

Seria *Sociologie* este coordonată de Liviu Antonesei și Elisabeta Stănciulescu

**Elisabeta Stănciulescu** este lector la Catedra de sociologie a Universității „Al.I. Cuza” din Iași, unde predă Teorii sociologice contemporane, Sociologia educației și Sociologia familiei; preocupările de cercetare științifică, teoretică și empirică, sînt orientate către aceleași domenii.

A efectuat stagii la Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Sciences et Technologies de Lille (Franța) și la Université „René Descartes” Paris V (Sorbonne-Sciences Humaines).

Este membră a A.S.R. (Asociația Sociologilor Români) și a A.I.S.L.F. (Association Internationale des Sociologues de Langue Française).

A participat la mai multe reuniuni științifice internaționale organizate de A.I.S.L.F. și de I.S.A. (International Sociological Association) cu studii de sociologia educației și sociologia familiei.

A publicat – în afara unor studii apărute în reviste românești (*Revue Roumaine de Philosophie, Sociologie românească, Revista de Cercetări sociale*) – o serie de studii în volume colective editate în Franța, Belgia și Canada.

De același autor: *Teorii sociologice ale educației* (Ed. Polirom, 1996)  
*Sociologia educației familiale*, vol. I (Ed. Polirom, 1997)

© by POLIROM Co SA Iași, 1998

Editura POLIROM  
Iași, B-dul Copou nr. 3, P. O. Box 266, 6600  
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:

STĂNCIULESCU, ELISABETA

*Sociologia educației familiale: familie și educație în societatea românească: o istorie critică a intervenționismului utopic* / Elisabeta Stănciulescu  
Iași: Polirom, 1998

432 p.; 21 cm. – (Collegium. Sociologie)

ISBN : 973-683-147-7

CIP : 316:37.018.11(498)

Printed in ROMANIA

Elisabeta Stănciulescu

# Sociologia educației familiale

Volumul II

## Familie și educație în societatea românească

O istorie critică a intervenționismului utopic

Prefață:

I. Bădescu, D. Bertaux, J.-M. Berthelot, A.X. de Brito, J.-Cl. Kaufmann,  
A. Pitrou, E. Plaisance, Fl.A. Platon, Tr. Rotariu

*Părinților și fraților mei, cărora nu voi putea niciodată să le mulțumesc  
îndeajuns pentru bogăția resurselor identitare pe care au reușit să mi le ofere,  
chiar și în împrejurări mai puțin generoase.*

*Fiului meu, care a constituit provocarea ce a declanșat și alimentat acest  
studiu, precum și – sper – principalul lui beneficiar simbolic.*

## PREFAȚĂ<sup>1</sup>

După studii precum *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului și construcția sociologiei* (Polirom, Iași, 1996), *O perspectivă etnologică asupra socializării în familiile românești* („Revista de Cercetări Sociale”, 2/1996), *Sociologia educației familiale. I. Strategii educative ale familiilor contemporane* (Polirom, Iași, 1997), Elisabeta Stănciulescu întregește, prin lucrarea de față, o sinteză reușită de sociologie a educației – și nu numai. [...]

Examinarea procesului de „reconstituire a imaginii globale a procesului de construcție a sinelui” decurge din corelări de o remarcabilă putere intuitivă cu „evoluiile de ansamblu ale societății”. Evoluția societății românești se constituie într-un cadru de cercetare a raportului dintre familia și educația copilului. Analiza autoarei este vastă, intuițiile sînt de o remarcabilă bogăție, dovedind talent, imaginație sociologică, dublate de o superbă putere de muncă și de cuprindere. Este, în adevăr, o parte a sus-amintitei sinteze la care nu cred că ar mai trebui ceva adăugat. [...]

Lucrarea este bogată, metoda este severă, autoarea îndrăznește o examinare a istoriei copilăriei cu ajutorul metodei calitative, într-o tradiție sociologică prestigioasă. [...]

Într-o celebră carte, *Sex și caracter* a lui Wehinger, se face o curioasă, dar interesantă diviziune a funcțiilor spirituale, în raport cu cele două „genuri”. Femeia dezvoltă o cunoaștere sufletească a lumii, bărbatul una intelectuală, logică, instrumentală. Dacă ar fi să extindem o asemenea diviziune, ar fi îngăduită o diferențiere sexuală a sociologiei și, hotărît lucru, ar trebui să concedem femeii sau feminității nu doar geniu liric, ci și capacități speciale, sporite, în ceea ce privește dezvoltarea sociologiei calitative, interacționiste. Această concluzie triumfă după lectura acestei remarcabile teze de doctorat a Elisabetei Stănciulescu. Ceea ce trebuie spus în plus, însă, față de ideile lui Wehinger este că femeia are o uriașă putere de sinteză, pe care însă n-o expune desfigurărilor intelectuale, cum face, de regulă, bărbatul. Suveranitatea funcției sufletești și puterea de a iubi salvează integritatea și suveranitatea „obiectului” supus actului de cunoaștere. Gnoseologia agresivă cu care ne-a obișnuit știința epocii pozitivistice se sfîrșește la hotarul „sociologiei cu suflet”, adică al sociologiei feministe.

1. Conținutul acestei cărți reprezintă cea de-a treia parte (și ultima) a unei teze de doctorat. În această calitate, ea a făcut obiectul unor evaluări din partea mai multor specialiști din țară și din străinătate. În paginile care urmează, sînt reproduse – cu acordul autorilor și în ordinea alfabetică a numelor acestora – fragmente din aceste evaluări, capabile nu numai să situeze lucrarea în ansamblul sociologiei românești și internaționale, ci și să dezvăluie cititorului atent multitudinea și variația criteriilor de evaluare, precum și pluralismul ce caracterizează sociologia contemporană. Din rațiuni legate de spațiu, am renunțat la fragmentele descriptive, precum și la acelea care se refereau la unul sau la altul dintre volumele anterioare, reținînd numai evaluările propriu-zise ale acestei a treia părți și ale întregului; ceea ce înseamnă că am reținut *inclusiv toate observațiile critice*. Specialiștii români care semnează aici nu mai au nevoie de nici o prezentare; în cazul specialiștilor străini, mai puțin cunoscuți, poate, publicului român, am procedat la o prezentare succintă, într-o notiță biografică, a domeniului și nivelului de competență (statutele instituționale și publicațiile principale) [n.n., E.S.].

În cartea Elisabetei Stănciulescu, personajele nu sînt deformate, orgoliul masculin al cunoașterii nu are nici o șansă. Copilul, tatăl și mama, cei trei „actori” prin care este înfățișată „istoria subiectivă” a Moldovei au, în toate epocile, portrete copleșite de simpatie, delicatețe și duioșie. „Știința” îngîmfată a celor care ceartă într-una, într-o luxurianță nevrotică, poporul român primește o „înfrîngere” decisivă prin această superbă cercetare. Singura epocă în fața căreia sociologul-femeie se încrunță este epoca pseudoreformatoare de astăzi. Citind secțiunea în care critica „reformei” actuale devine extrem de severă, mi-am amintit de marea epocă reformatoare a lui W. James, J. Dewey, C.H. Cooley și, nu în ultimul rînd, G.H. Mead, cei care ar putea fi socotiți maeștrii Elisabetei Stănciulescu. Acei filosofi și sociologi ceruseră, la vremea lor, ca, înainte de a întreprinde reforma școlii, să se facă reforma gîndirii reformatorilor. Problema are o deplină actualitate astăzi.

**Ilie Bădescu**

*Profesor universitar, doctor în filosofie*

Universitatea București

*(Membru al comisiei de doctorat)*

\*

În calitate de sociolog „generalist”, voi spune simplu că, citind textul<sup>1</sup>, am asistat la nașterea simultană a unui nou teoretician și a unei noi teorii.

Există în acest text calități – o amplitudine a vederilor, o precizie a gîndirii, o capacitate de a articula/critica/regîndi concepte clasice, de a recrea concepte acolo unde se dovedește indispensabil pentru dezvoltarea gîndirii teoretice –, calități, așadar, pe care personal le-am înfîlnit foarte rar în altă parte, cu excepția clasicilor secolului trecut.

Din mers și ca și cum s-ar juca, autoarea repune în discuție nu puține certitudini statornicite. Astfel, nu ezită să trimită teoria durkheimiană a socializării înapoi, în trecutul unei societăți franceze intens preocupate de victoria deplină a statului-națiune. Nu ezită să conceapă educația, în opoziție cu Durkheim, ca un proces neîntrerupt de (auto)construcție a sinelui: sprijinindu-se, fără concesii însă, pe gîndirea lui Mead. Pentru sociologi, propunerea cea mai novatoare în această dispută este aceea potrivit căreia adevăratul subiect al proceselor educative ar fi... educatul însuși. Este bine spus: cum altfel să interpretăm diferențierea,

1. Este vorba despre un amplu rezumat tradus în limba franceză, conținînd introducerea și concluziile finale ale acestei cărți, precum și unele idei din paragrafele intitulate *Rezumat și interpretări preliminare*, cu care se încheie fiecare capitol. Evaluările specialiștilor francezi au ca fundament, în afara acestui rezumat, și cele câteva studii și comunicări în limba franceză, precizate în paginile cărții la locul cuvenit; unii s-au putut orienta chiar și în textul complet în limba română, grație cunoașterii limbii italiene. Pe de altă parte, în timp, ei s-au constituit practic în adevărați coordonatori științifici ai lucrării – luînd această cercetare în serios, găsindu-și timp și manifestînd interes pentru lectura atentă a textelor, respectiv pentru ascultarea atentă a comunicărilor, și pentru dialog (întrebări, observații critice, ascultarea explicitărilor și argumentelor în replică, reevaluări, sugestii), adresînd încurajări sistematice, selectînd și furnizînd materiale științifice de foarte bună calitate – și le sînt profund recunoscătoare pentru aceasta [n.n., E.S.].

observabilă empiric, a unor copii care par să primească, să fie expuși cu toții unora și aceluiași conținuturi și acțiuni educative?

Altă idee nouă și bogată în potențialități formidabile: aceea a „*seriilor istorico-biografice*”, care înlănțuie evenimente și procese *macro-* și *micro-*sociale (contemporane unele cu celelalte) într-o aceeași „*unitate de semnificație*”. Este, poate, ceea ce unii istorici au numit „epocă” sau „spiritul vremii”. Dar cum sociologia contemporană s-a construit întorcând spatele Istoriei, a pierdut pînă și amintirea acestei idei. Și totuși – o știm din experiență personală și prin comparație între generații –, există o coerență profundă între fenomenele macrosociale și cele microsociale. De cîte ori, culegînd istorii ale familiilor – *a priori* date de întindere limitată la fenomenele microsociale –, nu am regăsit eu însumi marca proceselor macrosociale profund înscrisă în „carnea” lor: războaie, revoluții și consecințe ale acestora, crize economice, rupturi politice, transformări culturale etc. ? [...]

Găsesc că opțiunea autoarei de a-și concentra studiul asupra fluxurilor de migranți din rural în urban, de la păturile de țărani proprietari la cele urbane „mijlocii” este justă. Și îndrăzneată, întrucît vizează un „obiect concret” în mișcare, fără unitate de clasă (cel puțin în aparență). Rezumatul rezultatelor empirice ale interviurilor – pe care l-am putut citi în limba franceză – pare să indice, totuși, că această „categorie în mișcare” a prezentat, istoric, o *unitate* foarte puternică de proiect, poate și de mod de viață. Unitate mai puternică, poate – dacă vrem să forțăm paradoxul –, decît aceea presupusă de grupurile sociale „clasice”, clasa muncitoare, de exemplu, sau burghezia. Și atunci? Ar trebui, oare, să fundamentăm altfel reflecția asupra claselor sociale, studiindu-le nu doar în poziția lor structurală, ci și în mișcarea istorică a elementelor lor umane, mișcare care – potrivit multor autori, între care Schumpeter cu a sa metaforă a autobuzului – ar reduce considerabil validitatea unei gândiri în termeni de clase sociale? Și dacă mobilitatea (larg structurală) ar fi *norma* claselor, și dacă, în loc să o negăm, să negăm evidența, am lua-o în considerație, ajungînd să re-fundamentăm o gândire în termeni de raporturi de clasă?

S-ar părea că mă îndepărtez de subiect; totuși, dacă este adevărat că preocuparea centrală a părinților este viitorul copiilor lor – viitorul lor social, pe care trebuie să-l pregătească prin educație, nu numai școlară, ci și familială, modalitățile de acțiune în sfera privată pregătind inserția în cea profesională, care este o componentă a sferei „publice” –, înseamnă că socialul există, ca proiect, în chiar inima acțiunii educative a părinților. Iar textul conține interpretări *forte* cu privire la semnificația simbolică – absolut centrală – pe care devenirea copiilor o are pentru părinții lor, mai ales dacă aceștia nu-și pot exprima interioritatea, capacitățile, talentele în sfera profesională sau, în general, în sfera publică. Ce le rămîne? Copiii.

Foarte pertinentă, de asemenea, mi se pare analiza relațiilor dintre grupurile care „*posedă suficiente mijloace de expresie pentru o impunere simbolică*” a idealurilor, proiectelor, așteptărilor și mai ales *normelor* lor și grupurile care, neavînd acces la mijloace de expresie publică, „*își rod frîiele*”, nu gîndesc mai puțin la acestea, știu mai mult sau mai puțin pe ce pot conta, dar se găsesc indisputabil în situație de inferioritate simbolică, pentru că în spațiul public doar ceilalți vorbesc și, deci, „*fac legea*”. Critica acestor norme este dură: ele ar produce „*îndivizi culți, dar socialmente/practic «handicapați», dependenți*”. [...]

Mi-au plăcut mult remarcile *en passant* cu privire la raporturile sociale între sexe (*gender relations*); și aici ideile consacrate sînt cu vîcioane răsturnate – dar aceasta este „specialitatea” autoarei. Ideea „*distribuției supunerii*” mi s-a părut fascinantă, numai că rămîne încă puțin opacă pentru mine. Este, însă, normal: cu cît o idee este mai nouă și mai pertinentă, cu atît are nevoie de timp pentru a se face înțeleasă.

La fel, ideea de „*structură a vieții cotidiene sau structură practică a experienței*” rămîne puțin misterioasă pentru mine. Doar dacă – dat fiind că se insistă asupra faptului că este „*construită în practicile cotidiene, pentru nevoile practicilor*” – este vorba despre ceea ce eu numesc raporturi antroponomice: raporturi pe care producția antroponomică cotidiană le face necesare.

Ultimul concept novator propus este cel de „*rezerve subiective de resurse identitare*”. Acesta rezumă o concepție originală cu privire la procesele educative: „*fiecare instanță educativă îi furnizează individului resurse polyvalente a căror apropiere produce o rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile*” în care individul va putea să „scotocească” în funcție de contexte, pe întreg parcursul vieții sale.

Bine sesizat! Recunoaștem în acest concept nou-născut marca genetică a lui Schütz („*rezerve*” = *stock of knowledge*) și pe aceea a lui Mead: în timp ce acesta vorbește despre resurse pentru percepție, evaluare și acțiune, autoarea preferă să vorbească despre resurse identitare, regăsiind astfel definiția inițială a proceselor educative, pe care o pierduse puțin din vedere pe parcurs. Dar între Schütz și Mead apare contribuția Elisabetei Stănculescu, prin termenul „subiectiv”: căci pentru ea educația este un proces în care numai *subiectul* este acela care poate să joace rol de *obiect*. [...]

În final, este criticată orbirea, permanent reînnoită, a tehnocraților reformatori care cred că se pot dispensa de sociologi: dar cine altcineva, totuși, le va explica efectele perverse ale măsurilor lor aparent raționale?

Textul este strălucit [*brillant*] de la început pînă la sfîrșit, întins ca o coardă de vioară între polii unei gândiri dialectice, trecînd cu ușurință de la cîmpul teoretic la istorie, de la istorie la sociologia istorică, de la aceasta la datele empirice (din interviuri), apoi la interpretarea interviurilor și la identificarea, în sînul discursurilor subiecților, a indiciilor risipite și ascunse care, din momentul în care au fost identificate și apropiate, aduse laolaltă, puse în perspectivă unele prin celelalte și raportate unele la celelalte, permit totuși construirea pas cu pas a unei vederi de ansamblu asupra unui peisaj social complex și în mișcare. Bravo artistului!

**Daniel Bertaux**<sup>1</sup>

*Conducător de cercetări [directeur de recherches],*

*doctor în sociologie*

Centre d'Étude des Mouvements Sociaux

C.N.R.S. – E.H.E.S.S. Paris

1. Avînd o formație complexă (inginer aeronautic în urma absolvirii prestigioasei *École Polytechnique* din Paris, apoi *Master of Science* la *University of California at Berkeley* și licențiat în sociologie la Sorbona), Daniel Bertaux a experimentat succesiv diferite tipuri de sociologie, lucrînd în echipe conduse de Raymond Aron și Pierre Bourdieu, Raymond Boudon, Alain Touraine, Robert Castel ș.a. S-a impus în sociologia mondială în special prin contribuțiile aduse la înțelegerea fenomenelor de mobilitate socială și transmitere inter-generațională și prin revigorarea metodelor calitativ-biografice (fondează, în 1976, o rețea internațională de sociologi care culeg și prelucrează istorii ale vieții). În ultimii ani, dezvoltă o „*teorie a antroponomiei*”. Principale publicații: *Destins personnels et structure de classe*, Paris, PUF, 1977 (tradusă în braziliană în 1979 și în portugheză în 1980); *Biography and Society* (ed.), SAGE Publications, Beverly Hills/London 1981; *La Mobilité sociale*, Paris, Hatier, 1985; *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997 ș.a.

\*

În limitele unei evaluări făcute pe baza unui lung rezumat, a câtorva studii publicate în limba franceză și a unor comunicări prezentate în reuniuni științifice internaționale – texte foarte construite – apreciez demersul Elisabetei Stănculescu ca absolut remarcabil. El se înscrie, după părerea mea, cu forță, siguranță și inteligență în cadrul a trei dezbateri sau, în orice caz, în trei domenii de lucru și de reflecție.

1. Primul poate părea specific românesc, sub două aspecte :

– un aspect ideologic și științific, vizînd rolul pe care poate și trebuie să-l joace cercetarea din științele sociale în elucidarea fenomenelor sociale contemporane și în corectarea ideilor „de-a gata”, adică a stereotipurilor vehiculate atît de către mijloacele de comunicare în masă, cît și de discursul politic ; [...]

– un aspect istoric și sociologic, care privește evoluțiile familiei românești în secolul al XX-lea, îndeosebi [...].

Dacă aceste două aspecte privesc în primul rînd România, ele nu se reduc la aceasta. Cel de-al doilea aduce un material și o concepție care prezintă interes pentru sociologia contemporană a familiei în perspectiva sa comparativă ; pe de altă parte, el reprezintă efectiv o analiză fină și novatoare a unui model educațional și societal în evoluție. Cel dintîi pune problema responsabilității familiilor în deriva socială a unor copii și este foarte departe de a privi doar România sau doar țările din fostul bloc sovietic ; în Statele Unite, în Anglia, în Franța, se ridică probleme de aceeași natură, care alertează atît instituțiile publice, cît și pe sociologi.

2. Al doilea domeniu este acela al metodologiei. Fără îndoială, acesta reprezintă punctul în care este cel mai delicat să te pronunți pe baza unui rezumat, deoarece metoda trebuie evaluată pe baza unor probe concrete [*sur pièces*]. Totuși, judecînd după intențiile declarate și principiile formulate, articularea între o abordare istorică riguroasă care face apel la materiale „de mîna întîi” pentru surprinderea evoluțiilor structurale ale societății și studiul unor povestiri autobiografice constituie o metodă foarte interesantă și pertinentă. Chiar dacă nu este cu totul nouă, în măsura în care este deja practică de istorici și de unii sociologi, ea o plasează pe autoare atît pe terenul inovației metodologice, cît și pe acela al reflexivității epistemologice. Prea adesea, cercetătorii se mulțumesc doar să utilizeze instrumentele standard ca și cum ele ar veni de la sine și nu manifestă această grijă – atît de prezentă în demersul Elisabetei Stănculescu – de a elabora instrumentul cel mai potrivit cu perspectiva teoretică.

3. Observația precedentă ne permite să trecem la cea de-a treia dimensiune cu care această lucrare merită să fie confruntată : aceea a reflexiei teoretice. Elisabeta Stănculescu se înscrie,

---

Co-redactor șef al revistei anuale *International Yearbook of Oral History and Life Stories*, publicată de Oxford University Press, din 1992. În timp, a fost membru în conducerea diferitelor organizații ale sociologilor (A.I.S. – Asociația Internațională de Sociologie – de limbă engleză ; A.I.S.L.F. – Asociația Internațională a Sociologilor de Limbă Franceză ; A.E.S. – Asociația Europeană de Sociologie ; S.F.S. – Societatea Franceză de Sociologie) [n.n., E.S.].

dintr-o perspectivă care îi este proprie, în dezbaterile cele mai actuale din sociologia educației. Refuzînd, în ultimă analiză, reducționismul care caracterizează atît teoriile centrate exclusiv pe reproducția socială, cît și pe acelea care privilegiază unilateral inițiativa actorilor, ea se inspiră nu din conținutul, ci din ambiția durkheimiană, și poate, dincolo de aceasta, marxistă și hegeliană, de elaborare a unei teorii fundamentale a educației ca proces social – mai exact, societal – de construcție a sinelui. Iar aici autoarea reintegrează tradiția americană a lui Mead și își plasează reflecția la confluența marilor tradiții ale sociologiei mondiale. Nefiind singura care dezvoltă o reflecție pe această linie – cel puțin în alte țări –, autoarea se înscrie cu forță și competență în dezbaterile teoretice actuale din sociologia educației.

Toate acestea fac, incontestabil, din Elisabeta Stănculescu un sociolog de primă mărime [*de tout premier plan*].

**Jean-Michel Berthelot<sup>1</sup>**

Profesor universitar, doctor în sociologie (doctorat de stat)  
 Université „René Descartes”-Paris V  
 Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne  
 Département de Sciences Sociales

\*

Lucrarea Elisabetei Stănculescu se înscrie într-un curent actual al sociologiei în lumea occidentală care încearcă să surprindă complexitatea obiectului cercetării, fără a sacrifica, în efortul de obiectivare, aspectele subiective.

[...]

În acest demers, autoarea realizează dublul obiectiv de a construi în același timp o modelare [*modélisation*] socială și o modelare sociologică – pentru a utiliza expresiile lui J.-C. Kaufmann. Modelare socială, întrucît dezvoltă comportamente și procese puțin cunoscute încă ; modelare sociologică, întrucît propune un nou grup de concepte (ca, de pildă : „*capitaluri negative*”, „*capitaluri apropiate*”, „*capitaluri selective*” etc.) pentru a analiza obiectul cercetării sale.

Lucrarea este foarte bine construită. [...] În plus, concepția sa cu privire la educație ca „*proces de (auto)construcție neîntreruptă a sinelui*” susține o abordare care contribuie la dialogul disciplinar, atît de necesar pentru elucidarea acestui obiect complex care este educația

---

1. Absolvent al unei foarte exigente și rîvnite instituții franceze de învățămînt superior (*École Normale Supérieure* din Paris), Jean-Michel Berthelot s-a impus în sociologia franceză a anilor 1980 ca sociolog al educației, lucrările principale în acest domeniu fiind *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983 și *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993. În ultimii ani, manifestă interes mai ales pentru epistemologia socială, scriînd : *L'Intelligence du social*, Paris, PUF, 1990 (ediția a doua 1998) ; *La Construction de la sociologie*, Paris, PUF, 1991 (ediția a patra 1997) ; *1895, Durkheim, l'avènement de la sociologie scientifique*, Toulouse, PUM, 1995 ; *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 1996. Este secretar general al A.I.S.L.F. și membru în comitetele de redacție a mai multor reviste de prestigiu [n.n., E.S.].

și întâlnește eforturile de construcție a unui concept de „cultură” definit ca ansamblu de resurse disponibile și apropiate selectiv de către actorii implicați.

[...] Pe scurt, lucrarea Elisabetei Stănculescu constituie cu certitudine un aport nu numai la sociologia românească, ci la sociologia înțeleasă ca disciplină.

**Angela Xavier de Brito<sup>1</sup>**

*Cercetător științific, doctor în sociologie*

C.N.R.S. – Université „René Descartes”-Paris V-Sorbonne

\*

Pentru cititorul francez care descoperă cercetările Elisabetei Stănculescu, primul moment este marcat de o surpriză în fața calității sintezelor. Lucrările de sinteză comparabile realizate în Franța, dovedind adesea o erudiție desăvârșită, reușesc mult mai puțin să survoleze o panoramă care se apropie de cercetările cele mai recente și cele mai precise [*pointues*], așa cum o face Elisabeta Stănculescu. Interesul cel mai mare pe care îl prezintă contribuția sa în acest domeniu vine, însă, din aceea că nu se mulțumește să descrie și să clasifice teoriile, ci le utilizează ca pe instrumente, foarte vii, pentru a-și construi propria problematizare.

Un alt aspect foarte interesant este faptul că depășește limitele unei sociologii specializate (în condițiile în care rămâne expertă în domeniu). Problema specializării sociologiei devine astăzi îngrijorătoare în multe țări. Este o evoluție necesară [*irremédiable*], care are numeroase aspecte pozitive. Dar ea se reflectă, totodată, într-o pierdere a capacității de a purta dialoguri generale de idei în jurul celor mai importante concepte: fiecare se închide în specialitatea sa. Elisabeta Stănculescu ne oferă o soluție pentru evitarea acestei derive: menținându-se în câmpul specialității, reușește să trateze problemele utilizând concepte de interes general. Și reușește cu brio, reconsiderând domeniul sociologiei educației plecând de la problematica producerii sinelui. Rezultă de aici o perspectivă nouă sub numeroase aspecte. Ceea ce constituie semnul cel mai clar al unei cercetări reușite. Rezultatele obținute sînt de importanță internațională.

În sfîrșit, ultimul aspect care merită remarcat, dar nu cel mai puțin important: această capacitate de sinteză creatoare [*vivante*] care face problematizarea să înainteze este asociată cu o mînuire foarte originală și inventivă a anchetei de teren. Elisabeta Stănculescu utilizează materialul de anchetă ca și teoriile: știe să găsească aspectele proeminente care se integrează perfect într-o explicație de ansamblu și fac să avanseze cunoașterea socialului. Și în acest

1. Avîndu-și originea într-o burghezie braziliană care, din cauza conflictelor politice interne, a fost obligată la un refugiu prelungit, Angela Xavier de Brito s-a stabilit la Paris, unde a susținut (la Sorbona) o teză de doctorat consacrată „carrierei” școlare a tinerilor brazilieni aflați la studii în Franța. Ulterior, ca sociolog al educației, ea continuă cercetarea pe acest teren, străduindu-se totodată să facă (re)cunoscută în Europa sociologia braziliană și să contribuie la dezvoltarea ei (prin studii, seminarii științifice, suport științific și moral acordat colegilor „de acasă”). Simultan, întreprinde cercetări într-o serie de școli franceze, dezvoltînd o metodă de cercetare bazată pe observația de tip etnologic, ce utilizează filmul ca suport pentru culegerea/stocarea datelor empirice [n.n., E.S.].

domeniu, riscul dispersiei pur descriptive este depășit, grație inteligenței explicative și măiestriei generale în construcția obiectului sociologic.

**Jean-Claude Kaufmann<sup>1</sup>**

*Cercetător științific, doctor în sociologie*

C.N.R.S. – Université „René Descartes”-Paris V-Sorbonne

\*

Îmi face plăcere să mă pronunț asupra lucrării Elisabetei Stănculescu, care mi-a trezit interesul prin originalitatea, oportunitatea și profunzimea ei.

Originalitatea mai întii. Caracterul sintetic al problematicii construite apropie dimensiunea istorică, analizată cu mare finețe, a evoluției educației familiale în România, transformările concomitente ale structurilor familiale și urbanizării, strategiile familiale în raport cu evoluțiile școlare și cadrul instituțional. Datorită luării în considerație a factorilor sociali, această analiză depășește de departe cercetările curente din sociologia educației și din sociologia familiei întreprinse în țările europene sau în America, cercetări care, foarte adesea, nu ies din limitele unui câmp disciplinar sau tematic.

Pe de altă parte, deosebita erudiție a autoarei îi permite să pătrundă în profunzimile lucrărilor anterioare care au legătură cu subiectul – indiferent că este vorba despre lucrări istorice (cum sînt acelea ale lui Ariès), sociologice (Durkheim, Weber, Bourdieu ș. a.), filosofice (Schütz) – și, bineînțeles, în corpusul lucrărilor românești, ceea ce o incită să relativizeze anumite luări de poziție clasice în sociologia educației sau în sociologia familiei, cum ar fi egalizarea șanselor prin realizarea unui sistem școlar performant, ori posibilitatea părinților de a exercita o influență determinantă pentru viitorul copiilor lor. Este puternic reliefat rolul copilului ca actor al propriei devenirii, dar mai mult chiar ponderea „înrădăcinării” sociale a familiilor.

Pe această bază, conceptul de strategie educativă a familiei, ca și acela de politică educativă a statului sînt serios reconsiderate. Introducerea noțiunii „*structură a vieții cotidiene*” care obligă sau stimulează familiile la un „*bricolaj practic de obiecte societale*”, în timp ce școala tinde să-i normalizeze și selecționeze pe elevi potrivit intereselor specifice ale statului și instituțiilor sale, pune în evidență atît limitele capacităților reale de mobilizare ale părinților

1. Jean-Claude Kaufmann este (re)cunoscut ca unul dintre cei mai productivi și originali sociologi de expresie franceză ai familiei. În ultimii ani, valorifică experiența „de teren” în originale reflecții teoretice, epistemologice și metodologice. Lucrări publicate: *La Vie HLM, usages et conflits*, Les Éditions Ouvrières, 1983; *La Chaleur du foyer*, Méridiens-Klincksieck, 1988; *La Vie ordinaire*, Greco, 1989; *La Trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Nathan, 1992 și Pocket, 1997; *Sociologie du couple*, PUF, 1993; *Corps de femmes, regards d'homme. Sociologie des seins nus*, Nathan, 1995; *Faire ou faire-faire? Famille et services* (ed.), Presses Universitaires de Rennes, 1996; *L'Entretien compréhensif*, Nathan, 1996; *Le Coeur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*, Nathan, 1997. Unele dintre acestea (în special *La Trame...* și *Corps...*) s-au bucurat de o largă popularitate, fiind intens mediatizate și în curs de traducere în mai multe limbi. *L'Entretien compréhensif* urmează a fi publicată în traducere românească la Editura Polirom, Iași [n.n., E.S.].

(care, pe deasupra, sînt obligați să ia în seamă și tendințele copiilor), cît și limitele structurilor școlare care generează adesea la elevi mai degrabă pasivitate și respingere a cunoștințelor inculcate decît o promovare reală.

De fapt, problema centrală a lucrării Elisabetei Stănculescu este următoarea: ce înseamnă la drept vorbind *a crește* un copil, în toate sensurile termenului „a crește”? A parcurge diferite stadii de dezvoltare, a se înscrie într-o continuitate socială, a urca pe scara cunoașterii...? Merită subliniată oportunitatea acestei întrebări, nu numai într-o țară în reconstrucție ca România, care trebuie să-și regîndească [*réinventer*] viitorul, ci în toate țările, chiar în cele mai dezvoltate, unde – în fața eșecului sistemului școlar în pregătirea tinerilor pentru viața profesională și civică, în fața violenței urbane sau a diferitelor forme de evaziune, între care delincvența – revine în forță chemarea adresată părinților la a se dovedi „responsabili” *vis-à-vis* de educația copiilor lor; ca și cum aceștia ar putea, prin simplă bunăvoință, să dezvolte o strategie pe deplin efecace sau ca și cum ambientul social mai mult sau mai puțin degradat și oprimat ar fi determinat de această bunăvoință.

Este limpede că valoarea mare a rezultatelor care ne sînt transmise prin această lucrare nu decurge numai din calitățile proprii sociologului talentat care este autoarea sa: finețe în analiză, bogăție a sintezelor, aprehensiune a resurselor conceptuale furnizate de cercetările anterioare. Ea decurge, de asemenea, din faptul că, departe de speculațiile care se limitează numai la un demers teoretic, autoarea și-a alimentat cunoașterea faptelor sociale din studii de teren, în miezul realității cotidiene a familiilor și instituțiilor, singura cale pentru evitarea „*superficialității și diletantismului*” pe care le denunța cu îndreptățire Dimitrie Gusti. Acest vibrant apel la cercetare, singurul mijloc de a fundamenta o pedagogie solidă și efecace, trebuie auzit. Și sîntem obligați să subliniem că, de acum înainte, această lucrare pasionantă și fecundă a Elisabetei Stănculescu poate constitui un „*avanpost*” [*une avancée*] pentru toți cercetătorii și responsabilii pedagogiei familiei și școlare, oricare ar fi țara lor de apartenență și stadiul cercetărilor lor. Nu putem decît să dorim ca această lucrare să fie larg difuzată.

**Agnès Pitrou**<sup>1</sup>

*Conducător de cercetări [directeur de recherche],  
doctor în sociologie  
LEST-C.N.R.S. Aix-En-Provence (Franța)*

\*

În ansamblul ei, cercetarea prezentată merită a fi salutată ca o contribuție originală la cunoașterea proceselor educative văzute din perspectiva familiilor, iar aceasta nu numai în raport cu cercetările românești, ci și în raport cu cercetările internaționale asupra problemei.

1. Domeniile de expertiză ale lui Agnès Pitrou sînt, în principal, sociologia familiei și politicile familiale. Este autoare a numeroase studii în aceste domenii, dintre care cele mai frecvent citate sînt: *Vivre sans famille? Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Éd. Privat, 1978 (a doua ediție revăzută 1992); *Trajectoires professionnelles et stratégies familiales* Aix-En-Provence, LEST-CNRS, 1983 (în colaborare); *Les politiques familiales. Approches sociologiques*, Paris, Syros, 1994 [n.n., E.S.].

Într-adevăr, sinteza din prima parte a tezei prezintă un bilanț critic al cercetărilor teoretice internaționale care au ca obiect procesele educative familiale, implicîndu-i atît pe părinți, cît și pe copii. Autoarea ia ca punct de plecare cercetările marilor sociologi, de la cei mai vechi pînă la contemporani (Durkheim, Mead, Parsons, Schütz, Berger și Luckmann, Goffman, Garfinkel, Cicourel, Bourdieu), pentru a trata apoi, într-o a doua parte a lucrării, cîmpul specific al strategiilor familiale: și de această dată, o largă trecere în revistă a orientărilor teoretice îi permite să dezvolte o analiză critică foarte pertinentă a conceptelor și să sesizeze evoluția modurilor de socializare familială asociate noilor construcții identitare. În plus, autoarea este în măsură să propună concepte originale legate de mobilizarea și valorificarea „resurselor” parentale, ca, de pildă, „*capitaluri negative*”, „*capitaluri apropiate*”, „*capitaluri selective*”. Datorită acestei cunoașteri în același timp ample, riguroase și documentate a lucrărilor internaționale, autoarea se plasează în miezul proceselor de reînnoire a cercetărilor în domeniu și al dezbaterilor științifice în curs.

În ceea ce privește cea de-a treia parte, trebuie să salutăm interesul pe care îl prezintă opțiunile metodologice aplicate la situația românească. Invocînd un anume pluralism, autoarea a utilizat mai întîi o metodă istorică și interpretativă pentru a exploata documente care merg de la începutul secolului al XVIII-lea pînă la mijlocul secolului XX. Apoi, au fost culese povestiri ale vieții cu privire la un eșantion de unități familiale. Opțiunea pentru metoda biografică o situează încă o dată pe autoare în miezul dezbaterilor științifice contemporane. Să remarcăm, în sfîrșit, bogăția exploatării tematice a acestor materiale, ce insistă asupra categoriilor de identificare și de diferențiere la care se raportează părinții și copiii în acțiunile lor. [...] În plus, limba utilizată este clară, fără jargon [științific] abuziv și cu destul de frecvente inovații de expresie absolut judicioase (de exemplu: „*bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate*”, „*rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile*” etc.). Cititorul are, așadar, plăcerea de a citi un text științific de foarte bună calitate, care nu cedează în fața modei unui vocabular dificil.

Pertinența considerațiilor teoretice și validitatea parcursului anchetei dovedesc că Elisabeta Stănculescu este un sociolog de o calitate remarcabilă, fiind deja recunoscută ca atare în străinătate, de exemplu în Franța [...].

**Eric Plaisance**<sup>1</sup>

*Profesor universitar, doctor în Litere și Științe Umane  
Université „René Descartes”-Paris V  
Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne  
(Membru al comisiei de doctorat)*

1. Domeniul de expertiză al lui Eric Plaisance este sociologia educației. A publicat și coordonat numeroase lucrări în domeniu, între care: *Les Mauvais élèves*, Paris, PUF, 1970 (în colaborare; reeditată în 1973 și tradusă în spaniolă și portugheză); *La Dyslexie en question*, Paris, Armand Colin, 1972 (în colaborare; tradusă în spaniolă în 1977); *L'École maternelle aujourd'hui*, Paris, Fernand Nathan, 1977; *L'Échec scolaire: nouveau débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985 (coord.; reeditată 1989); *L'Enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986; *Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993 (coord. în colaborare); *Les Sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1993 (în colaborare); *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris PUF, 1996. În afara poziției didactice, a ocupat de-a lungul timpului diferite poziții de

\*

În ciuda unui subiect la prima vedere extrem de familiar și oarecum banalizat, mai ales în trecut, printr-o frecvență evocare, lucrarea Elisabetei Stănciulescu reușește – o spunem de la început – să iasă din tiparele obișnuite. Ea nu este nici un discurs convențional despre importanța acestui mediu în formarea personalității umane, nici o pledoarie în favoarea sporirii rolului său educativ în actuala conjunctură și, cu atât mai puțin, un repertoriu de soluții gata făcute pentru rezolvarea problemelor – nu puține și nu simple – cu care se confruntă familia în societatea contemporană. Este, în schimb, un studiu științific, întreprins în respectul riguros al tuturor regulilor genului, care – după cum însăși autoarea o declară – urmărește să scoată problema educației familiale din domeniul determinismelor conjuncturale și al ideologicului – unde s-a aflat atîta vreme –, restituindu-i demnitatea ca subiect de cercetare. Ni se pare inutil să mai precizăm că reușita este, din acest unghi, totală.

Fără a mai reface în amănunt parcursul pe care l-a urmat explorarea întreprinsă de autoare – ușor de reconstituit, de altfel, de oricine citește lucrarea, fie în întregime, fie doar în rezumat – nu putem totuși să nu observăm, ca un element, din punctul nostru de vedere deosebit de important, *metoda* care a orientat această explorare. Asociind temeiurilor teoretice și epistemologice ale subiectului cercetat un demers de ordin istoric, menit a reconstitui, în linii generale, modul cum s-au raportat, de-a lungul timpului, anumite categorii de familii românești la problema educației, Elisabeta Stănciulescu reînnoadă cu o tendință a cercetărilor autohtone care, fără a fi fost niciodată ignorată, nu se bucură, totuși, din câte ne putem da noi seama, de un acord foarte larg printre specialiștii genului (nu mai spunem că nici printre istorici sugestiile – uneori atât de fecunde – ale sociologiei nu au trezit, din nefericire, interesul pe care l-ar fi meritat, cercetătorii trecutului continuînd, astfel, a fi lipsiți de un orizont teoretic capabil de a le orienta cu folos investigațiile empirice). Dorim – o declarăm solemn – să salutăm această inițiativă.

Firește că, pentru acela care, istoric fiind, citește lucrarea, felul în care autoarea operează uneori cu noțiunile, delimitările cronologice și anumite generalizări nu este întotdeauna mai presus de obiecții (despre un istoric utilizînd instrumentele conceptuale și tehnicile de anchetă ale sociologiei s-ar putea spune, negreșit, același lucru). Ceea ce contează, însă, nu sînt aceste detalii, cît – ni se pare – semnificația simbolică a unei asocieri ca aceea pe care – repetăm – o elogiem cu toată căldura. Într-o epocă marcată de o specializare din ce în ce mai accentuată și de un izolaționism travestit în cult al specificității, Elisabeta Stănciulescu pledează convingător pentru reabilitarea dialogului interdisciplinar și solidaritatea între formele înrudite de cunoaștere, cu convingerea – pe care o împărtășim întru totul – că ele nu și-au pierdut valoarea de factori dinamizatori ai progresului în știință.

**Alexandru-Florin Platon**

*Conferențiar universitar, doctor în istorie  
Universitatea „Al. I. Cuza” Iași*

conducere, fiind în momentul elaborării acestei evaluări director al CERLIS (Centre de Recherche sur les Liens Sociaux) – Paris V/CNRS și președintele Consiliului Științific al Facultății de Științe Umane și Sociale din cadrul Universității „René Descartes” – Paris V (Sorbonne) [n.n., E.S.].

\*

În prefața la primul volum, apreciam că Elisabeta Stănciulescu se consacră, ca unul dintre cei mai avizați cercetători din generația sa în dificilul cîmp al istoriei, doctrinelor sociologice, adică acolo unde efectiv personalitățile adevărate sînt extrem de puține (și nu doar la noi). Lectura celei de-a doua cărți mi-a confirmat aprecierile inițiale, de această dată fiind puternic impresionat de capacitatea de sinteză a autoarei, de abilitatea cu care a adunat în mod foarte coerent firele încalcate ale lucrărilor atît de diverse din domeniul sociologiei educației familiale. Am început astfel să înțeleg mai bine că ceea ce va urma, cu referințe concrete la situația din România, are în spate un teren bine consolidat, o platformă teoretică și un volum de informații generale care constituie o premisă ce aproape automat trebuia să conducă la un rezultat remarcabil. Și acest rezultat l-am descoperit lecturînd ultima secțiune a lucrării [...].

[...]

Lucrul cel mai important, pe care oricine evaluează cu onestitate și cu bună credință lucrarea Elisabetei Stănciulescu trebuie să-l recunoască, este acela că autoarea a realizat exact ceea ce și-a propus, adică să *elaboreze un studiu de natură științifică (mai exact, sociologică) asupra educației familiale*. Scrie în *Introducere* că lucrarea încearcă „să scoată studiul educației familiale din domeniul determinismelor conjuncturale, al ideologicului, al discursului formulat în termenii lui trebuie să și să evidențieze demnitatea legitimă de obiect al cercetării științifice a proceselor educative care au ca suport familia” [p. 19]. Or, această încercare a fost încununată de succes. Problema nu e simplă și nici ușor de realizat. Printre sociologiile de ramură, cea a educației are o situație deosebită pentru că se raportează la o *știință particulară* (pedagogia sau, după o mai nouă și mai distinsă denumire, științele educației) *avînd un preponderent caracter normativ, și nu unul nomotetic*. Ea, pedagogia, analizează și propune tehnici de educație, și de aici acel frecvent apel la „trebuie să”. Din contactul celor două discipline, sociologia educației iese nu de puține ori contaminată de acest limbaj, repet, legitim pentru o știință cu caracter normativ chemată să ofere reguli pentru educație, dar cu totul ilegitim pentru una de natura sociologiei.

Acordul meu cu părerile autoarei începe, însă, să nu mai fie deplin în momentul în care sînt absolutizate virtuțile metodelor calitativ-interpretative, considerîndu-se că analizele efectuate „*pun sub semnul întrebării pertinenta tehnicilor cantitative (...) în cercetarea fenomenului* (studiat în lucrare, n.n.)”<sup>1</sup>. [...]

Este singura observație cu adevărat critică pe care o fac la adresa lucrării, mai exact la partea a treia a ei. Și o fac pentru că sînt convins că o îmbinare a metodelor calitative cu cele cantitative (care nu se reduc nici la sondajele de opinie și nici la tehnicile de măsurare a atitudinilor sau a altor aspecte opinionale ori de comportament) ar conferi o plusvaloare indiscutabilă concluziilor factuale ale investigației. [...] Și, în fine, o mai fac pentru că valoarea lucrării îmi permite să o fac; nu am nici o teamă că, oricîte critici îi vor fi aduse, lucrarea are suficiente elemente solide pentru a se susține și a nu se clătina.

1. Cititorul nu va regăsi în textul cărții fragmentul citat aici: el conținea o ambiguitate (foarte probabil, textul mai conține multe altele) care, într-adevăr, putea fi interpretată și în sensul unui reduționism metodologic. Și întrucît concepția profundă a acestui studiu refuză din principiu orice reduționism, fragmentul în cauză a fost reformulat în urma acestei observații critice, pentru care îi adresez mulțumiri autorului ei [n.n., E.S.].



Mai mult, îndrăznesc să afirm, fără teama de a greși, că este cea mai solid elaborată lucrare de doctorat din sociologia românească ce mi-a trecut prin mână și că Elisabeta Stănculescu a atins o maturitate profesională demnă de cele mai înalte poziții didactice în învățământul superior [...].

**Traian Rotariu**

*Profesor universitar, doctor în sociologie  
(al Universității Paris V-Sorbonne)  
Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca  
(Membru al comisiei de doctorat)*

\* \* \*

Cu siguranță că această formulă neobișnuită de a prefața o carte îi va surprinde pe mulți. Și poate că nu puțini vor fi aceia care o vor considera lipsită de modestie, chiar indecentă; unii pot suspecta bine-cunoscutele „aranjamente” oculte. Cu toții sînt rugați să observe că nu autoarea este aceea care vorbește aici și că singurul fapt pentru care se face „vinovată” este acela de a fi riscat să supună câteva texte proprii judecății unor specialiști reputați – a căror notorietate pentru contribuțiile lor științifice (și pentru exigență, în cazul celor mai mulți) și al căror număr exclud orice idee de „aranjament” –, iar apoi de a fi adunat cu anticipație într-o prefață ceea ce, în mod obișnuit, apare ici și colo, ulterior, sub formă de recenzii. În plus, sînt invitați să nu se grăbească a judeca omul înainte de a judeca situația.

La noi, dictonul „nimeni nu e profet în țara lui” pare să fie mai adevărat decît oriunde aiurea. Probabil că trebuie să vii de pe alte meleaguri, sau să pleci acolo, sau să practici o cultură fie suficient de spectaculoasă (cochetînd cu metafizica, cu „paranormalul”, cu misticismul, cu critica agresivă a puterii), fie foarte obedientă, și, în orice caz, să te fi născut bărbat, pentru a îți se (re)cunoaște un dram de performanță. Ca român obișnuit care, rămas la el acasă, se străduiește să evite în egală măsură diferitele modalități ale spectacolului intelectual și pe acelea ale clientelismului cultural sau/și instituțional – și o dată în plus ca femeie –, nu poți să fii decît modest(ă). Intelectual și moral.

Să aștepți „cuminte”, „cu bun-simț”, „la locul tău” ca alții să-ți observe și să-ți consacre meritele.

Să acumulezi, socotind atent, un număr convingător de ani pe aceeași treaptă și cît mai multe titluri risipite prin reviste și edituri.

Să te supui dictaturii practice a traseului necesar, același – treaptă cu treaptă – pentru toți. Pentru că normele legale, care admit – ba chiar prevăd – alternative și salturi, se pierd printre regulamentele și deliberările multiplelor „comisii” și „consilii”, fiind traduse în practica evaluării „individuale” prin codul general: „Nu ești tu mai deștept decît ceilalți!” și „Oricum, nu sînt bani pentru salarii!”.

Să împlinești o vîrstă respectabilă (și economică, din perspectiva acelor care plătesc salariile). Intrînd – eventual – pe panta descendentă a capacităților de inovație/performanță: pentru că „arhitecții” sistemului vor să îl reformeze prin însăși negația reformei, răsplătînd trecutul de acumulare cuminți, iar nu stimulînd viitorul unui potențial creativ. Argumentele? Primul e sigur, verificabil, greu contestabil; cel de-al doilea comportă riscuri și contestații. Ceea ce vorbește de la sine: de vreme ce sîntem incapabili să justificăm convingător o evaluare altfel decît prin criterii mecanice sau autoritare, înseamnă că valorile evaluate sînt ele însele problematice: fie nedefinite, fie lipsite de transparentă, fie și una și cealaltă. Ca

și „comunitatea” din cîmpul în cauză: fie imatură și lipsită de unitate și, în consecință, de valori clare și împărțășite, fie oligarhică și clientelară, fie ambele.

Iar între timp, frumoasa morală a modestiei contribuie la a face posibil ca performanțele „la locul lor” să se piardă laolaltă cu mediocritatea obedientă sau spectaculos-agresivă – dacă nu chiar în umbra popularității acesteia – în haina întoarsă pe dos și fără nuanțe de culoare a criteriilor de evaluare dominate de logica „impecabilă” a numărului și a traseului prestabilit și unic. Și servește bine puterii – individuale sau colective – care, în spatele autorității numărului infailibil și a principiilor egalitariste, poate proclama și consacra comod judecăți și ierarhii arbitrare, transformînd destul de frecvent limitele – niciodată sau rareori asumate – ale propriei competențe în etalon universal și constrîngerile istorico-biografice ale propriului traseu în model necesar. Ce importanță are că, fără a fi neapărat cu totul lipsită de slăbiciuni sau cu totul excepțională, prestația științifică și didactică a unui subaltern poate fi *practic* absolut comparabilă calitativ cu aceea a multora dintre ocupanții pozițiilor superioare? *Ideologic*, i se pronunță *a priori* sentința de lipsă de experiență și de competență comparativ inferioară, fără nici un drept de recurs. Numărul și așteptarea, care conservă ierarhiile și puterea vîrstei, sînt zeii cărora trebuie să li se închine tăcut fiecare, pentru că acela care nu o face riscă să fie anatemizat, ori excomunicat pentru blasfemie (de fapt, pentru o crimă de lezmajestate). Se pare că istoria frustrărilor relative *trebuie* să se repete. Probabil că numai astfel poate fi vindecată memoria bolnavă.

Este foarte posibil ca această carte – ca atîtea altele – să fie observată cel mult în treacăt. Este tot atît de posibil ca ea să devină obiect al criticilor. Unele pe deplin îndreptățite: produs al muncii unui om și etapă într-o evoluție intelectuală/științifică, ea este supusă implacabil greșelii și conține încă destule ambiguități și lacune. Altele, însă, bazate exclusiv pe obișnuita practică a lui „m-am uitat peste” și, în consecință, neclare, insinuate mai mult decît explicitate, dar suficiente pentru a crea „atmosferă”: dacă, oricum, numărul, obedienta sau/și spectacolul mai mult sau mai puțin agresiv, rezidența occidentală, ori – mai ales – sexul masculin ale autorului, dacă, așadar, mai ales criteriile din afara cîmpului științific propriu-zis decid valoarea (ceea ce aduce din nou în discuție maturitatea acestui cîmp), de ce să mai aprofundăm un conținut mai mult sau mai puțin solicitant cînd avem atîtea altele de făcut?

Evaluările de mai sus sînt făcute publice tocmai ca reacție împotriva valului de criterii și judecăți exterioare conținuturilor științifice profunde și a valului de formalism care înecă cîmpul nostru intelectual, concentrat în cea mai mare parte în universități și institute de cercetări. Foarte probabil, o atare reacție nu este reprezentativă pentru media populației din acest cîmp. Dar, cu siguranță, ea nu exprimă nici o situație și nici o percepție singulare. De aceea, într-o epocă de căutări și reasezări în domeniu, cu cît vor fi mai multe tentativele de acest gen, cu atît vom avea – cred, sper – mai multe șanse să cîntărim cu măsuri mai potrivite și să statornicim valorile. Cititorul tentat „a se uita peste” și a critica nedefinit sau limitîndu-se la detalii de suprafață (un termen nu tocmai bine ales, o propoziție nu foarte clar formulată etc.) – eventual prin contaminare „de sus” sau/și pe orizontală – va fi pus în fața unei alternative. Care – dacă nu va fi refuzată brutal după primele rînduri, din spaima de a nu pierde niște „idoli” – ar trebui să-l incite la a aprofunda conținutul în integralitatea sa: nu frază cu frază, nu detaliu cu detaliu, ci atent la articulațiile care fac din el o construcție amplă și unitară. Și, poate – de ce nu? –, după ce a admis că, dincolo de nivelul aspirațiilor și de complexele începătorului, perfecțiunea nu este un atribut posibil al vreunei producții umane, chiar să recunoască dramul de performanță care contrazice logica uniformizantă a numărului sacrosanct și a traiectoriilor invariabile.

*Elisabeta Stănculescu*

„Așadar, înainte de a purcede la cultivarea  
poporului, poporul trebuie cunoscut.”

Dimitrie Gusti

## INTRODUCERE

Foarte mulți dintre aceia care citesc, la noi, un titlu care trimite la raporturile familiilor cu educația așteaptă un discurs descriptiv (foarte probabil critic) despre frecvent invocații „șapte ani de acasă”, o pledoarie pentru „creșterea funcției educative a familiei” în conjuncturile particulare ale societății românești actuale și un model de intervenție socială în direcția stimulării responsabilității și competențelor parentale în acest sens. La nivelul „bunului-simț” al categoriilor școlarizate, familia este mai întâi culpabilizată în calitate de principală responsabilă pentru multe din relele sociale (devianță infantilă, delincvență juvenilă, violență ș.a.m.d.), iar apoi investită cu însușirea miraculoasă de a le putea diminua, dacă nu elimina. Se crede că este suficient ca părinții să fie convingși – sau obligați – să-și îndeplinească cu mai mult simț al moralității sau măcar al răspunderii civice obligațiile ce le revin și instruiți pentru aceasta, iar un discurs despre educația familială își satisface auditoriul/cititorii, dacă spune ce și cum ar trebui să facă familiile și guvernării în această direcție. Și cum astfel de discursuri se produc de foarte multă vreme fără nici un rezultat mulțumitor, nimeni nu le mai acordă un credit prea mare.

Un astfel de discurs este exact ceea ce refuză să fie lucrarea de față. Cu riscul de a înșela așteptările celor mai mulți, ea încearcă, dimpotrivă, să scoată studiul educației familiale din domeniul determinismelor conjuncturale, al ideologicului, al discursului formulat în termenii lui „trebuie să”, și să evidențieze demnitatea legitimă de obiect al cercetării științifice a proceselor educative care au ca suport familia. Pentru că, *înainte de a putea spera la rezolvarea problemelor practice existente în acest sector al vieții sociale, este obligatoriu să rezolvăm o serie de probleme teoretice ale cercetării lui*. Ceea ce revine la a spune că primul obiectiv general al studiului de față este teoretic: a trasa principalele repere ale cunoașterii științifice, în speță *sociologice*, a raporturilor familiilor cu educația, delimitând clar acest tip de cunoaștere de cunoașterea comună (bunul-simț), de discursul ideologic, de reflecția filosofică, de gândirea pedagogică, precum și de intervenția socio-educativă. Abia apoi el se vrea un studiu *sociologic* cu privire la raporturile familiilor românești cu educația.

Orientat de acest obiectiv general, traseul cercetării avansează progresiv în trei timpi (părți), de la (1) fundamentele teoretico-epistemologice la reinterogarea lor prin (2) sinteza rezultatelor anchetelor empirice vest-europene, nord-americane și românești și (3) printr-o anchetă calitativă de explorare având ca obiect raporturile familiilor românești mijlocii postbelice cu educația.

## 1. Opțiuni teoretico-epistemologice

Propunându-și ca obiectiv principal conturarea cadrelor conceptual-teoretice și epistemologice de analiză a raporturilor familiilor cu educația, prima parte a studiului [publicată în Stănculescu, 1996a] prezintă concluziile unei lecturi simultan analitice și sintetice a unora dintre principalele teorii explicative ale socialului: funcționalism (Durkheim, Parsons), interacționism simbolic (Mead), fenomenologie (Schütz, Berger, Luckmann), modelul dramaturgic (Goffman), etnometodologie (Garfinkel) și sociologie cognitivă (Cicourel), structuralismul constructivist (Bourdieu). Precizam la vremea respectivă că, deși opțiunea pentru orientări și autori este inevitabil subiectivă, ea răspunde unor criterii de relevanță în raport cu obiectivele propuse: (1) eterogenitatea „eșanționului” (se acoperă un evantai larg de orientări teoretice, un spațiu științific cuprinzător – european și american – și un interval temporal de aproape un secol, care coincid practic cu spațiul și timpul construcției sociologiei științifice); (2) reprezentativitatea autorului pentru orientarea respectivă; (3) vocația sintetică a teoriei elaborate (toate teoriile prezentate sînt, în intenția autorilor lor, încercări de a valorifica teoriile anterioare într-o sinteză care să le depășească limitele).

Interpretarea teoriilor menționate ne conduce către o redefinire a educației ca *proces neîntrerupt de (auto)construcție a sinelui* (înțeles ca unitate tensionată a unei componente care îl exprimă pe individul mijlociu al grupului și a altei componente care îl deosebește pe subiect de „media” grupului, respectiv ca unitate tensionată a „conștiinței”<sup>1</sup> de Celălalt colectiv și „conștiinței” de sine), *constînd în procese corelative de (auto)identificare și (auto)diferențiere progresive și selective cu Celălalt individual și colectiv în experiența cotidiană intersubiectivă, culturală, structurală și evolutivă, independent de mecanismele și de formele de activitate prin care se înfăptuiește această (auto)construcție*.

Noțiunea pedagogică „clasică” *educație* – ale cărei principale note de conținut se referă la formele și mijloacele organizate, sistematice, „mai mult sau mai puțin instituționalizate” prin care societatea/statul național *intervine* în evoluția psiho-socială a individului –, cu alte cuvinte noțiunea clasică de *intervenție educativă* devine o specie particulară a conceptului de construcție a sinelui.

De asemenea, noțiunea durkheimiană de *socializare* – înțeleasă ca proces de creare a individului mijlociu, generic al grupului, prin *transmiterea intergenerațională și interiorizarea* a cvasi-mecanică a unui sistem de valori-norme-reguli, altfel spus prin *identificarea* cu un model – devine și ea o specie particulară a conceptului de construcție a sinelui.

Prin definiția formulată mai sus, regăsim sensul simmelian al termenului „socializare”: a intra în legătură socială. Educația (construcția sinelui) este înțeleasă aici ca *ansamblul dinamic al legăturilor sociale (instituționale, morale, față în față etc.) prin care sînt modelate și remodelate progresiv structurile subiective care îl fac pe individ*

1. Termenul este pus între ghilimele pentru a semnala faptul că nu trebuie interpretat în sensul restrîns care trimite la nivelul *conștient* al activității psihice, ci în sensul larg care exprimă ideea de *reflexivitate* a oricărei acțiuni umane.

*capabil să inițieze și să cultive la rîndul său, în calitate de personalitate autonomă, legături sociale variate.*

Construcția sinelui implică, evident, *învățare*. Aparent, sferile acestor două noțiuni se suprapun. Totuși, între ele există deosebiri de perspectivă, de accent: cea dintîi exprimă evoluțiile raportului dintre individ și colectivitate (perspectiva sociologică); cea de-a doua trimite prioritar la transformările care au loc în subiect (perspectiva psihologică). Interferența perspectivelor face ca orice proces de construcție a sinelui să fie unul de construcție a *identității psiho-sociale* a membrilor societății.

Prin analiza/sinteza teoriilor menționate este argumentată ipoteza că elaborarea unei teorii explicative a socialului este indisolubilă de elaborarea unei teorii a acțiunii educative, incluzînd aici și educația familială; construcția obiectului însuși al sociologiei ca știință este de neconceput fără luarea în considerație a proceselor de construcție a sinelui. În consecință, poziția marginală a sociologiei educației în sistemul științelor sociale și disciplinelor de învățămînt trebuie revizuită: ea nu mai poate fi redusă astăzi la cunoaștere cu privire la un cîmp relativ autonom (cîmpul școlar) al spațiului social și cu atît mai puțin la un capitol al pedagogiei, așa cum se întîmplă încă în știința și învățămîntul românesc; ea este *cunoaștere cu privire la principiul însuși de constituire a socialului ca realitate ontică și ca obiect al științei*.

Titlul primei părți a studiului – *Producerea sinelui și construcția sociologiei* – exprimă o opțiune epistemologică pentru o sociologie înțeleasă ca produs și, totodată, ca activitate (proces) de producere continuă; producerea sinelui și construcția sociologiei aparțin aceluiași ordin al realității, al acțiunii desfășurate de actori obișnuiți care, în experiența lor cotidiană – culturală, intersubiectivă, structurală, evolutivă –, produc, prelucrează, comunică, obiectivează semnificații, producînd în acest fel structuri ale experienței și instituții sociale.

\*

În continuarea efortului de conturare a cadrelor teoretice, epistemologice și metodologice ale cercetării raporturilor familiilor cu educația, etapa a doua a cercetării [ale cărei rezultate au fost publicate în Stănculescu, 1997] procedează la o sinteză amplă – absentă pînă acum în spațiul sociologiei românești – a studiilor empirice vest-europene și nord-americane ale ultimelor decenii cu privire la procesele educative ai căror actori principali sînt părinții și copiii.

Sînt trecute în revistă multiplele accepțiuni pe care le-a dobîndit în știința contemporană conceptul *educație familială*, reținînd pentru nevoile prezente numai accepțiunea restrînsă – care constituie, în stadiul actual al cunoașterii, și accepțiunea principală –, aceea care vizează *ansamblul dinamic al legăturilor sociale pe care le experimentează copilul în și prin familia sa de origine*, cu alte cuvinte procesul de (auto)identificare și (auto)diferențiere a copiilor în raporturile lor cu părinții, cu frații/surorile, precum și cu familia considerată ca unitate interacțională (în particular, ca unitate de viață cotidiană).

Pe de altă parte, procedînd la o analiză structurală și ideologică a conceptului „clasic” *familie conjugală*, am arătat că el conține ideea unei relații conjugale originare din care derivă în mod necesar o relație parentală și pe aceea că apariția izolată a celor două tipuri de relație este patologică. Conceptul astfel definit, operațional la finele secolului

al XIX-lea și la începutul secolului XX, este astăzi generator de ambiguități teoretice și probleme sociale, întrucît „revoluția demografică” postbelică a multiplicat semnificativ numărul familiilor în care unul dintre cele două tipuri de relație apare fără celălalt, *normalizînd* vechile situații patologice. În aceste condiții, am considerat necesară o reconsiderare a sistemului conceptual după cum urmează: *familie conjugală* desemnează cuplul fără copii (relație conjugală prezentă, relație parentală absentă) – pentru care, în pofida creșterii frecvenței fenomenului, nu există încă un nume; *familie parentală* desemnează unitatea constituită din unul sau mai mulți copii și din părinți care nu (mai) formează un cuplu conjugal, dar care pot păstra o legătură mai mult sau mai puțin extinsă cu copilul (relație parentală prezentă, relație conjugală absentă); noțiunea *familie monoparentală* devine o specie a familiei parentale, iar în acest fel pot fi puse în evidență diversitatea situațiilor și transformările recente ale reglementărilor juridice și ale practicilor părinților care divorțează; *familie conjugal-parentală* desemnează cuplul cu copii (relație conjugală și relație parentală prezente). Evident, termenii propuși conservă numeroase limite, dar am considerat că ei exprimă mai bine realitățile contemporane decît aceia cu care operează la ora actuală cunoașterea științifică și instituțiile politico-administrative.

Așa cum notam în *Introducere*, întrebarea-cheie al cărei răspuns este căutat pe parcursul acestei a doua părți a studiului este următoarea: care este locul familiilor contemporane în ansamblul agenților educativi? Cu alte cuvinte, sînt părinții principalii responsabili/vinovați de evoluțiile psiho-sociale ale copiilor lor sau sînt, dimpotrivă, (auto)excluzi de la acestea, grație expansiunii educației școlare? În ce măsură sînt justificate o serie de stereotipuri pe care cunoașterea comună, discursul politic și cel juridic, iar uneori chiar cel științific le proclamă ca adevăruri incontestabile: credința referitoare la atotputernicia mamei în construcția sinelui; rolul educativ natural, deci absolut indispensabil, al mamei și rolul secundar, aleatoriu, al tatălui; abandonul educativ al copiilor de vîrstă școlară; destinul greu – dacă nu imposibil – de evitat, de victime nevinovate și neputincioase, al copiilor născuți în afara unei legături legalizate (copiilor nelegitimi), al celor ai căror părinți divorțează (copiilor cu un singur părinte) și, eventual, se recăsătorește (copiilor „vitregi”); vinovăția părinților care se separă și a părinților „vitregi”; lipsa de responsabilitate a taților divorțați; criza de autoritate în raporturile dintre părinți (tați) și copii; lipsa de responsabilitate a mamelor care aspiră la un alt tip de carieră (profesională, științifică, artistică, politică) în afara celei materne; rolul esențial al bunicilor în educație; idealizarea funcției educative a familiei tradiționale; etc.?

Sînt abordate subiecte legate de: structurile familiale contemporane și tipurile de interacțiune familială; finalitățile, conținuturile și stilurile educative ale familiilor contemporane; modul în care sînt astăzi distribuite rolurile parentale între membrii cuplului conjugal; modul în care se exercită aceste roluri în familiile (mono)parentale și în familiile compuse; interacțiunile familiilor cu ceilalți agenți ai educației (familia lărgită, grupul de egali, instituțiile școlare și reprezentanții lor, diferitele tipuri de specialiști, lucrătorii sociali); modul în care influențează familia reușita școlară și socială a copilului; rolul copilului în propria-i dezvoltare ș.a.

În finalul sintezei, putem conchide că rolul familiilor contemporane în construcția sinelui rămîne important și nu se reduce la socializarea primară, așa cum par să creadă

unii teoreticieni. Influența familiilor se exercită în interiorul unei rețele complexe de agenți educativi și nu se situează în mod necesar nici în sensul dorit de politicieni și de specialiștii educației, nici în acela pe care părinții înșiși l-ar dori. Altfel spus, educația contemporană nu se lasă supusă nici unui monopol, nici aceleia al școlii (statului), nici aceleia al familiilor.

Unele ipoteze explicative cu privire la strategiile educative ale familiilor pot fi găsite în paradigma transmiterii/reproducției/intervenției culturale și sociale. Dimensiunea „clasică” a educației familiale este aceea de *transmitere intergenerațională* în sens unic, dinspre părinți – în calitate de agenți investiți de societate cu autoritatea de a transmite – către copii, a unui *sistem cultural* al cărui „nucleu dur” îl constituie fie un ansamblu de valori-norme-reguli, fie o „rezervă de cunoștințe/semnificații disponibile”, fie un set de „procedee interpretative” etc. și pe care, invariabil, părinții îl stăpinesc, iar copiii nu. Transmiterea culturală implică în mod necesar transmiterea unei *structuri sociale* determinate, exprimată în categoriile statutare sau/și morale de (auto)identificare pe care pozițiile ocupate în spațiul social sau/și „cadrele” experienței i le pun la îndemână subiectului. *Finalitatea* procesului de transmitere este construirea progresivă în copil a unor „structuri de suprafață” (valori, norme, limbaj etc.) sau/și „structuri de profunzime” („dispoziții-necesități”, „procedee interpretative”, „habitusuri”) care fac din el un membru al unei colectivități determinate (familie, etnie, clasă socială etc.) și care, actualizate continuu în exercițiul cotidian al rolurilor sociale, asigură *ordinea și reproducția culturală și socială*. Această paradigmă nu poate, însă, explica nici reușita copiilor proveniți din familii „handicapate” economic, cultural sau relațional și nici eșecul relativ al copiilor proveniți din familii bogate în „capitaluri” (resurse). Opțiunile teoretico-epistemologice și studiile empirice mai recente invită la o repunere în discuție a conceptului de transmitere intergenerațională și a corelativelor sale; alte ipoteze au fost formulate.

Astfel, tot mai mulți autori preferă analizele în termeni de *strategii educative*, insistând asupra rolului de agenți (activi) al părinților, care găsesc „portite de scăpare” din constrângerile structurale. Conceptul „strategie” nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci este înțeles ca instrument teoretic (un „concept pe hîrtie”) utilizat *ex-post* de cercetător pentru a pune în evidență caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acțiunii care are toate aparențele unui demers rațional, conștient (în care actorii par să urmărească un scop, să își aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc.), fără ca logica acțiunii să fie în mod necesar una de acest tip; actorii (agenții) acționează sistematic, fără a elabora și urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente. Conceptul „strategii educative ale familiilor” permite dezvoltarea finalităților, conținuturilor (valori, atitudini, moduri de a gândi și moduri de a face etc.), metodelor ș.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinți și copii), în condițiile în care educația familială se realizează, totuși, preponderent ca pedagogie implicită. Vorbind despre strategii educative ale familiilor, sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, și al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, „bun”, „ideal”; expresii ca „modele educative” sau „moduri de socializare” nu exprimă altceva decât prezența unor clase de regularități pe care cercetătorul le pune în evidență observînd configurațiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situații particulare.

Rămînînd în cadrele metaforei economice și ale analizei strategice, o abordare în termeni de *mobilizare și valorificare* a resurselor pare mai pertinentă pentru societățile mobile actuale decît una realizată în termenii posesiei și transmiterii. Ceea ce părinții „doresc” și „urmăresc” în strategiile lor educative nu este (sau este prea puțin) o simplă transmitere/reproducție de „capitaluri”, ci posibilitatea de a le plasa/investi cu maximum de profit (material, simbolic, psihologic) posibil într-o situație dată (întotdeauna alta). În acest context, am avansat următoarele concepte: (1) *capitaluri „negative”* – pentru a explica situația în care familiile fac din „handicapurile” lor resurse utilizabile cu profit în educația copiilor; de pildă, „demisia” parentală în raport cu școala poate avea pentru ei semnificația unei resurse (libertate de mișcare lăsată legăturii nemijlocite a copilului cu școala, acolo unde și atunci cînd imixtiunea părintelui ar putea constitui mai degrabă un obstacol în calea reușitei); aceste resurse au fost numite „negative” pentru că ele sînt definite prin absență, iar nu prin prezență; (2) *capitaluri apropiate* – pentru a explica situația în care familiile care nu posedă un capital – cărți, limbaj, raport cu timpul și cu spațiul, valori etc. – pe care îl evaluează ca indispensabil pentru reușită îl „împrumută” (apropriere) din negocierile cu alți agenți educativi (școală, bibliotecă, mass-media ș.a.); elementele apropiate (orare/programe cotidiene, limbaj, modalități de petrecere a timpului liber, de exemplu) sînt operaționale atîta vreme cît sînt percepute ca resurse/capitaluri profitabile; în marea majoritate a cazurilor, ele funcționează doar în raport cu reușita școlară/socială a copilului, aceasta însemnînd că apropierea este parțială și temporară, chiar dacă elementele împrumutate pot influența ansamblul vieții familiale; (3) *capitaluri selective* – pentru a explica situația în care, dintr-un motiv sau altul (conjunctură socio-politică sau familială, rezistență a copilului etc.), familiile nu pot valorifica toate capitalurile pe care le posedă, fiind obligate să selecteze și să „investească” exclusiv acele resurse care pot aduce profit în condițiile date; se află în această situație, de pildă, familiile „bogate” în capitaluri economice, culturale sau relaționale care, aflate în imposibilitatea de a asigura reușita copiilor în sistemele școlare tradiționale, „aleg” varianta respectării „naturii” copilului, orientîndu-l către sisteme școlare alternative; în general, însă, orice familie procedează la o selecție a resurselor sale, investindu-le preferențial pe acelea care au șanse mai mari de a aduce profit, în situația dată. O astfel de analiză – în termeni de mobilizare și valorificare a resurselor – permite o mai bună înțelegere a continuității, dar și a discontinuității între pozițiile și raportul cu lumea ale părinților și acelea ale copiilor.

Dintr-o altă perspectivă, aceea a paradigmatelor constructiviste, influența educativă a familiilor nu poate fi înțeleasă decît dacă adăugăm la rolul de actor/agent al părinților un rol similar al copilului. Acesta din urmă trebuie abordat ca agent al construcției propriului eu, întrucît: (1) construcția sinelui implică nu o interiorizare cvasi-mecanică a unui sistem de valori-norme-reguli, ci o apropiere a lumii (o autoconstrucție), precum și interacțiunea precoce și continuă între părinți și copii; în consecință, distanța progresivă dintre comportamentele celor două generații poate fi explicată printr-un cumul de efecte ale rezistenței copiilor la modelul parental sau/și prin „opțiuni” (termenul nu implică în mod necesar activitate conștientă) succesive ale copilului pentru alte modele; (2) în calitate de „curea de legătură” (*go-between*), copilul poate controla relațiile între diferiții agenți educativi; (3) copilul este capabil să dezvolte strategii educative autonome; (4) în

cea mai mare parte a cazurilor, strategiile educative ale familiilor sînt produsul unei negocieri continue, explicite sau implicite, între părinți și copii, între familie și alți agenți.

În ultimă analiză, această parte a lucrării denunță *intervenția* statală în strategiile educative ale familiilor. Este ușor de dovedit că paradigma transmiterii/reproducției/intervenției este produsul unei etape istorice particulare, aceea de constituire și stabilizare a statelor naționale, iar conceptul de funcție educativă a familiei are o puternică încărcătură finalitășă și normativ-prescriptivă, fiind indisociabil de valorile promovate de statul național; principiul consensului social/național legitimează transmiterea unor conținuturi *determinate*, precum și intervenția statului în familiile în care această transmitere nu are loc. Sinteza rezultatelor cercetării empirice este utilizată ca argument pentru o politică a educației coerentă cu practicile cotidiene ale familiilor și ca avertisment: ea sugerează că problema educației contemporane este aceea de a putea construi o societate în care oamenii – mai puternici sau mai slabi, mai instruiți sau mai ignoranți, mai receptivi sau mai rezistenți la eforturile „civilizatoare” ale elitelor (statelor) – să poată *efectiv* să trăiască *împreună* și de a găsi modelele de personalitate pe care această societate le *permite* (nu le *cere/impune*). Ignorînd sau încercînd să schimbăm cu orice preț practicile educative ale familiilor – care se dovedesc foarte rezistente la tentativele specialiștilor de a le trata ca ignorante –, încercînd să le impunem schimbări radicale sau/și foarte rapide în numele progresului, putem sfîrși într-un clivaj din ce în ce mai accentuat între politici și practici, care poate conduce la situația în care oamenii obișnuiți par imposibil de guvernat altfel decît prin mijloace totalitare.

\*

Sintezele teoretice și empirice realizate în primele două etape ale cercetării relevă că, pornindu-se de la un concept durkheimian (același autor care a consacrat paradigma transmiterii/reproducției/intervenției culturale și sociale) – *individualizare*, corelativul conceptului *socializare* – și de la unul meadian – *I*, corelativul lui *Me* –, se conturează tot mai clar în sociologia contemporană un nucleu logic care afirmă simultan un principiu al identității și unul al *alterității*, al reproducției ordinii sociale și al *schimbării*, al „intervenționismului” și al *liberalismului cultural și social*.

În rezumat, aceste sinteze permit formularea următoarelor *premise (opțiuni) teoretice*:

- construcția sinelui este un *proces*, dimensiunea temporală fiind esențială; or, studiile „clasice” privilegiază determinările sociale (sex, vîrstă, categorie socioprofesională, rezidență etc.) ale practicilor parentale observate la un moment dat (abordare transversală); foarte recent, cercetătorii se orientează către cunoașterea *mecanismelor istorico-biografice* ale procesului (abordare longitudinală); ancheta ale cărei rezultate sînt prezentate în paginile care urmează optează pentru acest ultim tip de demers, avînd ca obiect *procesul*, iar nu determinările sociale transversale;

- construcția sinelui implică o complexă dialectică a proceselor corelative de *socializare-individualizare și identificare-diferențiere*;

- rezultă că *transmiterea intergenerațională* a valorilor și normelor, a modurilor de a gîndi și a acționa, a statutelor etc. se înfăptuiește selectiv și că *reproducția culturală și socială* se împletește cu *schimbarea*;

- ambii parteneri – educator și educat – au un rol activ (sînt *agenți* ai acțiunii, atît în sensul pedagogic, cît și în cel sociologic al termenului); nu înseamnă că părinții și copiii sînt întotdeauna conștienți de consecințele educative ale acțiunilor lor, dar cercetătorul poate pune în evidență *strategii educative* atît de o parte, cît și de cealaltă;

- dacă nu numai părinții, ci și copiii „urmăresc” strategii educative, atunci orice construcție a sinelui este și o *autoconstrucție*; strategiile educative familiale sînt produsul unei continue *negocieri* între părinți și copii;

- influența familială se exercită în interiorul unei complexe *rețele de agenți educativi* (familie lărgită, grup de egali, școală ș.a.); strategiile educative familiale sînt produsul interacțiunii și negocierilor între familie și ceilalți agenți;

- rezultă că, indiferent de ceea ce doresc agenții politicilor educative, *intervenționismul socio-educativ* care tinde să impună un model unic de personalitate, construit în funcție de un ideal social, se „împiedică” continuu de *pluralismul modelelor pe care practicile însele le produc* și riscă să ricoșeze în totalitarism, dacă nu se deschide către *liberalismul educativ*.

Înțelegerea conținuturilor și mecanismelor diferențierii copiilor de modelele parentale și mai ales de acelea pe care politicile statelor naționale le impun, devine corelativul necesar al înțelegerii proceselor de transmitere și trebuie să acceptăm că *deosebirile între generații sau între idealul de personalitate formulat în proiectele politico-pedagogice și modelele reale nu indică în mod necesar absența strategiilor educative ale familiilor*.

## 2. Precizări metodologice

În acest spațiu de opțiuni, caracterizat prin *pluralism* teoretic și metodologic (exprimat de unii autori în conceptul „triangulație”) se situează *obiectivele* ultimei etape a cercetării [unele rezultate au făcut obiectul unor studii prezentate cu prilejul unor reuniuni științifice sau/și publicate; a se vedea Stănculescu 1995, 1996b, 1996c, 1996d]. Un prim obiectiv este teoretic: a supune conceptul „clasic” de transmitere intergenerațională unor noi confruntări cu probele empirice, pentru a vedea în ce măsură și în ce modalități se împletesc logica identității și logica alterității, reproducția și schimbarea, intervenționismul și liberalismul în strategiile educative familiale. Cel de-al doilea obiectiv – care constituie mijlocul empiric pentru atingerea celui dintîi, dar și „ținta” concretă a acestuia – vizează modalitățile în care se insinuează dialectica identificare/diferențiere, reproducție/schimbare, intervenție/libertate în dinamica familiilor și societății românești. Mai precis, sînt cercetate: evoluția cunoașterii comune cu privire la rolul educativ al familiilor și evoluția practicilor educative în familiile românești, în vederea formulării unor ipoteze cu privire la strategiile educative (idealuri/scopuri/obiective, conținuturi, stiluri/metode, activități, roluri); modul în care cunoașterea comună și practicile sînt influențate de evoluția structurilor/instituțiilor sociale (politice, economice, școlare, culturale) și de evoluția discursurilor savante (filosofice, politice, juridice, religioase, științifice).

Pentru atingerea acestor două obiective, este realizat un demers științific în doi timpi. Într-o primă etapă, sînt exploatate principalele surse documentare de la începutul secolului al

XVIII-lea pînă la mijlocul secolului XX, utilizîndu-se o *metodă istorico-biografică* care constă în corelarea evoluțiilor macrostructurale evidențiate de științele istorice cu acelea ale diferitelor forme de discurs social (filosofic, politic, juridic, științific) cu privire la educația familială, precum și cu evoluția reprezentărilor și a practicilor în domeniu dezvăluite de o serie de documente (auto)biografice (amintiri, memorii, corespondență, proză autobiografică). Aparatul conceptual al istoriei (iar observația este valabilă și pentru psihologia socială, pentru pedagogie ș.a.m.d.) este utilizat aici numai ca instrument care orientează și organizează analiza, întărește sau slăbește raționamentul sociologic, fără a fi căutate rafinamentele specialistului în istorie. Cert, istoria prezentă aici îi poate apărea istoricului riguros ca o țesătură din fire grosolane. O metodă interdisciplinară nu echivalează, însă, cu revendicarea de către cercetător a statutului de specialist în toate disciplinele la care face apel și nici rătăcirea prin detalii și controverse de finețe – care, în ultimă instanță, ar putea constitui chiar o piedică în cercetarea unui obiect construit din perspectivă disciplinară (aici, sociologică).

Lectura documentelor distinge între cunoașterea savantă și cunoașterea comună (practică) și relevă modul în care ele se împletesc, fiind realizată pe baza următoarerilor tematice: (1) modelul de familie considerat normal în epocă în raport cu creșterea și cu educația copilului; (2) semnificațiile copilului și ale copilăriei; etapele de vîrstă identificate în epocă; (3) conținuturi ale educației familiale; (4) agenți familiali ai educației; (5) resurse materne, paterne și fraterne de identificare și diferențiere; (6) mecanisme familiale ale identificării/diferențierii; (7) raporturile cu alți agenți (bunicii, grupurile de egali, școala, comunitatea locală). Se obține, astfel, o imagine de ansamblu a raporturilor familiilor românești cu educația în intervalul de timp precizat mai sus.

Pe baza rezultatelor analizelor efectuate în această primă etapă sînt formulate apoi premisele metodologice ale unei *anchete calitative de explorare* care are ca obiect evoluțiile postbelice ale raporturilor familiilor românești cu educația. Dat fiind că orice anchetă are, inevitabil, un obiect limitat – pretențiile de exhaustivitate în raport cu diferitele categorii de populație, cu etapa istorică, ori cu dimensiunile fenomenului dovedind mai degrabă absența decît prezența spiritului științific –, formularea premiselor metodologice echivalează aici cu trasarea mai clară a limitelor obiectului.

Mai întîi o declarație de principiu: ideal este ca cercetarea să împletească metodele „obiective” cu cele „subiective”, metodele transversale cu cele longitudinale, metodele cantitative cu cele calitative, metodele explicative cu cele interpretative etc. Această frumoasă frază de manual elementar este însă de obicei de prea puțin ajutor în practica de anchetă. Nu poți să nu fii de acord că *pluralismul metodologic este formula cea mai profitabilă pentru cercetare*. Numai că această afirmație nu trebuie interpretată mecanicist, așa cum – confundînd epistemologia cu un sac plin cu rețete gata făcute pe care *trebuie să* le „aplici”, ori măcar să le „reciți” în orice anchetă, iar nu, cu ceea ce este de fapt, o reflecție problematizantă asupra practicilor reale, concrete de cercetare – se procedează adesea. Cu alte cuvinte, pluralismul nu înseamnă că, în mod necesar, în fiecare anchetă luată individual și pentru fiecare cercetător luat individual trebuie și putem să combinăm toate tipurile de metode cunoscute. Oricine a realizat cel puțin o cercetare serioasă a trăit angoasa resurselor și competențelor individuale implacabil limitate. Cu excepția unor investigații gestionate de marile institute de cercetări, pluralismul devine

cu adevărat realitate numai înțeles în ansamblul – orizontal/spațial și vertical/istoric – al cercetărilor, acolo unde o anchetă o completează pe alta, iar competența unui cercetător poate suplini lacunele celuilalt. Așa se și explică de ce – cel puțin în sociologie, dar foarte probabil și în alte discipline – dezbaterile, „critica” sau, mergînd mai aproape de sursă, slăbiciunile unei cercetări se dovedesc uneori mai profitabile pentru progresul cunoașterii decît ceea ce ea validează ca adevăr. Nu este acesta mesajul principiului popperian al falsificabilității?

Nu există rețete metodologice complete și infailibile și nici metode universale. „Terenul” sociologic impune întotdeauna selecție și inventivitate, un efort de „fabricare” a unui aparat metodologic *ad hoc* caracterizat printr-o anumită originalitate, datorită faptului că, pentru a fi de ajutor, metoda trebuie să se „muleze” pe: opțiunile teoretice și specificul obiectului construit al anchetei; rezerva de cunoștințe științifice disponibile pentru domeniul studiat (rezultatele cercetărilor anterioare în domeniu); tipul de anchetă și obiectivele sale; resursele materiale și umane disponibile; competențele și preferințele subiective ale cercetătorului etc.

Cum stau lucrurile în ancheta ale cărei rezultate sînt prezentate în lucrarea de față?

În plan teoretic, am ales să cercetăm *mecanismele/procesele istorico-biografice* ale construcției sinelui (fără ca aceasta să însemne o negare a importanței identificării determinantilor sociale ale educației, a *factorilor*). În raport cu un astfel de obiect, o metodă istorico-biografică ce împletește lectura documentelor biografice și a interviurilor de tip povestea vieții cu lectura discursurilor „oficiale” (politice, juridice, științifice etc.) și cu succesiunea istorică a schimbărilor macrostructurale este mai pertinentă decît altele.

Interpretarea documentelor (auto)biografice ale secolului trecut arată că, în pofida unor stereotipuri vehiculate în cunoașterea comună și în cea științifică, mecanismele de construire a sinelui în raporturile cu Alții semnificativi pe care îi oferă familiile nu implică în mod necesar co-prezența membrilor și nici reacția imediată a copilului; construcția sinelui este un proces de durată care presupune nu numai și nu în primul rînd răspunsuri prompte la constrîngerii explicite sau implicite, ci activarea unor resurse latente, concomitentă cu dezactivarea unor presiuni manifeste (a se vedea capitolul al doilea). Ceea ce înseamnă că o cercetare longitudinală are mai multe șanse de a dezvălui esența procesului decît una transversală.

Pe de altă parte, construcția sinelui este, așa cum am subliniat deja, o autoconstrucție; ceea ce contează aici sînt nu numai condițiile și resursele obiective, ci și (poate mai ales) percepția și valorificarea subiective ale acestora, astfel încît o metodă „subiectivă” care reușește să pună în evidență aceste aspecte este mai pertinentă decît altele. „Obiectivismul” metodologic nu este întotdeauna în sociologie garanția științificității; el poate, dimpotrivă, oculta unele aspecte specifice esențiale.

Nu există în literatura sociologică românească nici o anchetă anterioară care să aibă obiectul cercetat aici, așa încît nu putem construi o bază de plecare suficient de solidă pentru un alt tip de anchetă, cu excepția *anchetei de explorare*. Or, metodele calitative par mai generoase atunci cînd urmărîm formularea de ipoteze cu privire la procese sociale (ipoteze a căror validitate în ansamblul populației poate fi ulterior verificată prin anchete cantitative).

Specificul obiectului cercetat aici, pare, așadar, mai puțin compatibil cu tehnicile cantitative (bugete de timp și chestionare) și cu cele transversale (inclusiv cu observația

„clasică” care este, prin forța lucrurilor, limitată ca durată, vizînd o etapă determinată a biografiei individuale și a ciclului vieții familiale), fără ca aceasta să însemne o negare totală a pertinentei acestor tehnici ; metodele calitative și longitudinale sînt, *pentru cazul educației familiale așa cum a fost definită mai sus*, de preferat. Pe de altă parte, metodele biografice implică disponibilitatea subiecților și chiar un anume atașament al acestora față de cercetare, fiind totodată deosebit de laborioase (necesită un timp îndelungat pentru înregistrarea și transcrierea relatărilor subiecților, ca și pentru prelucrarea datelor empirice), iar în condițiile unui volum extrem de redus al resurselor materiale și umane de care poate dispune o anchetă individuală orice aspirație către idealul eșantionului reprezentativ și, implicit, către ancheta de tip cantitativ rămîne simplă utopie. Să adăugăm și faptul că – dacă le acordăm credit specialiștilor în domeniu – demografia familiei se află la noi în stadiul în care lipsesc statisticile prelucrate corespunzător, conceptualizările solide și cercetările empirice [Trebici, 1986], astfel încît construirea eșantioanelor reprezentative necesare într-o anchetă cantitativă reprezintă, într-adevăr, o problemă. În aceste condiții, unica alternativă rămîne selectarea unui număr rezonabil de unități sociale (familii) care să acopere segmentele sociale cu cel mai înalt grad de pertinență în raport cu obiectivele cercetării. În termenii lui H. H. Stahl, este vorba despre o anchetă „*intensivă*” care are ca finalitate „*studiul aprofundat, variat, pe cît posibil exhaustiv al unui număr restrîns de familii, considerate ca reprezentative*” [Stahl, 1966 : 1346]. Nu reprezentativitatea statistică este avută în vedere de sociologul clujean, ci o „reprezentativitate” calitativă, realizată prin *caracterul exemplar* al unităților eșantionate în raport cu obiectivele studiului și cu populația investigată.

În sfîrșit, formația personală a autoarei (posesoare a unei diplome superioare în filosofie-istorie) și, poate nu în ultimul rînd, sexul feminin fac ca metodele calitative (interpretative), iar nu cele cantitative (explicative) să fie preferate.

Pentru toate aceste rațiuni, am optat aici pentru o *metodă dominant interpretativă, calitativă, longitudinală, biografică („subiectivă”)*, cu asumarea limitelor inerente unei atare opțiuni – în primul rînd a neputinței de a generaliza vreuna dintre ipotezele formulate. Am încercat, totuși, măcar întredeschiderea unora dintre aceste limite (către pluralism pe orizontală și verticală ansamblului cercetărilor), prin introducerea a trei *filtre* în interpretarea datelor biografice :

- un *filtru istoric* (asocierea faptelor biografice cu faptele istorice), care permite construirea *seriilor istorico-biografice* (principalul instrument/concept metodologic) ;
- un *filtru documentar* (ipotezele formulate sînt comparate cu rezultatele altor cercetări, fiind supuse „probei” descrierilor statistice/cantitative și descrierilor etnologice, în măsura în care astfel de descrieri există în literatura de specialitate și au fost disponibile) ;
- un *filtru logic* (al coerenței interne a construcției elaborate).

Prin caracterul lor longitudinal, calitativ și – chiar dacă poate părea paradoxal – prin accentul lor subiectiv *tehnicile biografice*<sup>1</sup> par, cel puțin pentru moment, irecuzabile în producerea unei cunoașteri științifice în domeniul care ne interesează. Ideal ar fi să

1. Pentru metodele biografice, a se vedea : Bertaux, 1992 și 1997 ; Ferrarotti, 1983 ; Peneff, 1990 ; Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1983.

putem împleti observația de tip etnologic cu metodele biografice ; prima este, însă, rareori la îndemînă, deoarece implică pătrunderea în intimitatea vieții de fiecare zi a familiilor, ceea ce membrii acestora acceptă rareori, iar sociologul și-o poate permite doar în situații excepționale. Biografiile detaliate și comentate care, corelate cu faptele istorice, permit construirea unor *istorii ale vieții* par să constituie cea mai profitabilă dintre metodele aflate deocamdată la îndemîna cercetătorului proceselor de construcție a sinelui în experiențele familiale. Conceptul *serie biografică*, corelativ aceluia de *serie istorică* – instrument de cunoaștere a realității istorice, construit de cercetător prin asocierea logică a unor evenimente și procese care se succed, dar între care nu există în mod necesar un raport de determinare cauzală – dezvoltat de A. D. Xenopol [1908] cu aproape un secol în urmă, pare foarte util, cel puțin în domeniul care ne interesează aici. Opțiunea pentru reconstituirea empirică a unor *serii istorico-biografice* prezintă și avantajul împletirii nivelurilor macrosocial și microsocal, precum și pe acela al coerenței metodologice a celor două etape ale studiului.

\*

Organizată pornind de la raționamentele de mai sus, culegerea datelor a fost realizată prin intermediul *povestirilor selective ale vieții*, înregistrate individual în anii 1994 și 1995 pe parcursul mai multor vizite la domiciliul subiecților ; a fost posibilă, astfel, și observarea directă a mediului familial. I s-a cerut fiecăruia dintre membrii familiei, părinți și copii, să povestească despre educația în familia sa, lăsîndu-se actorilor înșiși libertatea de a defini principalele concepte (familie, educație, părinte, copil etc.) și de a-și organiza discursul în funcție de evenimentele personale, familiale, societale pe care memoria lor le-a putut reține și corela, în timpul unui interviu nestructurat<sup>1</sup> ; după o primă audiere a benzilor înregistrate, s-a procedat la interviuri semistructurate și structurate, prin care s-au urmărit : (1) obținerea informațiilor precizate în grila utilizată și pentru lectura surselor documentare și (2) detalierea unor aspecte și întărirea/infirmarea ipotezelor formulate.

Opțiunea pentru unități familiale, iar nu pentru indivizi izolați este motivată de faptul că educația familială este nu o simplă transmitere, ci o interacțiune între membri, iar strategiile parentale trebuie corelate, acolo unde este posibil, cu cele infantile. De altfel, punerea față în față a discursurilor diferiților membri prezintă marele avantaj că permite separarea faptelor de opinii, ca și identificarea ideologiei familiale (ansamblului de reprezentări, opinii, credințe etc. comune tuturor sau majorității membrilor). Accentul pus pe autobiografiile copiilor se explică prin aceea că dacă mamele și tații sînt sau nu în realitate așa cum îi descriu copiii, aceasta are mai puțină importanță pentru producerea sinelui ; copilul se raportează la un model matern sau patern *construit* pe baza propriilor percepții și reprezentări și *evolutiv* – și același lucru se poate spune despre oricare alt

1. „Parola” inițială de „provocare” a subiecților este intenționat ambiguă : „Vă rog să povestiți despre educația din familia dumneavoastră”.

model de identificare/diferențiere –, iar acest model (care face parte din ceea ce am numit strategie educativă a copilului) interesează în analiza de față.

Documentele indică două categorii principale de identificare operaționale la sfârșitul secolului al XIX-lea și în prima jumătate a secolului XX, ale căror conținuturi sînt contradictorii: „de la țară” – echivalînd, în principal, cu „neinstruit, dar moral” – și „învățat” („domn”) – echivalînd cu „instruit, dar de moralitate îndoielnică” și în mare parte cu „de la oraș” („domnii” de la țară sînt prea puțîn numeroși). Dacă adăugăm exodul rural pe care l-au declanșat politicile postbelice, este evident că segmentul de populație cu cea mai mare relevanță pentru obiectivele studiului nostru este acela al migranților din rural în urban; de altfel, opțiunea pentru subiecți în mobilitate geografică și socială prezintă și avantajul *continuității*, întrucît documentele de care dispunem pentru prima jumătate a secolului nostru privilegiază categoriile mijlocii rurale, reprezentate și în documentele secolului trecut.

Pe de altă parte, coroborarea surselor documentare (a se vedea primele patru capitole) relevă că tipul normal de familie – înțelegînd normalitatea în manieră axiologic-normativă și statistică, dar și, în manieră fenomenologică, ca realitate familiară pentru simțul comun – în raport cu creșterea și educația copiilor este familia conjugal-parentală. În consecință, în urma unui efort îndelungat de selecție (ale cărui principale meandre sînt descrise în *Anexă*), am reținut ca punct de plecare al anchetei un eșantion principal constituit din familii conjugal-parentale (N=11), ai căror adulți<sup>1</sup> au fost născuți și crescuți în sate din județele Moldovei (preponderent în zonele Iași și Suceava) în deceniile 1930-1980, procedînd la o migrație individuală în urban, unde s-au căsătorit ulterior și unde au devenit sau așteaptă să devină părinți. I-am desemnat pe acești adulți prin noțiunea *eșantion (generație) central(ă)*. De o parte și de alta, am construit apoi *generația predecessorilor* – părinții generației centrale, care ne sînt prezentați, în majoritatea cazurilor, indirect, în povestirile copiilor lor – și *generația succesurilor* – copiii subiecților din generația centrală. Obținem, astfel, un eșantion pe care l-am putea numi multistadial: într-o primă etapă, el este delimitat potrivit unui criteriu al omogenității în raport cu mobilitatea geografică și socială și cu structura conjugal-parentală; într-o a doua etapă, el este variat din punctul de vedere al nivelului studiilor părinților din generația centrală<sup>2</sup>, al profesiei acestora<sup>3</sup>, al traiectoriilor și distanței fizice și simbolice care îi separă de familiile de origine, al numărului de copii<sup>4</sup>, vârstei și traiectoriei școlare a acestora din

1. N=20, din care 11 femei și 9 bărbați; doi bărbați nu au fost disponibili.
2. Învățămînt general obligatoriu=1; învățămînt profesional (școală de arte și meserii, școală profesională)=8; învățămînt mediu (școală tehnică, liceu)=7; învățămînt superior=4.
3. În momentul anchetei: fără ocupație=1; muncitori=6; funcționari de birou și profesii intermediare (învățătoare, educatoare, asistentă medicală, instructor cultural)=6; funcționari superiori/cadre=6 (din care un membru al fostei nomenclaturi comuniste); „întreprinzător particular” (categorii de autoidentificare pentru o ocupație care nu figurează în nomenclatorul categoriilor socioprofesionale) =1.
4. O familie fără copii; 2 familii cu un copil; 5 familii cu doi copii; o familie cu trei copii; o familie cu patru copii; o familie cu cinci copii.

urmă<sup>1</sup>, sexului lor<sup>2</sup>. Practic, avem un nucleu principal constituit din 36 de subiecți intervievați direct<sup>3</sup> care ne oferă informații cu privire la 31 de familii de origine sau/și de procreere. În cazul în care povestirile subiecților cuprinși în acest eșantion sînt lacunare și nu permit înțelegerea sensului unor relatări, au fost utilizate fragmente din povestirile altor subiecți care nu au fost reținuți în eșantionul principal din cauza unor dificultăți de obținere a informației complete, dar ale căror discursuri permit saturarea acestuia în raport cu o temă sau alta (am desemnat aceste povestiri prin termenul „interviu marginal”)<sup>4</sup>. Experiențele familiale ale subiecților intervievați ne oferă o imagine cvasi-completă a proceselor de identificare/diferențiere asociate construcției societății și familiei „socialiste”.

O precizare se impune: nu urmărim aici nici *descrierea* exhaustivă a practicilor educative familiale ale diferitelor categorii de populație – legitimă, poate, într-o anchetă etnologică/antropologică, dar nu într-una sociologică și, în orice caz, total utopică atunci cînd este vorba despre o anchetă realizată de un cercetător –, nici stabilirea unor corelații între practicile familiale și diferitele *trăsături de personalitate* – care sînt de competența psihologiei – și nici *evaluarea* axiologică a raporturilor educative părinți-copii – specifică discursurilor ideologice, iar nu celor științifice. Date fiind obiectivele prezentate mai sus, accentul cade pe dezvăluirea unor *mecanisme istorico-biografice* ale procesului de construcție a sinelui în raport cu Celălalt familial, iar pentru aceasta descrierea longitudinală și, atît cît este posibil, neutră a unei singure categorii de populație aflate „în mișcare” este suficientă.

O absență care le-ar putea părea impardonabilă aceluia care confundă sociologia cu o știință a prezentului imediat este aceea a anilor 1990. În proiectul inițial – cu ambiții de exhaustivitate și aflat în căutarea spectaculosului sau, altfel spus, marcat de complexul începătorului –, această etapă a fost cuprinsă. Datele empirice culese din sursele documentare și de la subiecți în anii 1994 și 1995 nu aduc, însă, suficiente noutăți în raport cu etapele precedente pentru a permite o analiză de sine stătătoare. Această situație sugerează ipoteza potrivit căreia, cu excepția evoluțiilor ambianței material-financiare și a unui sentiment mai acut de nesiguranță și dezorientare trăit atît de părinți, cît și de copii, *mecanismele educaționale familiale* asociate unor fenomene specifice primilor ani ai tranziției (explozia numărului copiilor care abandonează familia și școala, creșterea infracționalității juvenile) sau nu sînt noi și trebuie căutate mai degrabă în trecut, sau sînt prea slab conturate pentru a fi puse în evidență cu mijloace materiale și umane modeste.

Am optat exclusiv pentru familii ai căror membri manifestă comportamente socialmente normale, excluzînd cazurile de devianță, pentru că, oricît ar fi de mare pericolul

1. Preșcolari=5; elevi în învățămîntul primar (I-IV)=3; elevi în învățămîntul gimnazial (V-VIII)=3; elevi în învățămîntul liceal (IX-XII)=4; studenți în învățămîntul superior=5; cu școlaritate încheiată=4.
2. Băieți=8; fete=16.
3. „Centrali”=20; „succesori”=16 (nu toți cei 24 de „succesori” au putut fi intervievați); 22 subiecți de sex feminin și 14 de sex masculin.
4. Interviuurile marginale au fost selectate dintre acelea culese de studenți ai secției de Sociologie-Politologie în anii universitari 1995-1996 și 1996-1997.



creșterii numărului „copiilor străzii”, al abandonurilor școlare, ori al cazurilor de delincvență juvenilă, majoritatea copiilor români trăiesc, totuși, o viață normală alături de părinții lor, iar o cunoaștere profundă a fenomenelor deviate începe, în orice știință, cu construirea ideal-tipurilor normale.

Prelucrarea materialului empiric<sup>1</sup> urmărește surprinderea conținutului și dinamicii principalelor categorii de (auto)identificare și (auto)diferențiere la care se raportează părinții și copiii în acțiunile lor, precum și practicile ordinare prin care sînt construite și reconstruite aceste categorii. Eșantionul statistic nereprezentativ nu ne permite construirea tipului mediu, generic de părinți, de copii și de acțiune educativă la care aspira Durkheim [1980]. Pe linia sociologiei comprehensive, putem, însă, construi ideal-tipurile [Weber, 1992] corespunzătoare, utilizînd pentru aceasta tipificațiile [Schütz, 1987] care apar în povestirile subiecților; modelele construite nu se suprapun peste un număr oarecare de cazuri reale; acestea din urmă se plasează, în ceea ce privește fiecare dintre notele de conținut ale modelului, la distanțe variabile de o parte și de alta a axei directe pe care el o trasează. În consecință, analiza de conținut a interviurilor transcrise caută tipurile de persoane și de acțiuni care orientează într-un context dat acțiunea individuală, precum și modificările acestora pe parcursul istoriei și al biografiei. Tipificațiile și evoluțiile lor biografice sînt puse în legătură cu transformările structurale ale etapelor istorice, încercîndu-se în acest fel reconstituirea societății românești postbelice din „cioburile” pe care povestirile vieții ni le pun la dispoziție; metafora *arheologiei sociale* utilizată de H. H. Stahl este utilă pentru a înțelege caracteristicile demersului sociologic istorico-biografic întreprins aici.

\*

Conceptele și concluziile formulate pe parcursul acestui studiu nu pretind a fi altceva decît *ipoteze* cu un grad mai mare de probabilitate, mai bogate și mai nuanțate decît acelea cu care cercetarea debutează; *nici una dintre ele nu trebuie interpretată în sensul unei generalizări* (chiar dacă, uneori, formulele lingvistice utilizate ar permite și o astfel de interpretare). Construite progresiv de la o parte la alta și de la un capitol la altul, ele pot genera sentimentul unei strategii coerente împotriva multor teze acreditate în cunoașterea savantă și în cunoașterea comună de la noi și din alte părți cu privire la tema în discuție. Nu a existat, totuși, nici o intenție de a transforma această lucrare într-o luptă cu stereotipurile. Dacă s-a întîmplat astfel, înseamnă că această „luptă” trebuie purtată.

---

1. Grila principală utilizată în prelucrarea materialului empiric (analiza de conținut tematică verticală – pe unitatea de interviu/individ – și orizontală – pe familie, generație, mediu rezidențial, sex – a interviurilor) este identică cu aceea utilizată pentru interpretarea documentelor și a fost prezentată mai sus. I s-au adăugat pe parcurs: genograma, cursul vieții (traectoria subiectului: familială, habitatională, școlară, migratorie, profesională, politică, religioasă); ciclul vieții familiei de origine și al familiei de procreere; configurația personală (în diferite etape ale cursului vieții); rețeaua familială (în diferite etape ale ciclului vieții familiale).

CAPITOLUL 1  
**COPILUL MOLDOVEAN  
 ȘI EDUCAȚIA SA LA TURNANTA SECOLELOR  
 AL XVII-LEA ȘI AL XVIII-LEA**

În 1714, Dimitrie Cantemir (1673-1723), „*principe al Imperiului Rusesc și domn moștenitor al Țării Moldovei*”, este primit printre membrii Academiei din Berlin. Doi ani mai târziu, în 1716, la cererea acestui for științific, termină de redactat, în limba latină, *Descriptio Moldaviae*. Lucrarea, care nu vede lumina tiparului decât în 1769, în limba germană, este primul document pe baza căruia se poate schița un model relativ coerent al raporturilor familiilor din spațiul românesc cu copilul și cu educația sa. Ea poate fi considerată, de altfel, primul studiu de etnologie cu privire la populația din spațiul carpato-ponto-danubian și unul dintre primele scrise în Europa. Autorul său este un participant-observator care se bucură de un dublu avantaj: dispune de o solidă și amplă (în raport cu nivelul de cunoaștere al epocii) cultură științifică și, grație contactului direct cu alte civilizații ale vremii (otomană, rusească), poate face comparații pertinente.

### 1.1. Mobilitatea intergenerațională progresivă – caracteristică a categoriilor superioare ale societății moldovenești

Societatea moldovenească pe care o descrie Cantemir are o structură complexă. Sînt evidențiate trei categorii sociale: boierii, țîrgoveții și țărani. Fiecare categorie – cu deosebire aceea a boierilor – este stratificată.

La vârful piramidei sociale, boierii de sfat (șapte „*sfetnici de taină ai domnului în trebile țării*”) se deosebesc de boierii de divan („*pe care i-am putea numi ascultători*”) prin rolul și poziția lor în luarea deciziilor, ca și prin importanța „*dregătoriilor*” (responsabilităților/drepturilor în stat sau, în limbajul manualelor de sociologie, statutelor și rolurilor în administrația de stat) pe care le dețin. Boierii de divan sînt ierarhizați în *trei stări*<sup>1</sup>: pe aceia din starea întâia, numiți *boieri mari*, domnul însuși îi numește în dregătoriile cele mai înalte ale țării, iar urmașii lor moștenesc privilegiile obținute; celei de-a doua stări îi aparțin *curtenii*, persoane care își datorează dreptul de acces la curtea domnească faptului de a fi moștenit de la înaintașii lor o moșie; din starea a treia fac parte *călărașii* – persoane pe care domnul le-a împroprietărit pentru faptele lor și care, în schimbul favorului care li s-a făcut, sînt obligate să-l

însoțească totdeauna la război pe cheltuiala lor (în această categorie sînt incluși *răzeșii*); în afara acestora, există *boiernașii*, slujitori ai casei domnești.

Țîrgoveții, cei care „*trăiesc prin cetății și prin țîrguri*” [p. 171], sînt meșteșugari. Rareori moldovenii sînt ei înșiși negustori<sup>1</sup>.

În rîndurile țărănilor, pot fi identificate două categorii: *țărani liberi* (răzeșii)<sup>2</sup> și *vecinii*, țărani dependenți de o moșie boierească, putînd fi vînduți o dată cu terenurile respective (dar numai o dată cu terenul; vecinii nu pot fi vînduți separat).

Această structură socială are două particularități care prezintă importanță pentru analiza noastră. Mai întîi, ierarhia socială se construiește în funcție de „*dregătoriile*” deținute în stat. A fi dregător (sau – pentru a utiliza limbajul modern – înalt funcționar „*plăt*” al statului) este o condiție a prestigiului și a puterii. Germeii claselor birocratice ale căror putere și forță de atracție în societatea românească vor fi remarcate la începutul secolului XX de George Coșbuc [1901] și la mijlocul aceluiași secol de Ruth Benedict [1943] apar cu claritate. În al doilea rînd, societatea aceasta este *imobilă și mobilă* în același timp. Pe de o parte, accesul la dregătorii este dependent de originea boierească<sup>3</sup>, iar potențialul de reproducție socială este foarte mare în categoriile superioare<sup>4</sup>. Pe de altă parte, de la țărani dependenți care pot fi eliberați/împroprietăriți și care, în această nouă calitate, pot primi dregătorii, la boierii care

1. „*Căci la moldoveni orice fel de negoț – în afară de vînzarea rodului de pe moștile lor – se socotește necinstit, iar pentru boieri, necuviincios*” [Cantemir, 1978: 110].  
 „*Rareori aflu un moldovean neguțător, pentru că semeția sau, mai bine zis, lenevia le este înăscută din fire, încît orice neguțătorie o socotesc lucru de ocară, afară de neguțatoria cu roadele pe care le dobîndesc de pe pămînturile lor. Și eu socot că aceasta este pricina cea mai de seamă de nu se poate afla decît rareori un țîrgoveț moldovean bogat, și în țara noastră este necentenit lipsă de bani, cu toate că se trimite peste hotare mai multe lucruri decît se aduc în țară*” [Cantemir, 1978: 171].
2. *Cei din urmă* [boierii din starea a treia] *sînt răzeșii, pe care i-am putea numi mai bine țărani slobozi decît boieri. Ei sînt aproape la fel cu odnodvorții ruși; nici ei nu au gospodării țărănești mari, ci locuiesc mai mulți laolaltă într-un sat și-și lucrează moștile fte ei înșiși, fte cu slugile năimite*” [Cantemir, 1978: 164].
3. „*Pe toți boierii aceștia pe care i-am pomenit pînă aici îi ține [plătește] țara ca să-l slujească pe domn. De aceea, cine nu este boier rareori poate să ajungă la o asemenea dregătorie, cu toate că stă în puterea domnului să o dea orișicui, chiar din rangul cel mai de jos*” [Cantemir, 1978: 122].
4. „*Neamurile boierești pe care istoria moldovenească le pomeneste de la început s-au păstrat toate și astăzi și, lucru de mirare, nici unul dintre neamurile vechi moldovenești nu a pierit de tot în atît de multele războaie și în atît de multele prădăciuni ale tătarilor, afară de un singur neam, al domnului moldovean Vasile Lupu Albanezul, care era pe vremuri mai numeros decît toate celelalte, iar astăzi s-a stins de tot. Cu toate că unele dintre neamurile acestea au ajuns într-o sărăcie atît de mare că din 5 000 de gospodării pe care le aveau mai fiecare în stăpînire altădată, abia le-au mai rămas cîte vreo cinci, dar măcar neamul însuși s-a păstrat [...]*” [Cantemir, 1978: 165-166].

1. Conținutul termenului „stare” indică în primul rînd poziția în raport cu puterea.

pot trece dintr-o stare în alta, o traiectorie ascendentă este posibilă pentru oricine se străduiește să fie pe placul mai marilor săi și, la recomandarea acestora, pe placul domnului.

Numărul pozițiilor superioare este, în principiu, nelimitat, iar Cantemir deplînge sărăcirea boierilor (și, implicit, a țării) pusă pe seama creșterii numărului lor. Mobilitatea este dependentă de serviciile aduse domniei. Deși ar putea s-o facă oricînd, „*domnii s-au obișnuit să boierească și să schimbe dregătorii o singură dată, la începutul anului*” [p. 169], în cadrul unei ceremonii care recompensează *credința față de putere* și, făcînd cunoscute avantajele ei, o întărește. O particularitate a mobilității descrise de Cantemir este caracterul ei *progresiv*. Rareori au loc salturi mari de la o poziție umilă la una din vîrfurile piramidei sociale. De regulă, ascensiunea se realizează în pași mici, treaptă cu treaptă. Ea poate defini cursul vieții individuale (mobilitate intragenerațională)<sup>1</sup>, dar are mai ales o dimensiune *intergenerațională* importantă. Apartenența la categoria boierilor se moștenește: cine s-a născut boier rămîne boier. Nu același lucru se poate spune despre dregătorii. Or, așa cum am notat mai devreme, ele sînt acelea care conferă putere și prestigiu. Perpetuarea, respectiv întărirea puterii unui neam este condiționată de accesul urmașilor la dregătorii.

Rezultă că dregătoriile sau măcar prețuirea obținută din partea dregătorilor domnești sînt valorizate în toate categoriile sociale, dar mai ales în rîndurile boierilor. Care sînt mijloacele prin care se pot obține acestea? „*Odinioară*” – ne spune Cantemir, fără a furniza alte precizări asupra trecutului la care se referă – ascensiunea era asociată cu dovada meritelor personale („*purtare aleasă/cinstită*”, „*cuget curat*”, „*credință*”, „*îndemînare*” și alte „*virtuți deosebite*”) care se dobîndeau și erau evaluate în *afara familiei de origine*. Îndată ce depășeau vîrsta „*copilăriei*” (nu știm despre această vîrstă decît că se întindea pînă la 14 ani), fiii boierilor din stările inferioare erau plasați pentru trei ani în familia aparținînd boierilor din starea înțîia, unde serveau la masă și străjuiau la ușă, învățînd, pe parcursul a trei ani, „*obiceiurile curții și purtarea aleasă*”. Plasamentul familial pare să fi fost o etapă a ciclului vieții<sup>2</sup> și una dintre instituțiile educative specifice unei epoci anterioare secolului al XVIII-lea. Reușita socializării în etapa plasamentului era evaluată de boierul în casa căruia a slujit cel în cauză, iar rugămîntea (care juca rol de certificat de bună purtare și de recomandare) acestuia pe lîngă domn condiționa accesul la instituția educativă superioară, *cămărașii*; după cîtiva ani, o nouă rugămînt/recomandare a unui alt boier permitea intrarea în rîndul *postelnicilor*, din rîndul cărora erau selectați

1. Traiectoria tatălui lui Cantemir, Constantin, este exemplară pentru acest tip de mobilitate: „*om viteaz și cu sfat bun*”, cum îl caracterizază Ion Neculce, Constantin pornește de la statutul de răzeș pentru a deveni rînd pe rînd căpitan, serdar, mare clucer și, în cele din urmă, domn (1685-1693).
2. Recunoaștem în această practică ceea ce, pentru societatea engleză medievală, Laselett numește *life-cycle servant* [a se vedea Stănculescu, 1997].

deținătorii dregătoriilor stării a treia<sup>1</sup>; „*starea aceasta este ca și o școală pentru cîrmuitori*” [p. 167]. Acest sistem de promovare – care implica un sistem educativ (ucenicia) – pare să nu fi acordat nici un rol părinților în alocarea statutelor: „*se socotea lipsit de cinste*” ca părintele să intervină pe lîngă domn în favoarea propriului copil. Este imposibil de determinat, cu informațiile pe care le oferă Cantemir, cînd a fost inițiat acest sistem și cînd s-a renunțat la el. Cert este că supușii lui Cantemir nu-l mai practică: băieții nu mai servesc în alte familii și sînt cooptați direct în „școala pentru cîrmuitori” (starea a treia) cu sprijinul rudelor. Sistemul de acordare a dregătoriilor bazat pe ucenicie îndelungată și pe merite personale este abandonat în favoarea unui sistem care are ca mecanism de funcționare *solidaritatea în interiorul rețelelor de rudenie*. Practic, ascensiunea descendenților îi interesează tot mai mult pe părinți, iar rudenia este activată în această direcție.

## 1.2. „Sentimentul familiei” și „sentimentul copilăriei” în categoriile superioare; prelungirea protecției copiilor de sex masculin

Descrierile precedente pun în evidență o serie de particularități ale raporturilor familiale. Rețeaua de rudenie este, în clasele superioare ale vremii, clar conturată ca grup și ca instituție, iar existența unei conștiințe a familiei conjugal-parentale (alcătuite din părinți și copii) transpare cu destulă limpezime. „*Orînduiala*” stranelor în biserică susține imaginea unei organizări familiale conjugale care funcționează în interiorul unei dense rețele de rudenie. Trei criterii stau la baza acestei „orînduiei”: un criteriu

1. „*Odinioară era la moldoveni obiceiul – care, trecînd vremea, a dobîndit putere de lege – să nu se dea dregătorii oamenilor tineri, măcar că se trăgeau din neamurile cele mai de frunte, pînă nu-și dovedeau credința în alte slujbe mai mici și dacă nu ajungeau iscusii îndeletnicindu-se multă vreme cu acele lucruri. De aceea, boierii cei mai mici, îndată ce fiii lor treceau de vîrsta copilăriei, îi dădeau să slujească pe la boierii din starea înțîia. Aceștia nu-i puteau însă folosi la altceva decît să slujească la masă și să străjuiască la ușă. După ce învățau, vreme de trei ani, obiceiurile curții și purtarea aleasă, boierul însuși îi înfățișa domnului și, prin rugămîntea lui, dobîndea ca ei să fie primiți în rîndul cămărașilor divanului celui mare, de unde, după un an îi schimba în divanul cel mic și de aici în spătărie. Dacă unul dovedea acolo cuget curat și purtare cinstită, ca să se poată trage nădejde de la el, atunci era primit printre slujitorii cămării mari. După ce mai treceau cîtiva ani, prin rugămîntea altui boier (căci dacă părinții înșiși se rugau domnului pentru fiul lor se socotea lipsit de cinste), el ajungea postelnicul, adică postelnic mic; dintre aceștia sînt doisprezece și poartă în mîini toiege albe și subțiri, cît ei de înalte, înaintea domnului. După ce dovedea domnului în această slujbă credință și îndemînare, atunci se folosea și în alte slujbe de taină ale curții, iar după ce-și petrecea în chipul acesta tinerețea, îl ridica mai înțîi în starea a treia a boierilor și la urmă în starea cea dintîi. Dacă domnul afla că vreunul are virtuți deosebite, atunci putea să ridice chiar pe un boier din starea cea mai de jos, în răstimp de cîtiva ani pînă la boieria cea mai înaltă*” [Cantemir, 1978: 166-167].

al clasei (stării) sociale, unul al sexului și unul al grupului familial. Jupînesele dregătorilor se organizează în jurul doamnei țării în funcție de poziția soților și „în dreptul bărbaților lor”. Totuși, criteriul familial se împletește cu acela al dregătorilor, iar Cantemir nu ne oferă cu acest prilej nici o dovadă certă că ceea ce Philippe Ariès [1973] și, inspirîndu-se de la el, alți istorici numesc „*sentiment al familiei*” ar exista în societatea moldovenească a acestui secol. O astfel de dovadă apare, însă, într-un alt context: vorbind despre obiceiurile moldovenilor, fostul domn observă valorizarea unor atribute expresive (frumusețea feminină) independent de cele instrumentale (poziția socială) și delimitarea spațiului domestic de spațiul public, o delimitare cu atât mai netă cu cît este mai înaltă poziția socială<sup>1</sup>; să remarcăm că, pe măsură ce urcăm scara ierarhiei boierești, feminitatea este asociată limitelor simbolice ale familiei.

Existența „sentimentului familiei” pare a fi, la noi, constitutivă comunităților rurale: potrivit unei ipoteze formulate de H.H. Stahl [1959], satul arhaic românesc (devălmaș) este organizat după un principiu familial; organizarea statală s-a suprapus ulterior peste aceea de tip familial, conservînd-o; vom dezvolta acest subiect în capitolele următoare.

În ce măsură putem vorbi despre un „*sentiment al copilăriei*”?

Un răspuns tranșant este, ca și în cazul sentimentului familiei, greu de formulat. Istoricii occidentali sînt de părere că sentimentul familiei și sentimentul copilăriei s-au stimulat reciproc și s-au constituit simultan [a se vedea Stănculescu, 1997]. Logic, ne putem aștepta, așadar, să identificăm în societatea moldovenească contemporană lui Cantemir o percepție a particularităților copilului și ale copilăriei corespunzătoare intimității domestice și caracterului expresiv al raporturilor dintre sexe. Susținerea empirică a acestei ipoteze pe baza informațiilor conținute în *Descriptio Moldaviae* este, însă, problematică. Termenii „copil” și „copilărie” apar rar și cu înțelesuri ambigue, iar uneori contradictorii: într-un context, copilăria trimite vag la o primă etapă în evoluția individului, care precede și exclude orice angajare instituțională [p. 166]; în altul, sînt numiți copii „*cămărașii spătăriei și ai divanului*” [p. 124]. Cu excepția „*coconilor Domnului*” și fiicelor Doamnei (delimitările sexuale sînt clare la vîrful societății moldovenești), copiii sînt total absenți în paragraful consacrat organizării stranelor în biserică. Atunci cînd sînt descriși ca entități distincte și care prezintă o valoare oarecare pentru societate, ei sînt prezentați nu în calitate de copii pur și simplu, ci într-o calitate instituțională: fii de Domn, fiice ale Doamnei, ucenici în diferite etape ale formării/ascensiunii. Totuși relatarea privind refuzul

1. „Cu toate că femeile nu stau ascunse față de bărbați cu aceeași băgare de seamă ca la turci, cu toate acestea, dacă sînt cît de cît de neam bun, ies rareori afară din casele lor. Jupînesele boierilor au, ce-i drept, o înfățișare plăcută, dar cu frumusețea stau mult în urma nevestelor oamenilor de rînd. Căci acestea au chipul mai frumos. [...] Unele beau pe acasă mult vin; dar în adunări rareori vezi o femeie beată: căci o femeie este socotită cu atât mai vrednică de cinste, cu cît mîncă și bea mai puțin la ospete” [Cantemir, 1978: 181].

uceniciei copiilor de boier la turnanta secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea deschide drum ipotezei care afirmă prezența sentimentului copilăriei. Cantemir deplînge acest refuz și îl pune pe seama „*semeției*” pe care o consideră „*muma*” tuturor cusurilor moldovenilor. Coroborînd puținele elemente pe care le avem, conduita respectivă poate fi interpretată ca o conștientizare a unei noi etape a copilăriei – care, așa cum vom vedea mai jos, era cuprinsă între 14 și 17 ani (aproximativ coincidentă cu ceea ce astăzi numim adolescență) –, și ca o dorință a părinților de a-și proteja mai mult timp copilul, evitînd instituționalizarea lui precoce. Putem presupune cu destulă siguranță că pentru „părintele” (tatăl) moldovean de la sfîrșitul secolului al XVII-lea copilul (inclusiv adolescentul) a devenit nu numai o miză statutară, ci și una afectivă.

Ipoteza prelungirii copilăriei în clasele superioare ale Moldovei lui Dimitrie Cantemir poate fi mai bine susținută dacă adăugăm informațiilor oferite de *Descriptio Moldaviae* pe acelea oferite de alte texte. Astfel, în *Divanul sau gîlceava Înțeleptului cu Lumea sau giudețul Sufletului cu Trupul*, conștiința particularităților vîrstei pre-adulte apare la două niveluri de discurs. *Lumea*, reprezentînd cunoașterea „de simț comun”, îi indică Înțeleptului specificul primilor douăzeci de ani de viață în care „*sau n-ai avut prilej, sau ai fost supt a altuia ascultare și a petrece și a te desfăta n-ai putut*” [cf. Iordănescu, 1984: 123]. *Înțeleptul*, personificare a cunoașterii savante, are o reprezentare mai clară a particularităților diferitelor vîrste, particularități legate de puterea de cunoaștere/discernămîntul („*mintea*”) individului și de puterea sa de acțiune (natura activităților sale). Primii douăzeci de ani sînt, la acest nivel al cunoașterii, divizați în trei etape distincte: *prunciia*, care durează șapte ani și în care individul este total „*neștiutor*” și „*neputincios*”; *copilăria*, cuprinsă între 7 și 14 ani și caracterizată prin dependența totală de adult, astfel încît „*am fost ca cînd n-aș fi fost*”; *cătărigiia*, a cărei durată se întinde pînă la 21 de ani și care, după toate probabilitățile, coincide cu primele forme de pregătire instituționalizată pentru viața adultă<sup>1</sup>. Este important faptul că, în acest context, Înțeleptul observă că, totuși, individul „*pînă la 17 ani tot copil se chiamă*”. Această remarcă indică apariția conștiinței unei etape de vîrstă corespunzătoare adolescenței, pe care am semnalat-o mai sus. Practicile curente prelungesc protecția familială a copilului (*băiatului*!) și absența responsabilităților acestuia.

Să remarcăm, în plus, existența, anterioară scrierilor domnului moldovean, în spațiul românesc a unor texte care vorbesc despre intensitatea sentimentelor și despre sacrificiile părinților din categoriile superioare pentru copiii lor. În Țara Românească, *Învățăturile lui Neagoie Basarab către fiul său Theodosie* [1518-1521] cuprind un elogiu adus sentimentelor, grijii și sacrificiilor materne<sup>2</sup>, iar în Moldova, *Ceasornicul domnilor* al lui Antonio de Guevara, pe care Nicolae Costin (1660?-1712) l-a tradus

1. Celelalte etape de vîrstă indicate de Cantemir sînt, în ordine: *voiniciia*, *bărbăția*, *căruntetele și bătrînețele*.  
2. „O, maica mea și dulceața inimii mele și roaba Dumnezeului meu, Neago, cîtă dosadă ai avut pentru mine [...]. Și nu pociu să socotescu și să număr ostenețele tale, cît te-ai ostentit pentru mine. [...] Iar tu, maica mea, niciodată n-ai avut odihnă, nici ziua, nici noaptea,

din limba latină, evidențiază poziția centrală a copiilor în familiile „celor mari”, unde li se satisfac toate dorințele și nu sînt supuși nici unei constrîngerii [cf. Iordănescu, 1984 : 115-116]. Faptul că nici unul dintre aceste două texte nu este, din punctul de vedere al conținutului, sută la sută autohton nu are în contextul de față prea mare importanță : dacă temele respective au reținut atenția unor autori locali, înseamnă că ele aveau o relevanță locală.

Înclinăm, în consecință, să credem că în societatea pe care ne-o prezintă Cantemir în *Descriptio Moldaviae* un proces destul de avansat de „sentimentalizare” a raporturilor copiilor de sex masculin cu părinții, în special cu mamele, este neîndoielnic în categoriile superioare. Dacă textul este lacunar din acest punct de vedere, faptul se poate explica prin construcția sa de ansamblu : scris de un fost domn, el insistă asupra instituțiilor de stat, asupra vieții publice, și nu asupra celei familiale.

### 1.3. „Învățătura” și „firea” moldovenilor

Ce se poate spune despre raporturile familiilor cu educația copiilor ?

Domnul moldovean nu utilizează termenul „educație”, ci pe acela de *învățătură*. Iată două pasaje din care s-ar putea deduce că, în nici una dintre categoriile sociale ale vremii, educația (învățătura) nu-i interesează pe părinți :

În zilele noastre, cînd semeția crește odată cu sărăcia, un boier cugetă că și-ar rușina starea, dacă ar trebui să slujească la alt boier. Dar pentru că ambiția nu-i îngăduie să-și ducă viața tras deoparte, el caută în fel și chip să fie primit dintr-o dată, cu mijlocirea rudeniilor sale, în rîndul slujitorilor de taină, care se numesc boiernași. Dar fiindcă starea aceasta este ca și o școală pentru cîrmuitori, din care se împlinește de obicei numărul boierilor mari, aproape că nu se poate spune ce neoameni ajung la locurile de cinste cele mai înalte. Din această pricină se întîlnesc adesea, printre boierii din rangul cel mai înalt, oameni plini de trufie, semeți, îndărătnici și care nu numai că nu se pricep cum să se descurce în trebile țării, dar le lipsesc și năravurile bune și nu au deprinderea unei vieți cinstite, la care nu se găsește nimic vrednic de laudă, decît ce e bun la unul și la altul, dăruit de fire, și *la care nu s-a venit în ajutor cu nici un fel de învățatură din afară* [s. n., E. S.] [Cantemir, 1978 : 167].

De altminteri, *moldovenii nu numai că nu sînt iubitori de învățatură, ci chiar le e urîtă aproape la toți* [s.n., E. S.]<sup>1</sup>. Chiar și numele meșteșugurilor cele mai frumoase

*nici măcar într-un ceas, nici te-ai săturat niciodată de osteneală. [...] Deacii, o, maica mea, cînd vruseși să te odihnești de ostenele, iar eu întraiu cu dor și cu dragoste în inima ta, și de atunci ai luat alte ostenele mai mari și mai multe. Că eu eram înaintea ochilor tăi mai luminat decît razele soarelui și niciodată n-ai avut înaintea ochilor tăi altă lumină mai luminoasă decît pre mine, nici inima ta n-au avut altă avuție mai dragă decît pre mine*” [cf. Iordănescu, 1984 : 89-90].

1. În Țara Românească, Stolnicul Constantin Cantacuzino (1640?-1716) semnalează aceeași situație, caracterizîndu-i pe români ca „*norod al neștiinței și al nevrerei să-l învețe*” [cf. Iordănescu, 1984].

și ale științelor nu le sînt cunoscute. Ei cred că oamenii învățați își pierd mintea, și atunci cînd vor să laude învățătura cuiva, zic că a înnebunit de prea multă învățatură. Despre lucrul acesta moldovenii vorbesc fără cuviință zicînd că „învățătura este treaba popilor ; pentru un om de rînd este de ajuns dacă știe să citească și să scrie, să-și scrie numele, să-și treacă în condica lui un bou alb, negru și cu coarne, caii, oile și alte dobitoace de povară, stupii și orice alte lucruri de acestea ; toate celelalte sînt netrebuincioase” [Cantemir, 1978 : 181].

Indiferența parentală în raport cu educația copiilor – pe care, așa cum am arătat pe larg în altă parte [Stănculescu, 1997], Ariès o asociază absenței sentimentului copilăriei – pare neîndoielnică. Cu atît mai mult cu cît moldovenii cred în *Ursite*, „*două fecioare care se află de față la nașterea oricărui copil și care îi dăruiesc, după voia lor, însușiri sufletești și trupești și îi hotărăsc de la început toată norocirea și toată năpasta ce va întîmpina în viață*” [pp. 196 și 198]. Și totuși...

Ce înțelege învățatul domn moldovean prin „învățatură” ? În primul text, „învățătura” echivalează cu tot ceea ce individul poate acumula *din afară*. Orice trăsătură pe care individul o posedă, dar nu a fost dobîndită „din afară” face parte din *firea* sa. Expresia „din afară” se poate citi „din afara individului”, respectiv „care nu este înnăscut, ci se datorează raporturilor individului cu ceilalți, oricare ar fi aceștia (părinți, rude, boier la care se slujește ș.a.m.d.)”. În contextul în care apare, expresia trebuie însă citită mai degrabă „din afara mediului familial, cotidian, firesc de viață”, iar dacă ținem seama de ipoteza organizării familiale a societății românești, familia reprezintă componenta esențială a acestui mediu. În 1716 sîntem, desigur, foarte departe de fenomenologia sociologică și de distincțiile pe care aceasta le face între cunoașterea comună și cunoașterea savantă, respectiv între socializarea primară și cea secundară [pentru detalii cu privire la fenomenologia sociologică, a se vedea Stănculescu, 1996a]. Contextul în care este utilizat termenul „învățatură” orientează, însă, către o lectură fenomenologică a celor două texte. Pentru Cantemir – și, foarte probabil, pentru toți contemporanii săi – *firea* desemnează simultan atît însușirile înnăscute, cît și pe acelea dobîndite în mediul familial (inclusiv cel familial) de viață. „Familiar” echivalează aici cu *natural* în sensul că prezența individului în acest mediu, comportamentele care îl definesc (*năravuri*) „vin de la sine”, fără nici o intervenție explicită din afară (cu excepția intervenției divine). „Învățatură” înseamnă, așadar, acumularea unor comportamente care nu vin de la sine (altele decît „năravurile”), care nu se datorează nici unor tendințe înnăscute și nici experienței cotidiene în colectivitatea de apartenență.

În cel de-al doilea pasaj reprodus mai sus, conținutul termenului se concretizează : învățătura este asociată meșteșugurilor și științelor. Interpretarea pe care am dat-o primului text este întărită de observația că, în opinia moldoveanului obișnuit, cel „învățat” înnebunește „*de prea multă învățatură*” : în general, este etichetat ca anormal („nebun”) acela al cărui comportament iese din rutinele colectivității, din ceea ce este necesar și suficient pentru nevoile practicii curente ; eticheta „nebun” arată că finalitatea și esența oricărei învățături constă tocmai în asimilarea unor comportamente neobișnuite pentru membrii obișnuiți.

Lectura de mai sus a textului lui Cantemir permite reinterpretarea raportului dintre educație și faimoasa „natură umană”, căruia numeroși autori îi consacră analize ample. Ceea ce filosofii și pedagogii au înțeles prin „natură umană” – și ceea ce moldoveanul Cantemir numește „firea”/”năravurile” omului – nu constă, oare, tocmai în acest ansamblu de comportamente care vin de la sine și pe care individul le datorează mai ales mediului său „natural” (normal, familiar) de viață, iar nu în însușiri pe care individul le deține în virtutea unor mecanisme biologice? Nu este de mirare că, în aceste condiții, educația a fost definită în literatura filosofică, pedagogică și sociologică mai întâi într-un sens restrâns, ca acțiune mai mult sau mai puțin *instituțională* care modifică „natura umană” (acepțiune pe care savantul Cantemir, cunoscător al științei vremii sale, o dă învățaturii). Conceptul durkheimian „socializare” [Durkheim, 1980] nu va face altceva decât să semnaleză că, în afara acestei acțiuni instituționale, individul este modelat spontan de mediul experienței sale cotidiene; fenomenologia [Schütz, 1987] va completa această teză, arătând că experiența umană „naturală” este una culturală și intersubiectivă. Privite din perspectiva acestui mod de a înțelege lucrurile, pledoariile pedagogilor contemporani în favoarea unei educații care să respecte natura copilului apar într-o lumină nouă și întîlnesc concluziile sociologilor educației care evidențiază importanța coerenței între educația școlară și caracteristicile mediului de origine.

Dacă „învățătura” este astfel înțeleasă, faptul că Dimitrie Cantemir nu face nici o referire explicită la rolul educativ al părinților este de înțeles: familia nu poate funcționa ca „școală pentru cîrmuitori”. Aceasta nu înseamnă, totuși, că părinții nu au nici un rol în procesul de construire a sinelui. Cu toate că *Descriptio Moldaviae* nu permite prea multe speculații cu privire la acest subiect, două ipoteze pot fi formulate: prima afirmă o evoluție posibilă în direcția prelungirii influenței părinților aparținând categoriilor superioare în constituirea sinelui; cea de-a doua vizează reconstituirea unor posibile modele culturale care ar fi putut face obiectul transmiterii intergeneraționale de la părinți către copii.

Ipoteza prelungirii progresive a influenței părinților poate fi susținută invocînd ca argument trecerea de la practica instituționalizării precoce a copiilor la refuzul acestei practici. Ea poate fi interpretată, așa cum am arătat mai devreme, ca un indicator al sentimentalizării raporturilor părinți-copii, dar și ca o creștere a duratei experienței comune a părinților și copiilor. Or, așa cum însuși Cantemir remarcă în *Istoria Ieroglifică*, „*experiența și ispita lucrului mai adevărată poate fi decît toată socoteala minții*” [cf. Iordănescu, 1984: 126].

Cea de-a doua ipoteză poate fi construită pornind de la „năravurile” moldovenilor pe care le descrie Cantemir.

În general, moldovenii sînt, în opinia fostului lor Domn, trufași, semeți, viteji, îndrăzneți, buni arcași și sulițași, chiar mai buni în mînuirea spadei, fără a fi totuși tentați să facă uz de arme în rezolvarea conflictelor curente, pe care le reglează mai frecvent cu ciomagul, cu bîta și cu pumnii. În același timp, ei se dovedesc „foarte puși pe gîlceavă” și nestatornici („așa cum uită ușor dușmănia, tot așa nu țin multă

*vreme nici prietenia*”) [Cantemir, 1978, pp. 178-179]. Foarte entuziaști la începutul unei acțiuni, sînt incapabili să se mobilizeze un timp mai îndelungat și își pierd cumpătul cînd în calea acțiunii lor apar obstacole neprevăzute<sup>1</sup>. Ospețele prelungite în timpul cărora se bea mult vin fac parte din stilul de viață al moldoveanului obișnuit, ca și din obiceiurile curții domnești [*ibidem*, pp. 136-140 și 179]. Viața publică este rezervată bărbaților; la fel accesul la „învățătura” care, așa cum am văzut, nu este altceva decît pregătire pentru viața publică. Diviziunea spațiului social pe axa public-privat se suprapune în categoriile superioare peste aceea pe axa masculin-feminin. Un privilegiu al masculinității și al vîrstei/experienței este cert în viața publică; nimic nu ne permite, însă, să transferăm acest privilegiu și în viața domestică, unde femeile practică unele comportamente (consumul de alcool, de exemplu) pe care normele morale (apărarea „feței”) le îngăduie în spațiul public numai bărbaților.

În afara acestor trăsături generale, Cantemir observă – o observație demnă de un bun etnolog modern – că „*obiceiurile sînt tot atît de deosebite, cît este de deosebit aerul de la un ținut la altul al țării*” [*ibidem*, p. 182]. Populația Țării de Sus (ținutul Cîmpulungului) și ținutului Vrancei prețuiește munca și traiul tihnit („*își mîncă pîinea cu sudoarea frunții și în liniște*”), autonomia (credița față de domn este recunoscută, dar este mai puțin obligatorie și mai mult o „învoială” cu Domnia), valorile religioase („*sînt înverșunați pînă la eres în credința lor*”) și „*au năravuri bune*”<sup>2</sup>. Populația din ținutul Tigheciului ține la loc de cinste mai ales vitejia în luptă. Vitejia este o valoare și pentru locuitorii Țării de Jos care sînt „*oșteni mai buni*” decît ceilalți, dar le lipsesc „*năravurile bune*”; cu excepția vasluienilor, ei sînt foarte ospitalieri, deși săraci<sup>3</sup>.

1. „*La începutul luptei sînt totdeauna foarte viteji, iar de-al doilea sînt mai moi; dacă și după aceea sînt din nou împinși îndărăt, atunci rar mai cutează să înceapă a treia oară. Însă de la tătari au învățat să se întoarcă iar din fugă și cu acest meșteșug au smuls adesea izbînda din mîna dușmanului. [...] Moldovenii nu cunosc măsura în nimic: dacă le merge bine, sînt semeți, dacă le merge rău, își pierd cumpătul. Nimic nu li se pare anevoie la întîia aruncătură de ochi; iar dacă se ivește ceva cît de cît să le stea împotriva, atunci se zăpăcesc și nu știu ce să facă. La urmă, cînd văd că străduințele lor sînt zadarnice, se căiesc pentru ceea ce au săvîrșit, dar prea tîrziu*” [Cantemir, 1978: 179-180].
2. „*În trebile țării sînt mai vrednici decît ceilalți; trebile casei le fac cel mai bine; poruncile primite le împlinesc cu cea mai mare rîvnă, iar oaspeții îi primesc mult mai bine decît locuitorii din Țara de Jos*” [Cantemir, 1978: 183].
3. „*Chipul cu care primesc oaspeții străini și drumeți e vrednic de cea mai mare laudă; căci, deși foarte săraci din pricina învecinării cu tătarii, totuși nu se dau înapoi niciodată să dea mîncare și găzduire unui oaspe și-l adăpostesc fără plată timp de trei zile, împreună cu calul său. Pe străin îl primesc cu fața voioasă, ca și cînd le-ar fi frate sau altă rudenie. Unii așteaptă cu masa de prînz pînă la al nouălea ceas din zi și, ca să nu mînce singuri, își trimit slugile pe ulițe și le poruncesc să poftescă la masă drumeții pe care îi întîlnesc. Numai vasluienii n-au faima aceasta; aceștia nu numai că închid casa și cămara în fața oaspetelui lor, ci se ascund cînd văd pe cineva venind, se îmbracă în haine zdrențăroase, vin apoi în chip de calici și cer ei înșiși pomană de la străin*” [Cantemir, 1978: 183].

Nu putem spune, fără teama de a greși, dacă în descrierea „năravurilor moldovenilor” domnul lor are în vedere numai categoriile superioare sau întreaga populație; această din urmă ipoteză pare mai probabilă. În orice caz, aceste „năravuri” care fac parte din „firea” moldovenilor nu se „învață” (într-un sistem instituțional), ci fac obiectul unei construcții în experiența cotidiană. Întrebarea este dacă în toate categoriile sociale experiența copiilor este, într-adevăr, una familială.

#### 1.4. Rezumat și interpretări preliminare

La turnanta secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea, societatea moldovenească are o structură complexă, puterea fiind asociată pozițiilor în administrația de stat (*dregătorilor*, în limbajul vremii); din acest motiv, dregătoriile exercită o mare atracție asupra categoriilor „mijlocii” (*boierilor* din starea a doua și a treia). Accesul aici este, în principiu, deschis tuturor, fiind dependent, în ultimă instanță, de credința față de putere. *Ascensiunea* poate fi rapidă, dar este obligatoriu *progresivă*, înfăptuindu-se treaptă cu treaptă, și a dobândit cu timpul o dimensiune *intergenerațională* importantă. Cantemir deplînge dispariția vechiului sistem de promovare a tinerilor – care implica un sistem educativ (plasamentul/ucenicia îndelungată/ă a adolescenților într-o familie de boieri din starea întâia) și care pare să nu fi acordat nici un rol părinților în alocarea statutelor: băieții supușilor săi nu mai servesc în alte familii și sînt cooptați direct în „școala pentru cîrmuitori” (starea a treia a boierilor), cu sprijinul rudelor. Sistemul de acordare a dregătoriilor bazat pe ucenicie îndelungată și pe merite personale este abandonat în favoarea unui sistem care are ca mecanism de funcționare ceea ce în limbajul actual se numește „nepotism”.

Pe de altă parte, *sexul* reprezintă unul dintre criteriile în funcție de care este structurat „vîrful” societății. Practicile religioase separă femeile de bărbați, iar viața publică este rezervată bărbaților; atunci cînd – rareori, de altfel – ies din spațiul domestic (la ospete), femeilor le sînt „interzise” prin norme ale interacțiunii (pentru a fi „vrednice de cinste”) comportamente masculine, cum ar fi a mînca și a bea mult. Totuși, în spațiul domestic ele își îngăduie astfel de conduite, fapt care conduce la ipoteza unei *duble ordini sociale*, publică și domestică/familială. Iar dacă această ipoteză se susține, rezultă că nimic nu ne îndreptățește să extindem mecanic, fără o cercetare concretă, privilegiile masculinității pe care textul le atestă pentru spațiul public și asupra vieții domestice/familiale.

Partea mijlociu-superioară a societății moldovenești cunoaște la începutul secolului al XVIII-lea *sentimentul familiei* conjugal-parentale, precum și *sentimentul copilăriei*. Mai mult, *protecția* familială a copilului se prelungește în categoriile mijlocii prin evitarea etapei de „plasament” familial. Procesul de prelungire a protecției îi vizează pe băieți, fapt care sugerează existența unui *sentiment diferențiat al copilăriei masculine și feminine* și, poate, începutul privilegiilor masculine în raporturile familiale.

Interpretînd textul într-o manieră fenomenologică către care el însuși ne conduce, observăm că Dimitrie Cantemir definește „învățătura” ca ansamblu de achiziții subiective

pe care individul le obține din afara mediului său familiar („natural”) de viață și care vizează, în principal, meșteșugurile și științele. Faptul că nu se face nici o referire explicită la rolul educativ al părinților este de înțeles: familia nu poate funcționa ca „școală pentru cîrmuitori”, iar acesta este domeniul pe care îl are în vedere fostul Domn. Și totuși, întregul proces de construcție a sinelui se realizează în experiența cotidiană, pentru că moldovenii manifestă dispreț și o oarecare teamă față de *învățătura*. Or, această experiență trebuie să fie mai ales una familială, atît timp cît atît grupul constituit din soț, soție și copii, cît și sfera domestică sînt bine delimitate. Putem conchide, așadar, că familia contribuie la construirea *firii/năravurilor* moldovenilor sau, altfel spus, la însușirea comportamentelor care „vin de la sine” în experiența socială – culturală, intersubiectivă, structurală – și se constituie în „natură umană” a fiecăruia dintre membri, chiar dacă procesul nu este observat nici măcar de savantul ex-domn. Lectura fenomenologică a textului lui Cantemir permite, astfel, reinterpretarea raportului dintre educație și faimoasa „natură umană”, sugerînd că ceea ce filosofii și pedagogii au înțeles prin „natură umană” – și ceea ce Cantemir numește „firea”/„năravurile” moldovenilor – constă tocmai în acest ansamblu de comportamente care vin de la sine și pe care individul le datorează mai ales mediului său „natural” (normal, familiar) de viață, iar nu în însușiri pe care individul le deține în virtutea unor mecanisme biologice universale.

Importanța textului lui Dimitrie Cantemir pentru studiul de față nu este una pur bibliografică. După cum vom vedea pe parcurs, definiția pe care el o dă „învățăturii” se va impune în societatea românească în calitate de accepțiune principală a educației, iar fenomenele pe care el le observă în categoriile boierești (legătura între pozițiile superioare și pozițiile birocratice; legătura între accesul la pozițiile funcționărești și credința față de putere; ideologia ascensiunii progresive intra- și inter-generaționale; legătura între ascensiune și „învățătura”, dar și între ascensiune și nepotism; separarea spațiilor public și privat/domestic; privilegiul masculinității în spațiul public; sentimentul diferențiat și protecția prelungită a copilăriei masculine; etc.) se vor „scurge” cu timpul către baza societății, astfel încît le regăsim în categoriile mijlocii rurale și urbane ale secolului nostru. Pe de altă parte, textul conține informații despre o categorie de populație aparte – *răzeșii*, țărani împroprietăriți de Domn și ridicați la rangul de membri ai „stării” a treia a boierilor de divan, ca răsplată pentru serviciile aduse Domniei – la care trimit în povestirile vieții lor fiii/fiicele de gospodari „de viță nobilă” de la jumătatea secolului XX (a se vedea capitolul cinci).

## CAPITOLUL 2

## ROLUL EDUCATIV AL FAMILIILOR ROMÂNEȘTI MODERNE (~1821 – ~1918)<sup>1</sup>

În cazul României, distincția pe care Ralf Dahrendorf [1996] o face între transformările socio-politice și cele socio-economice ale societăților moderne este operațională pentru periodizarea istorică. Istoricii consideră că perioada modernă a societății românești începe în primele decenii ale veacului al XIX-lea (momentul semnificativ al debutului fiind anul 1821) și are o extensie de un secol (cea de-a doua limită semnificativă fiind anul 1918). O perioadă din care nu lipsesc transformările socio-economice, dar care este marcată în principal de transformări socio-politice: pregătirea ideologică și desfășurarea ultimelor acte ale luptei pentru crearea statului național unitar și independent, emanciparea situației juridice a țăranilor, dezvoltarea sistemului școlar.

Informațiile cu privire la raporturile familiilor cu educația copiilor se înmulțesc progresiv de la sfârșitul secolului al XVIII-lea; apărută ca subiect asociat unor idealuri mai generale (trezirea conștiinței identității și unității naționale), această temă devine obiectul unor dezvoltări de sine stătătoare în literatura beletristică și în cea teoretică în a doua jumătate a secolului al XIX-lea; în primele decenii ale secolului XX, textele care îi sînt consacrate se succed într-un ritm impresionant. O primă explicație poate fi găsită în creșterea numărului și diversificarea scrierilor tipărite ale autorilor autohtoni: oameni politici, reprezentanți ai bisericii și ai școlii, scriitori, oameni obișnuiți. La temelia acestui fenomen trebuie văzute, însă, transformările culturale și structurale ale societății (societăților) românești, între care importanță deosebită pentru subiectul pe care îl dezvoltăm aici prezintă: (1) *ideologia „luministă”* a progresului realizat prin educația maselor (școlarizare, răspîndire a tipăriturilor naționale, „creștere” în familie), promovată mai întîi de reprezentanții Școlii Ardelene (mișcare culturală constituită la Blaj în 1774), iar apoi de aceia ai mișcării ideologice revoluționare care a pregătit evenimentele din 1848 și, în continuare, de către toți intelectualii care au făcut din *unitatea* statală, din *independența* națională și din *progres* mizele principale ale acțiunilor politice și culturale; (2) *evoluțiile sistemului școlar* în direcția învățămîntului general, obligatoriu și gratuit, a multiplicării nivelurilor școlare (de la învățămîntul preșcolar la cel universitar) și a diversificării filierelor (de cultură generală și practică)<sup>2</sup>.

1. În legătură cu delimitările istorice, a se vedea *Introducerea*, pp. 26-27.
2. Corelînd datele furnizate de Ștefan Bărsănescu și Florela Bărsănescu [1978] cu acelea oferite de monografiile sociologice elaborate de echipele coordonate de Dimitrie Gusti și de

### 2.1. Particularități ale surselor documentare

Considerațiile care urmează sînt construite pornind de la analiza de conținut a unor texte de factură diferită. Nu dispunem pentru perioada modernă din istoria poporului român de informații propriu-zis științifice cu privire la raporturile familiilor cu educația, cu excepția celor oferite de autorii volumului *Industrializare și urbanizare. Cercetări de psihosociologie concretă la Boldești* [Herseni, 1970]. Cu toate că la sfârșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului XX interesul științific pentru acest domeniu al cunoașterii este incontestabil (se traduc și se scriu lucrări și studii de pedagogie a familiei), majoritatea textelor rămîn la un nivel teoretico-speculativ sau empirico-artistic.

Una dintre sursele documentare o constituie o serie de scrieri [Boerescu, 1908; Borgovanu, 1900; Caragiale, 1900; Coșbuc, 1907; Dimitrescu-Iași, 1892; Lazăr,

---

literatura beletristică, în perioada la care ne referim (sfârșitul secolului al XVIII-lea – începutul secolului XX), pot fi delimitate trei etape în evoluția sistemului școlar. 1. O primă etapă, a cărei limită formală poate fi plasată în 1864, an în care Al. I. Cuza a promulgat *Legea instrucțiunii publice*, este aceea a dezvoltării *ideologiei* școlare – asociată ideologiei identității, unității și progresului național – și a tatonărilor administrative. Scrierile reprezentanților Școlii Ardelene și ai mișcării revoluționare de la 1848 impun dreptădea ideea că fără un sistem școlar național, organizat și controlat de stat, care să permită „știința de carte” și instruirea tuturor – indiferent de mediul de rezidență, de sex sau de origine socială – în cele ce privesc diferitele aspecte ale vieții cotidiene (practicii), înfăptuirea unității naționale și progresul societății rămîn simple utopii. Accesul copiilor din mediul rural, al copiilor săraci și al fetelor la „învățatură” este perceput în rîndurile elitei intelectuale din ce în ce mai clar ca o necesitate. Ca și deschiderea școlii către problemele practice ale vieții cotidiene. O serie de modificări în structurile școlare arată că aceste opinii găsesc adepți și în rîndurile administrațiilor regionale sau locale. Încercări de a introduce învățămîntul general și obligatoriu și controlul de stat în școală pot fi identificate în toate provinciile românești de la mijlocul secolului al XVIII-lea. În secolul următor, crește numărul școlilor sătești și al școlilor de fete, iar durata învățămîntului organizat pentru categoriile defavorizate crește prin înființarea școlilor de arte și meserii. 2. Cea de-a doua etapă, al cărei debut îl marchează *Legea instrucțiunii publice* din 1864, se definește prin unificarea pe cale juridică a eforturilor de dezvoltare a *sistemului școlar* național. Formal, putem considera această etapă încheiată în 1919, prin decretul privind unificarea învățămîntului și a școlilor de pe întregul teritoriu românesc (inclusiv provinciile care au obținut unirea în urma primului război mondial). 3. O a treia etapă se situează în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, prelungindu-se pînă dincolo de jumătatea secolului XX, și este marcată de evoluții rapide ale *practicilor școlare*: pregătirea și activitatea cadrelor didactice, frecventarea școlii de către copii, interesul manifestat de familii pentru școlarizarea copiilor, pentru construcția de școli, pentru conținuturile școlare și calitatea prestațiilor didactice ș.a.m.d. Evident, fenomenele care definesc o etapă pot fi identificate și în celelalte și, în general, o dată declanșate, ele continuă să se manifeste ulterior, dar *apar* ca fenomene normale sociologic (frecvente, familiare) într-un anumit interval temporal și acesta este criteriul pe baza căruia am procedat la delimitarea celor trei etape descrise mai sus.



1914; Maior, 1809; Mironescu, 1915; Negruzzi, 1853; Oproiu, 1911; Rădulescu, 1840; Teodoru, 1905] greu de etichetat ca filosofice, politice, etice, religioase, ori științifice, întrucât conținutul lor este un amestec din toate acestea: idei vehiculate în literatura științifică, etică și filosofică occidentală a vremii, ori judecăți și raționamente de tip finalist și normativ (de tip „trebuie să”) sînt utilizate ca punct de plecare în interpretarea/explicarea unor observații spontane ale practicilor familiale românești. De altfel, faptul că Academia Română, cel mai înalt for științific național, a girat fondul „Prințesa Alina Știrbei” pentru premiera celei mai bune scrieri în limba română despre „*principiile morale și creștinești* [s. n., E. S.], de care trebuie să se conducă părinții în educațiunea copiilor lor (premiu obținut în 1914 de lucrarea *Creșterea în familie. Carte scrisă pentru mamele române* de V. Lazăr) ne arată că *suprapunerea pînă la confuzie a științificului cu axiologicul și normativul reprezenta în epocă o caracteristică a discursului teoretic cu privire la rolul educativ al familiei*. Dincolo de eclecticismul lor, importanța acestor prime încercări de depășire a cunoașterii comune este, pentru studiul nostru, dublă: pe de o parte, numeroși autori au demonstrat că discursul teoretic (atît cel ideologic, cît și cel științific) este implicat în construcția socială a opiniilor comune și a practicilor [a se vedea sintezele realizate în Stănculescu, 1996a]; pe de altă parte, autorii acestor texte sînt membri ai colectivităților despre care relatează și, în această calitate, oferă adesea informații cu privire la practicile educative reale ale familiilor, astfel încît este suficient să înlăturăm evaluările pe care ei le fac și să reținem faptele „brute” pentru a putea trata în manieră etnologică observațiile empirice pe care ni le furnizează; cu alte cuvinte, aceste observații pot fi considerate „mărturii” ale unor „informatori”, cu atît mai credibili, cu cît dispun de un nivel de cultură care le permite „să facă străin ceea ce le este familiar” și să observe comportamente care ar putea trece neobservate pentru un „autohton” obișnuit. Totuși, exploatarea acestor surse documentare impune luarea în considerare a faptului că lectura realității pe care ne-o propun este trunchiată: realizată din perspectiva unui model ideal de societate pe care cei în cauză doresc să-l construiască – utilizînd pentru aceasta, între altele, un model ideal de viață familială – această lectură scoate în prim plan fapte care contravin idealurilor amintite, fiind în esență una de tip critic; orice generalizare a tipului de familie descris de autorii menționați, în care părinții sau nu sînt deloc interesați de educația copiilor lor sau, atunci cînd o fac, exercită mai degrabă o influență nefastă în raport cu exigențele sociale, ar fi, în aceste condiții, abuzivă și străină spiritului științific.

O a doua categorie de texte este reprezentată de memoriile și corespondența familială ale unor intelectuali [Eliade, 1991; Delavrancea, 1988; Maiorescu, 1975, 1978; Teodorescu, 1980], de o surprinzătoare „*poveste a unui băiat de la țară*”, „*scrisă de el însuși*” în 1876 și publicată de istoricul Nicolae Iorga [Iorga, 1916] și de „*auto-sociologia unei vieți*” scrisă de Dimitrie Gusti [1971]. Ele pot fi tratate ca material empiric propriu-zis, iar pe baza lor este posibilă schițarea a ceea ce sociologii contemporani numesc istorii ale vieții.

În sfîrșit, o ultimă categorie de texte este reprezentată de proza autobiografică [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Teodoreanu, 1985], de literatura beletristică ce poate

fi asimilată realismului artistic [Caragiale, 1964; Sadoveanu, 1906 și 1910; Slavici, 1979; Stancu, 1982] și de literatura populară. Exploatarea lor într-o investigație științifică poate părea inoportună, chiar periculoasă. Totuși, în cazul prozei autobiografice și al realismului literar, cunoașterea artistică se situează undeva între cunoașterea comună și cea teoretică: autorii pot fi considerați și de această dată „informatori”, dacă nu cu privire la faptele (de cele multe ori inventate sau caricaturizate), măcar cu privire la spiritul general al colectivităților pe care le descriu. Subiectul unei nuvele sau al unui roman este construit prin înlănțuirea unei multitudini de gesturi mărunte a căror coerență ar putea fi cu greu obținută de orice scriitor, dacă ele nu ar face parte din categoria comportamentelor care „vin de la sine”, reprezentînd „ceea ce toată lumea știe” și „ceea ce toată lumea face” într-o colectivitate. În măsura în care pot fi identificate aceste elemente, un text literar poate fi utilizat ca material empiric de același tip cu „mărturia indigenului”. În demersul de față, selecția informațiilor oferite de scriitori este operată pe baza unui principiu al credibilității: comportamentele cotidiene relatate sînt reținute ca normale în colectivitatea descrisă (credibile) dacă sînt coerente (sau coincid) cu faptele relatate de alți consociați/contemporani și dacă participă la construirea uneia și aceleiași atmosfere generale de epocă.

Exploatate într-un registru dublu, discursiv și practic, toate aceste materiale documentare dau un eșantion destul de eterogen, iar prin aceasta pertinent în raport cu obiectivele analizei de față, care constau în principal în reconstituirea unei imagini globale a raporturilor familiilor românești cu procesul de construire a sinelui și în corelarea acestei imagini cu evoluțiile de ansamblu ale societății. La nivel discursiv, pot fi identificate opinii comune, diferite forme ale ideologiei (politice oficiale, politic-revoluționare, juridice, religioase, artistice), dar și germeni ai discursului științific. La nivelul practicilor educative, textele enumerate mai sus mijlocesc contactul cu realități familiale diverse din cele trei provincii românești (Țara Românească, Moldova, Transilvania): familii conjugal-parentale [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Caragiale, 1964; Maiorescu, 1975 și 1978; ș.a.], familii parentale [Iorga, 1916; Slavici, 1894; Stancu, 1982], familii compuse [Iorga, 1916; Sadoveanu, 1910; Stancu, 1982]. De asemenea, chiar dacă unii autori procedează la generalizări pripite și nu oferă decît prea puține (sau deloc) lămuriri cu privire la categoria de populație în care un comportament a fost observat [Lazăr, 1914; Oproiu, 1911], alții furnizează „mărturii” cu privire la categorii sociale identificabile: de la „protipendada” economică și politică a societății – boieri și burghezi – [Caragiale, 1964; Gusti, 1971; Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985; Teodoru, 1905], la tîrgoveții înstăriți sau în curs de îmbogățire (viitori burghezi) [Slavici, 1894; Teodoru, 1905] și la țărani înstăriți [Creangă, 1956] sau săraci [Iorga, 1916; Stancu, 1982] și chiar la țigani [Sadoveanu, 1906]; de la înalți funcționari de stat, profesori, învățători, preoți [Blaga, 1979; Caragiale, 1964; Delavrancea, 1988; Eliade, 1991; Maiorescu, 1975 și 1978], la tîrgoveți și săteni analfabeți [Creangă, 1956; Iorga, 1916; Slavici, 1894]. Putem astfel reconstitui o structură (ierarhie) socială complexă și dinamică, în care pozițiile sînt dependente de multiple forme de „capital” care pot fi „convertite”:

economic (pământ și bani, în principal); cultural (știința de carte și diploma); birocratic (calitatea de funcționar al statului care implică un raport de apropiere de centrul puterii); simbolic (titluri boierești, ascendențe nobiliare); totuși, avem o supraprezentare a categoriilor superioare, în special a celor școlarizate.

Se cuvine remarcată în acest context lucrarea lui O. I. Mironescu [1915] – profesor/director al Școlii Normale din Constanța – intitulată *Familia și școala. Observări asupra educației noastre de astăzi și cooperarea între familie și școală*. Fără să facă nici un fel de considerații teoretice sau epistemologice, autorul corelează explicit practicile educaționale și raporturile părinților cu școala cu poziția lor socială (este construită o structură socială care distinge între „boieri”, „burghezi”, „țărani și muncitori”, structură care, ambiguă și nediferențiată la nivelul categoriilor defavorizate, este, totuși, operațională) și cu semnificațiile pe care le au copilul și educația sa pentru părinți, realizând *prima încercare de explicație complexă, de tip sociologic, a fenomenelor educative* în literatura românească. Valoarea lucrării trebuie să fie, însă, bine cântărită: nu avem încă de-a face cu o lucrare de sociologie propriu-zisă a educației; faptele analizate nu sînt culese sistematic, ci sînt reținute de memoria unui subiect a cărui experiență rămîne aceea a unui actor obișnuit, iar interpretarea lor este subordonată unei ideologii (aceea a familiei „țintă” a politicilor „statului-providență” și a școlii civilizatoare), iar nu unor procedee științifice.

Evident, oricare ar fi registrul de analiză și tipul de text, selecția faptelor, delimitarea între fapte și opinii, interpretarea acestora ridică dificultăți mai multe decît cele obișnuite într-o anchetă în care datele empirice au fost culese direct „din teren”, iar culegerea a fost organizată și realizată explicit în scopul studierii fenomenelor care fac obiectul cercetării și care au fost riguros definite înainte ca ancheta să înceapă. De aceea, interpretărilor care urmează nu trebuie să li se confere o valoare de adevăr mai mare decît aceea pe care o au: ele nu sînt altceva decît o înlănțuire de ipoteze, credibile în măsura în care sînt coerente și în măsura în care sînt obținute pe baza corelării informațiilor venite din surse foarte diferite și a unei lecturi atente a acestora. În unele cazuri, concluziile ipotetice formulate aici contrazic o serie de stereotipuri formulate la nivelul cunoașterii comune, iar unele chiar la nivelul cunoașterii științifice. Am reținut aceste concluzii în urma unor analize destul de scrupuloase pentru ca, cel puțin în stadiul actual al cercetărilor, să cred că ele se susțin mai temeinic decît concurențele lor.

## 2.2. Copilul și educația sa în familie – teme centrale ale discursului românesc modern

De la mijlocul secolului al XIX-lea, „sentimentul” familiei conjugal-parentale și acela al copilăriei, inclusiv al propriei copilării, sînt incontestabile în rîndurile elitei intelectuale și ale categoriilor favorizate economic. Unitatea constituită din părinți și copii este clar delimitată simbolic din moment ce copilul are pentru părinții săi o semnificație familială expresivă – reprezentînd o modalitate de prelungire a propriilor

vieți și o expresie a dragostei dintre soți [Negruzzi, 1853; Oproiu, 1911] –, dar și o semnificație publică, fiind tratat ca „obiect al mîndriei” și ca mijloc de a pune în valoare „darea de mîna” a familiei [Mironescu, 1915]. Pe de altă parte, apariția copilului echivalează cu obligația de asumare a unui ansamblu de *datorii* cu privire la îngrijirea, la protecția și la educația sa. Dacă „*Singura moștenire care rămîne după noi în lume sînt copiii. În ei urmează viața noastră, numele nostru, în ei trăim noi după moarte*” [Oproiu, 1911: 5] și dacă imaginea de sine și imaginea publică ale adultului sînt dependente de modul în care se manifestă el ca părinte, proclamarea ideologiei familiei centrate pe copil și a „sacrificiului parental” pentru bunăstarea și educația copilului [Borgovanu, 1900; Caragiale, 1964; Oproiu, 1911] devine o componentă a strategiilor familiale. Acest „altruism” intergenerațional devine cuvîntul de ordine al ideologiei epocii (fără să fie în mod necesar și principiul practicilor parentale). Iată un fragment semnificativ din discursul rostit în 1851 de elevul de 11 ani Titu Maiorescu la finele anului școlar:

Nu mai puțină bucurie credem că simt astăzi și acei buni tați de familie, care, pătrunși de marele adevăr că *învățătura e averea cea mai de secură ce dînșii o pot lăsa de moștenire după moarte la copiii lor* [s.n., E.S.], își dau copiii la învățătură și sprijinesc școlile din toate puterile lor; da, dragilor noștri părinți, învățătura e averea cea mai de secură ce o lăsați nouă fiilor voștri; averea materială e supusă la varii schimbăciuni; numai învățătura e nepieritoare, o astfel de moștenire nici moliile n-o rod, nici focul nu o mistuiește, nici furii nu o sapă [cf. Cioculescu ș. a., 1973: 81].

Nu are nici o relevanță faptul că elevul și-a confecționat singur discursul sau nu; important este că la jumătatea secolului al XIX-lea necesitatea *transmiterii capitalului școlar* era clar formulată și era popularizată. La începutul secolului următor, ea apare explicit sub forma mai largă a moștenirii capitalului *educațional*, incluzînd alături de educația școlară și „creșterea” în familie:

*Educația e singura moștenire neperitoare ce putem lăsa urmașilor noștri. De aceea, părinții trebuie să aibă drept primă țintă în viață educația copiilor lor* [s. n., E. S.]. Din nefericire însă cea mai mare parte a familiilor noastre nu pun nici cel mai mic preț pe această frumoasă și trainică moștenire [Oproiu, 1911: 16].

Cum poate fi explicată insistența cu care discursul teoretic și cel artistic abordează copilăria și educația copiilor?

Ideologia „luministă” a Școlii Ardelene și aceea a revoluționarilor primei jumătăți a secolului al XIX-lea văd în copil pe viitorul agent al construirii societății românești moderne; *creșterea* și *educația* acestuia sînt considerate principalele pîrghii ale realizării unității și independenței naționale și ale progresului. „*Să începem de la creștere și școale*”, de la „*luminarea poporului nostru celui necultivat*”, își îndemna Andrei Mureșanu compatrioții [Mureșanu, 1844]. Această ideologie se prelungește în discursurile oficiale ale casei domnitoare a Principatelor Române, iar apoi în ideologia promovată de casa regală. Reprezentanții instituțiilor religioase, școlare și academice o susțin, de asemenea.

Calea principală de pregătire a unui agent eficient al schimbării este, pentru această elită intelectuală instruită în străinătate, *educația*, înțeleasă – într-o primă accepțiune – ca „învățătură”, respectiv ca instruire realizată conștient, organizat și sistematic în școală; cunoașterea este considerată o condiție *sine qua non* în stimularea acțiunii instrumentale eficiente. Regăsim în textele moderne conceptul în forma în care apare la Cantemir; există, însă, acum, și o conștiință acută a importanței *creșterii* – definită în principal ca influență a familiei asupra dezvoltării fizice și moral-civice a copilului, care condiționează întregul comportament social al acestuia:

Dacă în sînul familiei copiii sunt crescuți cum trebuie, ajunși cetățeni, ei nu vor face de cît să pună în practică principiile cu care au fost îndoctrinați în frageda lor vîrstă, respectînd autoritatea, păstrînd dreptatea și supunerea legilor [Boerescu, 1908: 8].

Influența familiei se exercită în primul rînd în forma achizițiilor primare care, așa cum observă C. Negruzzi [1853: 370], „*rămîn pururea în sufletul copiilor*”. Puterea familiei asupra copilului pare nelimitată în primii (șapte?) ani de viață și este explicată prin particularitățile – îndeosebi prin plasticitatea și obediința cvasi-totale – atribuite acestei vîrste:

Copilul cînd e mic se aseamănă cu o bucată de aluat, căreia i se poate da orice formă; sau un fel de lut de-al olarului [...]: părinții au, prin urmare, puțința să facă din fragedele lor odrasle aceea ce vor [Oproiu: 1911: 15].

În afară de aceasta, însă, vîrsta școlară nu exclude familia din viața copilului. Mai întîi, pentru că însăși frecventarea școlii de către acesta nu este o „afacere” personală a copilului, ci implică o opțiune/decizie *familială* pentru un tip de valori în funcție de care copilul frecventează sau nu școala (sau un anumit tip de școală):

[...] sunt tată de familie, n-am unde să-mi cresc copiii decît în aceste așezăminte, pentru că și de aș avea mijloace de a-i crește aiurea, gîndul meu nu este să-i cresc străinește și ei apoi să trăiască românește; voi să fac din ei români și trebuie să știe cele românești, și legi, și obiceiuri [Rădulescu, 1840: 128-129].

Apoi, pentru că acțiunile școlii și ale familiei se află în raporturi de continuitate și de complementaritate. Unii autori susțin teza unei relative specializări a rolurilor: școala se specializează în sarcini instructive, preluînd o funcție a bisericii (denumirile oficiale din timpul domniei lui Cuza sînt semnificative: Ministerul Cultelor și Instrucțiunii – 1862, Consiliul Superior al Instrucțiunii Publice – 1862, Legea instrucțiunii publice – 1864), în timp ce familia este responsabilă de „educațiunea” copiilor care constă „în dezvoltarea apucăturilor sociale, în așa-numita artă a vieții” [Caragiale, 1900: 75]. Totuși, specializarea nu este absolută: chiar în domeniul dezvoltării intelectuale a copiilor, „*totul se resimte de primele lucrări ale inteligenței din primii ani ai copilăriei*” [Dimitrescu-Iași, 1892: 112]. Pe de altă parte, performanțele școlare sînt condiționate de împrejurarea că ceea ce se învață la școală găsește sau nu „*contact similar, control și confirmare în casa părintească*” [Caragiale, 1900: 76]. Rezultă că:

[...] familia nu înrîurește asupra educației din școală numai prin pregătirea elementelor care servesc de bază vieții intelectuale și morale, ea continuă acțiunea sa, paralel cu acțiunea școlii, tot timpul cît durează viața școlară [Dimitrescu-Iași, 1892: 114].

Este cu totul remarcabilă pentru modernismul ei observația cu privire la sursele lingvistice familiale ale dificultăților de însușire a conținuturilor școlare. Petru Maior sesizează că faptul de a învăța într-o altă limbă decît cea maternă generează dificultăți nu numai pentru că vocabularul, sintaxa etc. sînt mai puțin cunoscute, ci mai ales pentru că, dată fiind situația lor socială și națională, copiii români își însușesc în familie și utilizează în viața cotidiană o limbă care desemnează realități diferite și, în consecință, exprimă conținuturi ideatice și emoționale diferite de acelea pe care le desemnează/exprimă limba oficială (maghiară) utilizată în școli:

În limba românească numai de lucruri de casă, de lucruri de jos, de care grăesc toate moașele, au fost deprinși a vorbi, și cu alții și cu sine” [Maior, 1813: 152].

Dacă la Maior sursele lingvistice ale inegalității în raport cu șansele de reușită școlară sînt evidențiate în contextul unui discurs – demn de un sociolog al educației actual – care face din politica de menținere într-o stare de inferioritate a limbii însăși (și a categoriilor care o vorbesc) ipoteza explicativă a dificultăților școlare, militînd pentru emancipare națională și socială, I.L. Caragiale [1900: 76] pune problema în termeni foarte apropiați de aceia ai teoriilor contemporane ale handicapului cultural, deplîngînd situația copiilor care nu pot utiliza decît „*cuvinte uzuale ale unei vieți umile*” pentru a comunica „*interese absolut joase*”, situație pusă pe seama nivelului scăzut de instruire a părinților.

Impactul familiei este apreciat ca foarte puternic și datorită faptului că părinții reprezintă, în opinia intelectualilor vremii, *cea mai influentă categorie de Alții semnificativi*. Forța lor ar decurge înainte de toate din împrejurarea că sînt „*educatori naturali*” [Dimitrescu-Iași, 1892] și din aceea că autoritatea parentală reprezintă mijlocul dat de Dumnezeu pentru îndeplinirea datoriei de a-i crește pe copii [Lazăr, 1914]. O autoritate care, conform Codului civil din 1864, aparține tatălui („părintelui”), dar a cărei legitimitate profundă este una de tip *practic*, și nu normativ: dacă nu este decît un instrument, autoritatea este legitimă atîta vreme cît este utilizată pentru îndeplinirea scopului („poruncii” divine), cu alte cuvinte atîta vreme cît se exercită ca *autoritate eficientă*<sup>1</sup>, și nu ca una formală.

Așadar, realizarea de către părinții înșiși (și nu de alte persoane, cum ar fi, de pildă „daica” ori guvernanta la care apelează adesea familiile „cu dare de mîna”) a creșterii propriilor copii este tratată ca un „imperativ categoric”:

[...] [„ținerea” și creșterea propriilor copii] nu iaste detorie pusă, ci firească, nu scrisă, ci născută, nu omenească, ci dumnezeiască [Maior, 1908].

1. Expresia „autoritate eficientă” îmi aparține, dar este sugerată de textul lui V. Lazăr.

Copilul are dreptul, după legile lui Dumnezeu, să pretindă de la părinții săi o a doua naștere [o naștere sufletească, după nașterea trupească, n.n., E.S.] [Lazăr, 1914: 35].

Această datorie de origine divină revine ambilor părinți [Boerescu, 1908; Negruzzi, 1853], dar fiecare dintre ei este chemat să exercite un rol specific. Cei mai mulți autori insistă asupra rolului matern:

Națiunea română va fi în viitor aceea ce femeile române vor voi să fie. Ele sînt chemate, ca mame, înaintea altora, să lucreze pentru creșterea unei generații noi în viitor [apelul Elenei Cuza pentru înființarea Azilului „Elena Doamna” din București, 1862; cf. Bărbulescu, 1970: 24].

[...] ca mame, [femeile] sunt răspunzătoare și înaintea lui Dumnezeu și înaintea societății de faptele și de chemarea lor [Boerescu, 1908: 6].

Un rol al cărui conținut constă cu deosebire în dimensiunea emoțională/expresivă a educației morale: a-i inspira copilului pietate, a-i dezvolta simțul binelui și al frumosului, a-i întări voința „*printr-o convingere practică și intuitivă*”. Complementar, rolul – instrumental – al tatălui constă în a face, prin exemplul personal, „*să pătrundă în conștiința copilului ideea adevărului, a datoriei și a regulei*”:

Tatăl reprezintă pe copil, el este rațiunea copilului, atunci cînd el are nevoie să-și formeze pe a lui. Între copil și părinte există o legătură de rațiune; tatăl este chemat a lucra asupra intelectului, deci asupra spiritului [...]. Tatăl sever și constant, pe de o parte, mama blîndă și duioasă pe de alta, ambii conlucrînd în deplin acord, vor face un echilibru rațional în educarea copiilor lor [Boerescu, 1908: 7].

Tatăl bun acționează pentru bunăstarea familiei sale în spațiul public, în timp ce o mamă bună își limitează spațiul concret de acțiune la universul domestic:

Buna mamă trăiește numai pentru casa sa, și pentru fericirea ființelor ce-i sînt încredințate dragostei și îngrijirii sale. Muncește fără pregetare nu ca să întîmpine deșertăciunile mîndriei, ci ca să înmulțească binele familiei. Ea este mamă, și, pentru că e mamă, trăiește pentru copiii săi [Boerescu, 1908: 5].

Totuși, la nivelul ideologiei, nu se pune problema unei disjunții public-privat – recomandată pentru nivelul practicilor – în această distribuție a rolurilor; ambele roluri parentale impun în egală măsură atît dăruire familială totală, cît și responsabilitate socială și divină, dar modalitățile în care acestea se manifestă sînt, practic, diferite: dincolo de raportul esențial cu divinitatea pe care îl implică atît rolul matern, cît și cel patern, sensul ultim, profund al oricărei activități publice masculine, de la activitatea politică la cea productivă, este familial [Boerescu, 1908; Rădulescu, 1840], în timp ce sensul profund al activității domestice feminine este social (național) [Bălcescu, cf. Iordănescu, 1984; Voiculescu, 1898].

Complementaritatea masculin-feminin este definită la nivelul discursului teoretic pe axa instrumental-expresiv, iar autorul care, la noi, dă primul acestor teze – frecvente în literatura sociologică occidentală a secolului XX – expresia cea mai limpede este un preot. De altfel, distribuția rolurilor matern și patern este legitimată, în afara unor

rațiuni care țin de funcționalitatea familiei, prin „argumente” de ordin religios: „chemarea” femeii este aceea de a fi soție și mamă. Așadar, *înainte ca orice cunoaștere științifică propriu-zisă cu privire la distribuția rolurilor în familie să se fi cristalizat în societatea românească, teza apare în ideologia politică și religioasă, iar faptul are o mare relevanță pentru explicarea fenomenului.*

Pentru a rezuma, „creșterea” copiilor este prezentată la nivelul discursului modern ca o *datorie* a părinților în fața societății, care rezultă din datoria în fața lui Dumnezeu [Boerescu, 1908]. Discursul religios este utilizat pentru a legitima discursul politic-militant. În același scop sînt valorificate și teze ale pedologiei și pedagogiei. Rezultă că discursul teoretic modern cu privire la familie conține un nucleu militant-revoluționar sau politic central (familia este văzută ca instrumentul principal al reușitei „culturalizării”/„civilizării”/școlarizării populației românești<sup>1</sup>) căruia i se asociază, în calitate de legitimări și întăriri, o serie de componente religioase, etice și științifice. Eclectismul teoretic despre care vorbeam mai sus se explică în acest fel. Și este esențial să observăm că, cel puțin în domeniul rolului educativ al familiei, *cunoașterea științifică debutează în calitate de discurs legitimator și militant*, fapt care, așa cum vom vedea în capitolele următoare, a marcat evoluțiile ei ulterioare.

### 2.3. Semnificații ale practicilor educative ale familiilor moderne

Rezultînd dintr-o logică militantă a emancipării și a progresului, discursul eclectic procedează la o *critică radicală a practicilor educative ale familiilor*; acestea apar ca total lipsite de strategii coerente și raționale cu privire la creșterea copiilor. Sînt incriminate practicile de îngrijire: orientarea prioritară către „a da copilului de mîncare”, fără nici o preocupare pentru echilibrul alimentației<sup>2</sup>; deprinderea treptată a copilului cu alcoolul de la vîrste mici; igiena (alimentară, personală și a locuinței) precară<sup>3</sup>; odihna afectată de supraaglomerarea și de insalubritatea încăperilor de

1. „*A face dar – scria Nicolae Bălcescu la jumătatea secolului trecut – din fiecare familie un centru de civilizație, a încredința această civilizație în mîna femeii [...]*” [cf. Iordănescu, 1984: 173-174].
2. Alimentația copiilor suferă fie din cauza insuficienței unor componente de bază și a supradozării altora, fie din cauza dezechilibrului cantitativ (hrană prea puțină sau prea multă). Iată cum descrie George Coșbuc „*creșterea rea a copiilor*” [1907]: „*dacă ne uităm în casele acelor pe cari soarta i-a favorizat puțin, vedem că ei fac așa de mult din mîncare și băutură ocupațiunea principală a vieții și fericirea ei, încît și-ar ținea de neglijați copiii, dacă n-ar lua și ei parte vitează la îndopătură*”; în familiile sărace, numai „*puținătatea mijloacelor*” conduce către un alt tip de comportament, căci „*răul lor exemplu, cînd dau și ei vreo dată de prisos, arată că nu neplăcerea de a se îmbăta și a se îndopa îi ține departe de excese, ci lipsa de mijloace*”; părinții administrează ei înșiși alcool copiilor, iar rezolvarea oricărei probleme a acestora (indigestie, indispoziție) implică o ofertă de mîncare și de băutură. Această descriere se regăsește la toți autorii citați.
3. „*[...] economia de apă și săpun e poate la noi mai mare decît oriunde aiurea*” [Oproiu, 1911: 30].

locuit. Apoi, practicile cotidiene ale membrilor familiei : violența verbală (înjurătura), fizică (bătaia administrată obiectelor de care copilul s-a lovit, animalelor și oamenilor) și psihică (întreținerea sentimentului de „frică” prin amenințarea cu pedeapsa venită din partea părinților, altor persoane, a „Mumei Pădurii”, „balaurilor”, „zmeilor” ș.a.m.d.<sup>1</sup>) ; inconsecvența atitudinală a părinților ; minciunile „funcționale” în care copiii sînt utilizați ca martori (sperjuri), stereotipul inocenței infantile fiind exploatat în raporturile sociale de către părinții aparținînd categoriilor superioare ; cumpărarea de haine și jucării costisitoare și „abandonul” copiilor în mîinile slugilor, „mancelor”, guvernantelor, profesorilor, în aceleași categorii ; furtul „minor” din ogrorul vecinului, cu complicitatea sau în prezența copilului, în lumea satelor. Raționamente de tip deductiv-speculativ, care nu au alt suport empiric în afara experienței personale a autorului și care sînt fundamentate pe principiul etnologic al *impregnării*, conduc la imputarea unor trăsături de personalitate pe care experiențele cotidiene ale copiilor le-ar produce în mod automat : înclinația către excese alimentare și consum de alcool, agresivitate, dorință de răzbunare, frică, minciună, furt, vanitate, limbaj și conduite „manierate” practice „de ochii lumii”, dispreț pentru orice este românesc și preferință pentru ceea ce este străin... Un tip uman care, privit din unghiul proiectelor de „civilizare” a națiunii, nu poate genera decît îngrijorare...

Privită din perspectivă normativă asociată proiectelor de stimulare și de orientare a progresului societății, familia românească modernă are o importantă *datorie* de creștere și educare a copiilor, pe care nu și-o îndeplinește decît în cazuri excepționale, iar din greșelile părinților rezultă „cea mai mare parte din relele de cari suferă societatea” [Oproiu, 1911 : 18]<sup>2</sup>. Absența strategiilor educative este asociată fie mizeriei

1. În ultimă instanță, amenințarea cu pedeapsa divină poate fi inclusă în aceeași categorie a mijloacelor de control al comportamentului prin teamă, dar această interpretare nu apare în literatură.
2. „Aspectul pe care ni-l prezintă astăzi educația din familie este tocmai un chaos de *contraziceri* : lipsă de un scop bine determinat către care să tindă întreaga lucrare a educației ; lipsă de sistematizare în mijloacele întrebuintate, tradiția oarbă stăpîină absolută” [Dimitrescu-Iași, 1892 : 108].  
„Luînd afirmațiile părinților drept adevăr și dorințele noastre drept realitate, fie-care avem iluzia că am fost obiectul unei preocupări constante educative din partea părinților. Să nu ne înșelăm însă : această preocupare educativă în puținele familii în cari a existat și există – zic puține pentru că eu nu gîndesc că România este închisă în centrele orașelor – s-a redus la puțin lucru. Mai întîiu, oare-care îngrijire fizică, a căreia tiranie nepricepută arată mai degrabă grija mamei de cît un sistem pedagogic educator. [...] Apoiu, oare-cari sfaturi negative : „să nu faci prostii, să fii cu minte, să nu faci obrăznicii” : băiatul nu știe, nu înțelege ce este aceea o prostie, o obrăznicie, o vorbă urîță, dar pricepe că „nu trebuie să faci nimic pînă nu cere voe” și, dacă se supune, ajunge un Vlăduțu-mamei. Să adăugim cîte-va reguli precise de manieră elegantă, cari îndulcesc în realitate nu moravurile, ci gesturile, cari creează din această îndulcire a gesturilor un semn distinctiv de clasă socială dar cari, lipsite de fondul adînc creștin al carității și de sentimentul profund al respectului erarhiei sociale, sunt cu totul superficiale. [...] Prin urmare nici în contrazicătoarele sfaturi

și ignoranței, în cazul familiilor populare, fie inculturii pedagogice a părinților, inclusiv a celor plasați pe poziții sociale superioare. O incultură generată de faptul că „*meseria de părinte*”, deși foarte grea și de mare responsabilitate, nu se învață nicăieri, fiind orientată exclusiv de norme ale tradiției<sup>1</sup>. De aici, nevoia intervenției sociale : familia trebuie să devină „ținta” unor acțiuni sociale care să facă din ea un sprijin al specialiștilor în educație și în reformă socială. *Educația părinților* – cu deosebire a mamelor – *în calitate de educatori* devine astfel : (1) tema privilegiată a literaturii teoretice (lucrările scrise sînt, în marea lor majoritate, încercări de popularizare a unor teze ale ideologiei religioase susținute de teze inspirate din discursul pedologilor

de educație morală, nici în fricoasele măsuri de educație fizică, nu veți găsi preocupare educatoare statornică, necum sistem educativ ; veți găsi instinctul mamei, nu rațiunea educatorului ; accese de dragoste, nu sistem consecvent. *Vom trage deci o concluzie generală, care firește nu poate avea de cît valoarea relativă a tuturor frazelor generale ce privesc pe om și pe societate, că nu există în societatea românească preocupare educativă nici în familie nici în școală și că acolo unde această preocupare există, ea este de natură sentimentală nu rațională, plină de contraziceri, de greșeli, de grave abateri, de lipsuri capitale*” [Teodoru, 1905 : 21].

1. „[...] În *contra acestor contraziceri se luptă știința pedagogică, cercînd să introducă în educație în locul inspirațiunilor variate ale momentului, un plan sistematic bazat pe rezultatele îndelungatei experienți, verificate însă mai mult ori mai puțin prin cercetările științei asupra vieții omului și asupra evoluțiunilor sociale. Dar cîtă greutate de a pătrunde în cercul familiei ; Pedagogia ca știință a educațiunei întîmpină un obstacol greu de învins în elementul tradițional întărit cu o doză puternică de egoism al familiei. [...] Fiecare din noi este un produs al educațiunei tradiționale ; prin urmare, pentru a admite că sistema de pînă la noi are nevoie de a fi reformată, trebuie mai întîi să recunoaștem această insuficiență în noi înșine, trebuie să recunoaștem defectele noastre proprii, ca o consecință a unei greșite direcțiuni în educația primită de noi. Dar tocmai acesta e punctul dificil ; egoismul, sub forma de încredere peste măsură în noi înșine, ne împiedică mai totdeauna de a recunoaște aceasta. Argumentul obicinuit al mamei care ia o măsură oarecare relativă la creșterea copilului său este : «așa a făcut și mama cu mine, așa voi face și eu cu copiii mei». [...] Egoismul nostru rău înțeles și îndărătnicia tradiției explică de ce nu se gîndește nimeni la cultura pedagogică în familie. [...] Nici statul, nici școala, nici opiniunea publică nu sînt în destul de edificați asupra acestei chestiuni. Pedagogia e privită, în cazul cel mai bun, ca arta de a face buni profesori. [...] Va trebui să treacă multă vreme pînă cînd teoriile educațiunei să străbată în cercul de gîndire al familiei. [...] Să se noteze că în tot acest escurs nu ne gîndim decît la familiile a căror pozițiune socială mai fericită le îngăduie să se gîndească mai de aproape la educația copiilor lor. Cît se schimbă însă lucrul, cînd ne aruncăm privirile asupra acelor familii dezmoștenite, a căror viață întreagă se rezumă : în lupta neîntreruptă cu ignoranța și mizeriile existenței. Acolo tradiția și oarba întîmplare sînt absolut stăpîine pe educație. În bordeiul muncitorului, ignoranța și mizeria sînt o barieră aproape neînvincută în contra oricărei încercări de ameliorare a creșterii copiilor. Reforma educației în acest caz e strîns legată de reforma socială. [...]” [Dimitrescu-Iași, 1892 : 108-114].  
„Un lucru e de mirare ; învățăm în viață toate meșteșugurile cu puțință mai ușoare și mai grele și socotim ca cel mai ușor meșteșugul de a fi părinte și pe acesta nu-l învățăm și totuși nimic nu e mai greu decît a fi părinte” [Mironescu, 1915 : 11].*

și pedagogilor vremii); (2) unul dintre argumentele prin care este susținută cu insistență, de la jumătatea secolului al XIX-lea, școlarizarea fetelor, inclusiv în mediul rural (în vederea pregătirii „*pentru chemarea lor de soții și mame*” [Lazăr, 1914]); (3) obiectivul unor acțiuni culturale<sup>1</sup>.

### 2.3.1. „Sentimentul” copilăriei și al familiei

Analiza practicilor cotidiene relatate de diferiți autori pune în evidență prezența sentimentului familiei și a sentimentului copilăriei în toate categoriile sociale prezente în documentele consultate. Oricare ar fi sursa documentară, aflăm că viața cotidiană se organizează, atât din punct de vedere funcțional, cât și simbolic, în jurul celor trei tipuri de raporturi pe care le presupune *familia conjugal-parentală*: raporturi între soți, între părinți și copii, între frați. Limitele simbolice ale familiei sînt foarte clar trasate pe baza a trei condiții necesare și suficiente: (1) legătura de sînge (2) consfințită religios (prin căsătoria părinților și botezul copiilor în „legea” acestora) (3) în fața comunității; nici posibilele legături extraconjugale ale soților [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Slavici, 1894], nici conviețuirea „în păcat” (concubinajul) și nici copiii născuți din astfel de legături [Slavici, 1894] – care nu par cîtuși de puțin realități non-familare, nici în colectivitățile rurale și nici în cele urbane – nu pot modifica esențial aceste limite, chiar dacă pot da naștere unor contexte interacționale și unor „muștrări de conștiință” greu de suportat. Unitatea familială astfel delimitată este, însă, integrată într-o *rețea largă și densă* de raporturi de *rudenie*, la care se adaugă, în mediul rural liber, o *rețea comunitară* în care individul este atât de statornic „așezat”, încît realitatea satului – definită nu numai prin oamenii săi, ci și prin spațiul său natural – este trăită, dacă nu ca singura realitate posibilă, măcar ca aceea care permite conservarea sentimentului securității [Creangă, 1956] și mobilizarea resurselor subiective în direcția realizării unei aspirații de mobilitate [Iorga, 1916], iar în mediul funcționăresc-intelectual urban o *rețea de sociabilitate* cultivată prin toți membrii familiei, inclusiv prin copii, și în legătură cu care membrii își cer și își oferă reciproc informații [Caragiale, 1964; Maiorescu, 1975 și 1978]. Sîntem, așadar, departe de un model dominant al familiei „tradiționale” lărgite: cu toate că, în mediul țărănesc, o conviețuire între familia de procreere și aceea de origine (sau membri ai

1. Iată cîteva astfel de acțiuni, așa cum rezultă din cercetările întreprinse de Ștefan și Florela Bărsănescu [1978]: în 1861, se desfășoară la Iași o serie de „prelecțiuni” despre educația copiilor în familie; în 1863, apare revista *Amicul familiei*, al cărei redactor, Constanța Dunca (Camille d'Alb), desfășoară o propagandă intensă pentru atragerea fetelor la școală; *Revista pedagogică*, înființată în 1891 de C. Dimitrescu-Iași, publică materiale cu privire la rolul educativ al familiei; în 1886, apare la Brașov revista *Școala și familia*, consacrată în special educației în familie și care a fost tipărită între anii 1886-1889 și 1903-1905; în 1868, Ioan Popescu publică la Sibiu un *Compendiu de pedagogie pentru părinți, educatori, învățători și toți bărbații de școale*.

acesteia din urmă), ori chiar între o familie și cunoscuți ai acesteia aflați în impas este posibilă [Iorga, 1916], cu toate că, în mediul meseriașilor tîrgurilor, uceniciei și calfele „trăiesc sub același acoperiș și mîncă din aceeași oală” cu familia stăpînului/meșterului [Slavici, 1894] și cu toate că, în categoriile superioare, prezența unor membri ai familiilor de origine sau a altor persoane (servitori, doică, guvernantă ș. a.) apare frecvent, *delimitarea simbolică a nucleului conjugal-parental rămîne în toate cazurile fără echivoc*.

Căsătoria îl face pe individ *om ca toți oamenii, în rînd cu lumea*, după cum ne spune Creangă în *Povestea lui Stan Pășitul* [1956: 270]; este vorba nu doar despre o conduită conformistă, mai mult sau mai puțin rituală, ci despre una cu semnificație identitar-statutară: a fi căsătorit înseamnă a fi *vrednic să ții o femeie* (respectiv, un bărbat) și să crești copii, înseamnă, cu alte cuvinte, a dovedi în fapt o serie de însușiri valorizate de colectivitate. Părînd să împărtășească o normă a discursului religios, conștiința comună vede în relația conjugală, instituționalizată în fața lui Dumnezeu și în fața lumii, antecedentul necesar al relației parental – filiale, iar în aceasta din urmă consecventul necesar al celei dintîi: copiii născuți în afara unei relații conjugale nu generează nici un fel de obligație paternă (nici în fața lui Dumnezeu, nici în fața colectivității)<sup>1</sup>, dar un cuplu căsătorit trebuie (în virtutea relației cu divinitatea și cu lumea) să aibă copii<sup>2</sup>. Totuși, coincidența bunului-simț și a practicilor cu norma este parțială: copiii se pot naște și în afara unei legături binecuvîntate de preot în numele Domnului, iar dacă s-au născut, trezesc părinților lor cel puțin sentimente de culpabilitate. După nașterea copiilor, legătura dintre soți, oricît de puternică ar fi fost încărcătura ei emoțională mai înainte, se reconstruiește pe dimensiunea responsabilității față de creșterea copilului; dragostea între soți se transformă în datorie comună; sclipiri ale „jarului” rămas din pasiunea inițială – acolo unde aceasta a existat – pot răzbate din cînd în cînd, dar nu sînt indispensabile pentru funcționarea familiei [Creangă, 1956; Slavici, 1880 și 1894]. Familia este centrată pe copil, acesta fiind „cîrma casei”, „bucuria casei”. Legătura dintre părinți și copii are cea mai mare semnificație și cea mai mare rezistență: oricare ar fi „destinul” relației conjugale și oricare ar fi comportamentul copilului, părintele rămîne toată viața profund atașat fiului/fiicei său/sale, în timp ce acesta/aceasta din urmă manifestă față de aceia care i-au dat viață și l-au crescut un respect necondiționat ale cărui origini sînt în esența lor emoționale, și nu (numai) normative [Iorga, 1916; Maiorescu, 1975 și 1978; Slavici, 1880, 1884 și 1894]; părintele și copilul devin inseparabili – funcțional și simbolic – în cazul în care unul dintre soți decedează [Iorga, 1916; Slavici, 1894; Stancu, 1982]

1. „[...] Ți-ai făcut datoria [de a crește copilul legitim și de a-l ignora pe cel «de pripas»] și trebuie să ți-o faci pînă la sfîrșit. Copilul născut din adulter nu găsește milă nici la oameni, nici la Dumnezeu: el n-are loc în rîndul creștinilor [catolici] și e suferit numai în tînda bisericii. Născut din greu păcat, viața lui nu poate să fie decît o grea osîndă. N-ai să-l știi, n-ai să-l vezi!” [Slavici, 1894: 508].

2. „[...] Oare nu-i păcat de Dumnezeu că mai trăim noi pe lumea asta? Căci la casa fără copii nu cred că mai este vreun doamne-ajută” [Creangă, 1956: 236].

sau abandonează familia [Slavici, 1880], ca și în cazul în care o femeie naște un „copil al păcatului” [Slavici, 1894]. Face excepție familia compusă: aici, relația parental – filială precede relația conjugală, iar raporturile mamei „vitrege” cu copilul soțului său variază în funcție de variațiile relației emoționale dintre soți și mai ales în funcție de modalitățile în care se manifestă responsabilitatea familială a bărbatului: copilul se simte bine îngrijit și tratat de mamă atât timp cât bărbatul este o prezență fizică și simbolică cel puțin funcțională; el simte că este, dimpotrivă, privat de îngrijire și bățut, atunci când tatăl „demisionează”, fie și numai temporar, de la responsabilitățile sale familiale (tatăl care are „probleme cu alcoolul”, de exemplu); întreaga funcționare a familiei compuse pivotează în jurul părintelui natural al copilului, al atitudinilor și practicilor sale familiale, care influențează sentimentul de securitate/însecuritate al copilului în raport cu părintele „vitreg”, precum și sentimentul de echitate al acestuia din urmă [Iorga, 1916; Sadoveanu, 1910], iar prin acestea natura însăși a relației lor.

„Sentimentul” familiei și al copilăriei se manifestă, așadar, printr-o relație complexă între părinți și copii. Pe de o parte, în toate categoriile sociale, prezența acestora din urmă „normalizează” poziția socială a adulților care intră, astfel, pe deplin „în rînd cu lumea”. Pe de altă parte, în categoriile de la baza piramidei sociale, copiii au și o semnificație instrumentală (actuală – aceia care au depășit vârsta de patru-cinci ani – sau anticipată – cei mici), mai întii pentru mamă (ajutor în supravegherea fraților mai mici și în gospodărie), iar mai târziu pentru tată (băieții, mai ales, aduc „folos” în activitățile economice); în categoriile „cu dare de mîna”, copiii sînt utilizați ca mijloace de expresie a identității/distincției sociale. Dincolo de acestea, însă, oricare ar fi categoria socială și oricum ar fi copilul, pentru părinții săi, cu deosebire pentru mama sa, el este fără egal [Creangă, 1956; Caragiale, 1964; Slavici, 1894]<sup>1</sup>; nici tatăl nu ezită să-i ofere afecțiune și să se bucure deschis de afecțiunea pe care copilul i-o oferă [Creangă, 1956; Slavici, 1894]<sup>2</sup>; și nici o împrejurare, nici măcar fuga de acasă a copilului, nu conduce la o ruptură definitivă, relațională ori afectivă (întoarcerea/iertarea fiului neascultător se petrece ca un fapt „natural”) [Iorga, 1916; Slavici, 1894].

1. „Să-i fi zis toată lumea că-i urît și obraznic, ea ținea una și bună – că băiet ca băietul ei nu mai este altul!” [Creangă, *Povestea porcului*, 1956: 237].  
„Tot n-are nimeni copii ca mine!”, își spune fericită Mara, privindu-și copiii „zdrențăroși și desculți și nepeptănați și nespălați și obraznici” [Slavici, 1894: 285-286].
2. „Cînd venea tata noaptea de la pădure din Dumesnicu, înghețat de frig și plin de promoroacă, noi îl speriam sărîndu-i în spate pe întuneric. Și unul cite unul, ca la baba oarbă ne rîdica în grindă, zicînd: «Tita mare!»». Și ne sărûta pe fiecare. Iar după ce se aprindea opațul și tata se punea să mînce, noi scoteam mîtele de prin ochi și cotruțe, și le flocăiam, și le smotream dinaintea lui, de le mergea colbul [...]”  
– Încă te uiți la ei, bărbate – zicea mama – și le dai paie! [...]”  
– Ia lasă-i și tu, măi nevastă, lasă-i, că se bucură și ei de venirea mea, zicea tata, dîndu-ne huța [...]” [Creangă, 1956: 35].

### 2.3.2. Particularități ale vîrstelor preadulte

Sociologii rezumă astfel etapele principale ale construcției identității sociale a băieților dintr-un sat de pe platforma petrolieră Ploiești:

Pînă la primul război mondial, formarea omului, așa cum am văzut, parcurgea etape relativ fixe, statornicite din vremuri îndepărtate: copil, adolescent – muncitor în gospodăria părinților sau a altora –, matur – muncitor de pămînt sau cărăuș, cu familie și gospodărie proprie. Și spațiul în care se mișca era limitat: gospodărie personală, sat, moșie boierească și, din cînd în cînd, la oraș pentru unele cumpărături; de asemenea, contactele personale: familie, consăteni, reprezentanți ai boierului sau boierul personal. Este o viață cu reguli fixe, în care fiul își urmează tatăl în toate privințele, în care „așchia nu sare departe de copac”, iar în plan moral „ce naște din pisică șoareci mîncîcă”. Surprizele sînt rare: ici colo cite unul plecat în lume. De aceea, la naștere, „ursitoarele” nu prea aveau ce-i prevesti în privința statutului social și a cadrelor mari ale vieții sale. Ele îi „distribuiau” întîmplări fericite, legate mai ales de persoana proprie; să crească mare, să fie sănătos, voinic, priceput, să aibă noroc în viață și în căsnicie, noroc de copii și de părinți. În rest, drumul era precis: pînă la 6-7 ani în familie, urma perioada 7-10-14 ani, în care copilul vedea de oi și dădea și pe la școală. De la 14-16 ani devenea muncitor de pămînt, ca și tatăl său, sau cărăuș, sau ambele. Bruma de cunoștințe necesare în muncă le învăța „din nevoi” [Herseni, 1970: 139].

Analiza documentelor citate permite unele precizări cu privire la definirea vîrstelor preadulte la nivelul simțului comun.

Așa cum am semnalat deja, noul născut pare a avea o semnificație socială importantă: aceea de a statornici normalitatea/anormalitatea situației părinților săi. În categoriile mijlocii urbane, el are și o valoare familială și personală, exprimînd un raport cu divinitatea: copilul are semnificația unui dar, meritat sau nemeritat, de la Dumnezeu sau, dimpotrivă, a unei sancțiuni divine; în orice caz, nașterea lui generează, uneori în pofida normei religioase și sociale, stări emoționale și sentimente de datorie/culpabilitate nu numai părinților săi, ci și membrilor familiei lărgite, în special ascendenților [Slavici, 1894]. În burghezia urbană, el „vine pe lume în mijlocul interesului general” al părinților și bunicilor care au grijă să nu-i lipsească nimic, iar limitarea nașterilor este frecventă [Mironescu, 1915]; totuși, nu dispunem de nici o informație care să ne îndreptățească să credem că, dincolo de importanța acordată faptului nașterii, părinții au sentimentul unor particularități/nevoi specifice ale copilului mic, cu excepția nevoilor de îngrijire (hrană și adăpost/securitate fizică, în primul rînd); neștiutor și inocent<sup>1</sup>, relativ asexuat<sup>2</sup>,

1. „E vorba de un copil, un băiețel. De abia a deschis ochi mari, mirați, albaștri, asupra lumii acesteia. Abia a ieșit din întuneric; înțelege unele lucruri ale clipei prezente; de cele de ieri nu-și mai poate aduce aminte: pe mîni poate nici nu-l bănuiește. Poate să fie de patru-cinci ani” [Sadoveanu, 1906: 99].
2. „Eram copil mic de tot, poate cam de patru ani, îmbrăcat încă fără sex, nici băiat, nici fată, cu rochiță, însă c-o rochiță ce nu se aseamăna întocmai cu a fetelor, cînd moartea mi-a apărut înaintea ochilor, a ochilor nevinovați și neștiutori de atunci” [Teodorescu, 1980: 34].

el este – cum ar spune Chombart de Lauwe – o anexă a adultului, de regulă a mamei sau a „daicei”, aflându-se în cea mai mare parte a timpului în preajma (nu neapărat în compania) sa. De altfel, este vârsta cel mai puțin marcată în literatură. Faptul se poate explica prin mecanisme ale memoriei: subiecții rețin rareori întâmplări ale miciei lor copilărie; interesant este, însă, că nu avem nici un exemplu în care părinții (sau alți adulți) să facă incursiuni în prima copilărie a progeniturilor lor, iar această absență sugerează ipoteza unui „sentiment” slab al acestei etape a cursului vieții. Dacă putem vorbi despre un sentiment al copilăriei pentru această vîrstă, nu este vorba despre altceva decît despre sentimentul inocenței și, implicit, al nevoii de protecție și îngrijire.

Acestei vârste a neștiinței și a neputinței, în care copilul este, în principiu, inseparabil de familie și în care diferențele sexuale sînt slab definite, îi urmează o alta în care copiii devin „băiat” și „fată”, mobili în raport cu supravegherea părintească. După patru-cinci ani începe experiența grupurilor de vîrstă/sex<sup>1</sup>. Copilul nu pare a avea altceva de făcut decît să se joace în compania animalelor și a altor copii – rude sau vecini din aceeași categorie socială<sup>2</sup> – și să se lase purtat prin ordinea cotidiană a familiei. În familiile rurale, începe și experiența ajutorului în gospodărie (supravegherea fraților mai mici și a casei, transportul hranei la cîmp ș.a.); un ajutor la care nu se apelează, totuși, decît *in extremis*, atunci cînd familia nu are altă soluție, conduită care probează că principiul protecției copilului cuprinde, în toate categoriile sociale, și această vîrstă. Aceasta nu înseamnă că protecția este un principiu întotdeauna respectat: Vasile Mateiescu, autorul „*poveștii unui băiat de la țară*” publicate

1. Experiențele relatate de Creangă și de Blaga sînt foarte asemănătoare. Episodul „La scăldat” din *Amintiri...* este bine cunoscut. Iată relatarea din *Hronicul și cîntecul vîrstelor*: „*Cei patru prieteni legam nădejdi fără capăt de cea dintîi vacanță mare de vară. Cum paza gîștelor nu mai era o treabă pentru vîrsta noastră, și cum alte treburi mai serioase ne ocoleau încă, am intrat în bucuriile verii cu un simțămînt de libertate ce da zilelor noastre intensități de apogeu. Cît era zîulica de lungă, stam goi, în nămol sau pe iarbă, lîngă rîul care-și avea vadul la cîțiva pași de casă. Eram cînd în apă, cînd la soare*” [Blaga, 1979: 36].
2. Iată *Amintirile...* unui fiu de țăran înstărit din Moldova mijlocului de secol al XIX-lea: „*Hai mai bine despre copilărie să povestim căci ea singură este veselă și nevinovată. [...] Ce-i pasă copilului, cînd mama și tata se gîndesc la neajunsurile vieții, la ce poate să le aducă ziua de mîine, sau că-i frămîntă alte gînduri pline de îngrijire! [...]* [...] *Ce le pasă: [...]. Numai de-ar fi sănătoși să mănînce și să se joace acum, cît îi mititei; că le-a trece lor zburdăciunea, cînd or fi mai mari și i-or lua grijile înainte; nu te teme, că n-or scăpa de asta. Și-apoi nu știi că este o vorbă: dacă-i copil, să se joace [...]*” [Creangă, 1956: 34-35].

Atmosfera este identică în familia unui preot din Ardeal în primele decenii ale secolului XX: „*Timpul ni-l iroseam în joacă aproape neîntreruptă. Cugetul nostru își învăța imperatiile de la păsări și flori, astfel că datoria noastră era numai aceea de a crește. Uneori puteam să fim, totuși, și folosiți gospodăriilor, cel puțin pe la margini. Cădea asupra noastră sarcina de a ne duce după-amiaza cu gîștele, la pășune, «sub arini», un loc în partea mai de sus a satului, între iaz și răzoare*” [Blaga, 1979: 20-21].

de Iorga [1916], ne relatează despre zilele și săptămînile cînd tatăl său, pădurar și mare consumator de alcool, îl „uită” singur, fără hrană, fără foc, fără apărare împotriva lupilor, într-un bordei izolat din pădure – conduită incriminată de săteni, atunci cînd iau cunoștință de ea –, în timp ce un țigănuș, personaj al lui Sadoveanu [1906], este bătut și alungat de acasă atunci cînd părinții săi „se ceartă”, ceea ce se întîmplă frecvent. Rezultă că principiul acțiunii (normă, model cultural) și modalitățile locale (indexicale) ale acesteia nu se confundă. În categoriile superioare, această etapă reprezintă o prelungire a copilăriei mici; termenul „copil” este preferat celor de „băiat”/„fată”, iar în familiile burgheze mama bună este definită prin dorința de a-și proteja cît mai mult copilul și prin „înțelegerea” (îngăduința) manifestată față de comportamentele tipic „copilărești” [Caragiale, 1964; Teodoreanu, 1985]. În aceste categorii, copilăria mică ia sfîrșit atunci cînd începe școala: „*De-aci începe seriosul, de-aci încetează prima copilărie, cea nevinovată*” [Teodorescu, 1980: 38].

Vîrsta școlară sau, mai general, a copilului instituționalizabil (copilul-ucenic și copilul-argat sînt, în familiile mijlocii și sărace, alternative ale copilului-școlar) este mai clar delimitată în literatură. O vîrstă ambivalentă, în care copilul rămîne, de regulă, dependent/protejat material și/sau simbolic de familie, dobîndind însă și un statut social propriu prin care reprezintă familia în relațiile sociale, prin care își „ajută” părinții să-și redefiniească identitatea și prestigiul și care îi permite să participe mai activ la exercițiul autorității. Școala (ucenicia etc.) separă viața cotidiană a copilului de aceea a familiei. Experiența școlară se petrece mai ales în grupul de co-rezidenți la gazdă sau la internat (elevi care împărtășesc aceeași viață domestică, constituind, în același timp, un grup de distracție), în grupul de co-discipoli (colegi de clasă sau nu, parteneri într-un lanț de schimburi simbolice) în contactele cu cadrele didactice, cu autorii de literatură și cu personajele create de aceștia din urmă. Raporturile părinților cu copiii școlari sînt marcate în categoriile populare de un oarecare dramatism: plecările la școală generează sentimentul unei rupturi emoționale, atît pentru copii, cît și pentru părinți [Creangă, 1956]; contactele sînt relativ rare, iar în categoriile sărace în resurse culturale iau naștere unele trăiri ambivalente de satisfacție și de mîndrie, dar și de distanță simbolică pe care, uneori, părinții se străduiesc să o reducă modificîndu-și propriul stil de viață [Slavici, 1880 și 1894]. Nu se poate spune că afectivitatea ar lipsi acolo unde copiii nu frecventează școala și nici că aceștia sînt tratați ca „adulți în miniatură”; totuși, Ariès [1973] pare să fi fost îndreptățit să afirme că școala strînge legăturile emoționale pe măsură ce mărește distanțele fizice și culturale, obligînd în același timp la o mai acută conștiință a particularităților copilului. În orice caz, școlarizarea mărește durata vîrstei caracterizate prin nevoia protecției și prin absența responsabilităților (dependență materială și simbolică) și stimulează un „sentiment” al propriei copilării: Creangă observă acestea atunci cînd notează că, pe măsură ce cariera sa școlară se prelungește, nu mai participă la muncile pe care în mod obișnuit le practică în sat cei de vîrsta lui (devine „*tare leneș*”, ne spune el).



În sfârșit, „sentimentul” particularităților pubertății/adolescenței (tineretii celibatate) apare cu claritate: Mara este încântată și speriată în același timp că are „*un băietan de cincisprezece ani*” și că „*prea i se făcuse fata fată*”, în timp ce copiii înșiși trăiesc cu plăcere și cu teamă primele impulsuri sexuale, primele trăiri intime, primele secrete, pe care nu știu cum să le definească, dar care le creează sentimentul distincției, al autonomiei în raport cu lumea adultă de care pînă acum erau dependenți [Slavici, 1894]; lumea lui Creangă are și un termen, *holtei*, pentru a defini băiatul aflat în această etapă. Grupurile de vîrstă cuprinzînd tineri de ambele sexe și cele de vîrstă/sex (mai ales ale băieților) ies adesea de sub „privirea” (controlul) adulților. Ele sînt în principal grupuri de petrecere a timpului liber (de distracție), dar și de comunicare (emoțională pentru fiii și fiicele de țărani și de tîrgoveți, intelectuală pentru băieții funcționarilor de stat plecați la studii) și de identificare/diferențiere sexuală, comunitară, spirituală. Autoritatea părinților și dependența de familie a tinerilor pare a se menține mai multă vreme și pare a fi mai extinsă în familiile de funcționari/intelectuali, respectiv în cazul tinerilor care continuă un traseu școlar: tînărul Titu Maiorescu, aflat la studii în străinătate, scrie tatălui său pentru a-i cere permisiunea de a urma un curs sau altul, pentru a-i solicita sau justifica achiziționarea unei cărți, pentru a călători cu un mijloc de transport sau cu un altul etc., chiar și atunci cînd acoperă din munca proprie o parte din cheltuieli, în timp ce un „băiat de la țară” pleacă de acasă fără permisiunea tatălui și decide singur asupra drumului său în viață, iar Persida și Națl se căsătoresc în secret, încălcînd atît norma juridică, cît și pe aceea religioasă a acordului obligatoriu al părinților. Ceea ce înseamnă că, deși sentimentul adolescenței este prezent în toate categoriile sociale, etapa respectivă este – ca toate celelalte, de altfel – diferit definită și trăită: pentru categoriile populare, ea este o etapă tranzitorie către căsătorie, o etapă de punere în valoare a capitalurilor matrimoniale printr-un exercițiu repetat și destul de transparent (acceptat și controlat de comunitate) al relațiilor cu persoanele de sex opus; pentru băieții din categoriile superioare, ea este mai ales o etapă de acumulări de capital cultural (competențe și/sau diplome) în vederea ocupării unei poziții în aparatul birocratic.

### 2.3.3. Agenți, conținuturi și mecanisme ale educației în familia românească modernă

Mama? Tatăl? Frații? Bunicii? Grupurile de egali? Școala? Colectivitatea în întregul ei? Care sînt, de fapt, persoanele și grupurile care servesc ca repere („altul semnificativ” și „altul generalizat”) în construirea sinelui și în ce constă impactul fiecăruia?

Principalele argumente aduse în sprijinul tezei rolului nespecific al părinților în societățile preindustriale – în care sinele s-ar construi printr-o educație comunitară difuză, și nu prin instanțe specializate – sînt, așa cum am precizat cu alt prilej [Stănculescu, 1997], duratele scurte petrecute de copii în prezența părinților (prea

ocupați cu procurarea mijloacelor de subzistență sau cu viața lor publică) și apelul rar la elemente de educație explicită, care se reduce la sfaturi cu un conținut destul de vag („să fii cuminte”, „să fii cinstit” etc.) și cel mai adesea formulat în manieră negativă („să nu te (ne) faci de rîs”, „să nu faci prostii” etc.). Interpretarea acestor fapte ca limite ale rolului educativ al familiei implică cel puțin trei premise: (1) mai întîi, educația este definită exclusiv ca socializare-identificare; (2) apoi, se consideră că mecanismul principal al construirii sinelui este *co-prezența fizică* de durată a adultului și a copilului; spațiul și timpul trebuie să fie indistincte, astfel încît „cei mici” să participe ca spectatori sau ca actori la viața „celor mari” și să interiorizeze modelele comportamentale prin impregnare sau/și imitînd exemplul personal al adultului; (3) în sfârșit, se postulează că ordinea socială ar fi una de tip normativ; ne-am obișnuit să gîndim societățile preindustriale în termenii modelelor culturale înțelese ca sisteme de valori-norme-reguli coerente, clare, mai mult sau mai puțin cunoscute și recunoscute (împărțășite) de întreaga comunitate, care ar reglementa foarte exact conduitele membrilor, făcîndu-le predictibile; conform acestei logici, normele culturale sînt *transmise* din generație în generație prin înseși mecanismele vieții colective; un astfel de mod de gîndire nu poate explica, totuși, procesul de transmitere în societățile (numeroase) în care controlul adulților asupra copiilor este slab (viața cotidiană a copiilor se petrece mai mult în grupuri de egali, la adăpost relativ de privirile și sancțiunile adulților) și nici situațiile de non-transmitere acolo unde presiunea adulților este puternică. Studiul societății românești moderne și a procesului de construire a sinelui, așa cum sînt ele reflectate în sursele documentare analizate aici, arată că toate aceste trei premise sînt false.

#### 2.3.3.1. Construcția sinelui ca unitate a proceselor de identificare și diferențiere, de socializare și individualizare. Un caz de reziliență

Așa cum am arătat pe larg cu alt prilej [Stănculescu, 1996a], socializarea implică procese simultane de identificare și de diferențiere: identificarea cu „ceva” nu este niciodată totală; ea este întotdeauna limitată și, simultan, întărită de un proces de diferențiere, iar aceasta din urmă implică la rîndul ei o raportare la același „ceva”; pe de altă parte, socializării individului i se asociază întotdeauna un proces de individualizare a socialului. „Povestea unui băiat de la țară” [Iorga, 1916] ne prezintă un caz tipic de *reziliență* (o reușită socială realizată împotriva originii sociale umile și a unui complex de împrejurări nefavorabile). Mecanismele acestei reușite sînt, în principiu, următoarele: apariția unui sentiment de frustrare relativă, prin comparația între situația familială a subiectului și aceea a altor copii (copiii preotului), sentiment resimțit și de membrii adulți ai familiei, ale căror manifestări întăresc sensul trăirilor copilului; conștiința posibilității de a depăși starea socială de apartenență și cunoașterea mijlocului de a realiza aceasta (știința de carte), dobîndite, de asemenea, printr-o comparație (neștiința de carte a tatălui – știința de carte a preotului); existența unui

proiect, la început vag, de a obține mijlocul (știința de carte) pentru depășirea condiției prezente; selecția elementelor mediului în funcție de acest proiect și bricolajul acelor obiecte sociale (comportamente, relații, conjuncturi, persoane) care pot contribui la realizarea lui (aproximativ ceea ce în limbajul manualelor de sociologie funcționalistă se numește identificare cu grupul de referință și socializare anticipativă); redobândirea (întărirea) resurselor psihologice prin contactul cu mediul de origine (reîntoarcerea acasă după fiecare eșec reînnoiește sentimentul frustrării și întărește voința de a reuși). Este ușor de sesizat că reziliența este posibilă datorită unui „joc” complicat al identificării și diferențierii în raport cu familia/mediul social de origine.

### 2.3.3.2. Construcția sinelui nu implică în mod necesar contactul nemijlocit și continuu al subiectului cu agentul. Resurse și mecanisme familiale ale construcției sinelui

Ceea ce contează în acest „joc” este nu prezența fizică, ci prezența *simbolică*; oricât de masivă ar fi prezența fizică a comunității, a rudelor/vecinilor de aceeași vîrstă și stare socială, iar mai tîrziu a grupului de distracție sau de studiu, părinții și frații rămîn, indiferent de durata contactelor directe sau de frecvența corespondenței, prezențe *foarte semnificative* pentru copil [Creangă, 1956; Iorga, 1916; Maiorescu, 1975].

În familiile de lucrători ai cîmpului (țărani fără pămînt sau cu pămînt puțin din zonele de cîmpie), mama este aceea care îi crește pe copii: „*Pe noi mama ne-a crescut, că tata era prea muncit. Cînd venea, mîncă și se trîntea în pat. Dormea greu, somn de om trudit*” [cf., Herseni, 1970: 79]. Stancu [1982] ne prezintă o lume a sărăciei extreme, în care copilul se poate afla alături de adulți, indiferent de sexul unora sau al celorlalți, în orice împrejurare, de la odihna din timpul nopții, la stropitul și culesul viei boierului și la „revoluție”, fie ca participant activ, fie ca simplu spectator.

În familia de răzeș humuleștean cu pămînt puțin care trăiește din veniturile aduse de vînzarea produselor gospodăriei și de „*negustoria din picioare*” (itinerantă) [Creangă, 1956], ca și în familia preotului transilvănean de țară [Blaga, 1979], femeia este aceea care împarte spațiul și timpul cu copilul. Nu sînt necesare bugete de timp pentru a evidenția un fapt evident prin el însuși: tatăl negustor este mai tot timpul plecat, în timp ce preotul, în tinerete „*un priceput, îndemînat, harnic gospodar*”, pare să se autoidentifice tot mai mult cu rolul de intelectual „luminat” care are „misia” de a propaga în sat cultura și civilizația, voind uneori „*binele obștei chiar împotriva voinței obștești*” [Blaga, 1979: 25] – zelul său în această direcție atrăgîndu-i resentimentele sătenilor – și împărtășește tot mai puțin viața domestică cu ceilalți membri ai familiei. În familiile „superioare” și în acelea ale muncitorilor, nici unul dintre părinți nu reprezintă prezențe de durată pe lîngă copil. „Vinozații” sînt: afacerile crono- și energofage dirijate de bărbați și viața mondenă a femeilor aparținînd burgheziei citadine [Caragiale, 1964; Mironescu, 1915; Teodoru, 1905]; tabieturile domestice ale vieții „la moșie” și sacrificarea intimității domestice în favoarea unui

stil de viață specific (apelul la doică, guvernantă, meditator; viața publică; detașarea de problemele vieții cotidiene) prin care posesorii de titluri boierești cultivă distincția de clasă [Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985]; aspirațiile către autonomie și împlinire personală extradomestică și sărăcia care fac să crească numărul femeilor active [Lazăr, 1914]<sup>1</sup>.

De la vîrsta la care poate fi instituționalizat (șapte-zece ani), copilul este separat de părinții săi. Uneori, dacă părinții sînt foarte săraci, el slujește ca argat într-o familie înstărită din sat [Iorga, 1916] sau ca ucenic în familia unui meseriaș din tîrg [Slavici, 1894; Stancu, 1982]. Alteori, dacă familia are strategii școlare, este înscris ca „intern” al statului, în cazul în care părinții au venituri suficiente pentru a plăti întreținerea în internat [Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985], este plasat „în gazdă” la o altă familie, de regulă cu alți colegi (rude sau cunoscuți) [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Mironescu, 1915; Slavici, 1880], unde poate să acopere o parte din cheltuieli prin prestarea unor munci domestice [Creangă, 1956; Slavici, 1880]; dacă strategiile școlare îi aparțin copilului și se manifestă împotriva voinței părinților, el se angajează să slujească în schimbul învățaturii, hranei și adăpostului [Iorga, 1916]. Contactul fizic cu părinții este slab: indiferent de categorie socială, aceștia „se ostenesc” săptămînal sau mai rar să vină „la tîrg”, pe jos sau cu căruța, pentru a reîmprospăta proviziile de alimente și/sau pentru a controla calitatea serviciilor asigurate de gazdă (nevoi practice), dar și pentru a-și vedea copiii (nevoi emoționale) și a se mîndri cu ei (nevoi identitar-statutare).

Totuși, în pofida duratelor scurte petrecute împreună, ori poate tocmai de aceea, părinții constituie pentru copii *prezențe simbolice* esențiale: trăirea raportului, imediat sau de la distanță, cu Mama sau cu Tata are o mare intensitate. Părinții sînt primele repere semnificative ale procesului de autoidentificare/autodiferențiere a sinelui, *clar delimitate de restul colectivității* familiale sau locale, și rămîn astfel de repere după ce copiii merg la școală și, în general, pe tot parcursul vieții.

### 2.3.3.2.1. Resurse materne de identificare/diferențiere

Indiferent de categoria socială din care provine autorul autobiografiei, memoria sa păstrează amintirea unei mame disponibile pentru copiii săi și care le oferă cele mai multe resurse expresive (duioșie, blîndețe, înțelegere, complicitate, milă, generozitate, voioșie, umor), dar și instrumentale (ingenuozitate, curaj, putere simbolică, ordine, energie, hotărîre, perseverență, echilibru, înțelepciune). Maria, mama lui Darie [Stancu, 1982], rămasă la șaptesprezece ani văduvă cu doi copii, obligată să se recăsătorească după cîteva luni cu un bărbat văduv care are și el doi, să-și obțină locul în casa noului soț printr-o luptă dură cu rudele și cu amanta acestuia, iar mai tîrziu să

1. Pentru V. Lazăr [1914], activitatea feminină extradomestică „*devine o primejdie pentru neam*” [p. 49], întrucît femeile active nu mai răspund „*chemării lor de soții și mame*” [p. 31].

hrănească zece-douăsprezece guri, probează mai multe însușiri instrumentale decât expresive ; prezente în prima tinerețe, acestea din urmă devin tot mai puțin manifeste : „*Cu timpul – povestește ea – m-a înrăit viața...*” [pp. 23-24]. Este foarte cunoscut tabloul însușirilor materne rememorate de Creangă în *Amintiri...* [1956]: grijă, dragoste, răbdare, dar și energie, siguranță, eficiență, putere aproape supranaturală. Mamă devotată, gata să organizeze jocuri pentru copiii săi, „*cam tare de cap*” și prea credulă „*în slăbiciunea ei*” pentru aceștia, orientându-le conduita în principal prin parabole inventate *ad-hoc*, dar care nu ezită să-i pedepsească pentru a-i disciplina (bătaia ușoară face parte din normalul cotidian), „*bisericoasă*” și în același timp „*vestită pentru năzdrăvăniile sale*” nu tocmai ortodoxe cu ajutorul cărora dorește să-și apere copiii și gospodăria (alungă norii cu un topor infipt în pământ înaintea ușii, vindecă durerea de cap cu funingine sau colb descântat etc.) [p. 33]. Smaranda este în același timp o femeie energetică care face față unei mari încărcături cotidiene în care rolurile domestice se întretaie cu cele economice [p. 53], o femeie care elaborează și urmărește cu tenacitate proiecte pe care sociologii americani le-ar numi de contra-mobilitate socială (fiică de preot, dorește ca fiul său să meargă la școală pentru a deveni preot și nu cedează în fața rezistențelor soțului) [pp. 17-25]. În *Hronicul și cântecul vîrștelor*, Blaga [1979] își amintește o „*fîntă impersonală, fără gînd întors asupra ei înșiși, stăpînită numai de sacrul egoism al familiei*” ; care „*era substanța activă în jurul căreia luau înfățișare palpabilă toate rînduilele vieții noastre*” [p. 47]; care, „*cu cele cîteva povești ale ei*”, astîmpăra „*foamea de basm, firească vîrștei*” găsind „*fără greș tonul lumii ireale*” [p. 27]; care, cu toate că „*nu vorbea decît prea puțin, ținea gata pentru toate împrejurările cîte-un cuvînt plastic și plin de sevă*” [p. 48]; care, deși preoteasă, „*suferea de o religiozitate cu adiacențe folclorice și superstițioase ce n-o îndruma spre naos și altar*” decît la Paști și la Crăciun [p. 48.]; care era o „*întrupare a duioșiei și a grijei*”, dar și un „*duh al rînduilei*” [p. 43], totdeauna în mișcare, totdeauna îngerul păzitor al casei și totdeauna biruitoare în lupta cu elementele vrăjmașe, personificare a puterii, generînd sentimente de încredere și siguranță<sup>1</sup>. La rîndul său, Gusti îi „*zidește*” mamei „*un mausoleum*” din aproximativ aceleași însușiri :

Mama mea avea o natură fericită, ea era sufletul casei, pe care o umplea cu caracterul ei vesel, ordonat, veșnic în mișcare, cu o seninătate irezistibilă ; iubea frumosul și practica înțelepciunea.

1. Iată o apărîndu-și gospodăria împotriva incendiului care cuprinsese întreg satul : „*Mama veghea, se întorcea în dreapta și-n stînga, și se repezea să stingă funinginea și scrumul arzător ce cădea din înalt. Era ca o luptă, pe care Mama o ducea acolo sus, cu norul negru care – scormonit de vînt – se aprindea, uneori, în rotocoale, chiar deasupra noastră. [...] Vedeam pe Mama, puternică, deasupra, înfruntînd elementele și o nespuză încredere mă cuprinsese. [...] În mijlocul primejdiei, s-a ridicat în mine, în acea zi, credința că mama va învinge totdeauna și-n toate împrejurările elementele vrăjmașe nouă și așezărilor noastre*” [Blaga, 1979 : 35].

Nu cred să fi trădat vreodată prima mea învățătură împărtășită mie de mama, a cărei voie bună mai răsună încă în mine, anume a ști oricînd să păstreze umorul, ridîcîndu-se cu suris deasupra evenimentelor, fie ele bune, fie rele pentru viața ta. Seninătatea umorului se manifesta prin prodigioase aforisme care puteau forma un dicționar special, așa cum am dorit odată, împreună cu fratele meu, să alcătuiam *Dicționarul Mamei*.

Cea mai bună dintre mame, ea căuta natura, parcă sărbătorea binefacerea și generozitatea ; și cu fină psihologie găsea gîndirea altora și caracteriza minunat și just caracterul persoanelor cu care vorbea [Gusti, 1971 : 35].

Nu mai sînt necesare alte detalii pentru a conchide că sîntem departe de regula mamei „*expresive*” : rolul feminin nu se reduce la sarcini domestice decît în familia boierească (a lui Gusti, dar și în acelea descrise de Teodoreanu) și în aceea, urbană, a intelectualului-funcționar mijlociu al statului (Măiorescu), iar rolul matern nu este nicăieri numai expresiv ; țărancă din Humulești, tîrgoveța Mara și soția preotului Blaga din Transilvania, soția boierului Gusti de la Iași sînt personalități „*instrumentale*” puternice, iar această dimensiune are pentru copii tot atîta semnificație ca și dimensiunea expresivă. Instrumentalul feminin variază de la unul de tip practic (energie, ordine, perseverență, hotărîre, eficiență), în categoriile de la baza ierarhiei, la unul cu dominantă intelectuală (fină observație psihologică, înțelepciune, urmărirea discretă, dar hotărîită a scopului) și, din acest motiv, mai puțin evident, în categoriile „*de vîrf*”.

### 2.3.3.2.2. Resurse paterne de identificare/diferențiere

Imaginea tatălui este tot atît de complexă. Creangă [1956] îl reține umblînd prin tîrg „*cu cotul subsuoară, după cumpărat sumani, cum îi e negustoria*” [p. 50], întorcîndu-se noaptea acasă de la pădure „*înghețat de frig și plin de promoroacă*” [p. 35], dar satisfăcut că are „*lemn la trunchi*”, „*slănină și făină în pod*”, „*brînză în puțină*” și „*curechi în poloboc*” [p. 35], mai întîi sceptic în legătură cu oportunitatea școlarizării copilului, iar apoi îngrijorat în legătură cu posibilitățile de finanțare [p. 98], dar și sensibil la exploziile de bucurie ale copiilor pe care prezența sa le declanșează, disponibil la complicitate cu aceștia și avînd un ascuțit simț al umorului [pp.37-38]. Blaga ne povestește despre un tată-preot de țară ale cărui preocupări erau mai mult exterioare familiei și care „*își aducea aminte de treburile gospodăriei*” cîteodată, stimulat „*ca de-un senin capriciu*” [p. 31] :

Despre aventura de „*mașinist*” a Tatii eu n-am aflat decît din auzite. [...] Oricum, pe Tata numai mașinist îmbrăcat în pantaloni albaștri-căniți nu mi-l puteam închipui. Și în cele din urmă nici chiar „*gospodar*” nu-l vedeam. Pe Tata eu nu l-am pomenit decît ca pe un pasionat om al cărții. Asupra gospodăriei el nu se mai apleca deloc, sau numai arar. De multe ori nu cunoștea cîte și ce fel de vietăți avea pe linia ieselor. El închina mai multe ceasuri grijilor pentru celelalte „*fumuri*” ale satului decît grijilor pentru vatra sa. Aproape ziua întregă el citea întins pe pat. Cu noi nu mai ajungea decît la un schimb de tăceri [Blaga, 1979 : 16].

Îndatoririle paterne par să fie concentrate în veniturile și prestigiul pe care le asigură familiei profesarea cu multă conștiinciozitate a unei activități care, pentru liber-cugetătorul atras de Kant și Schopenhauer, echivala probabil cu un mare sacrificiu. Apoi, în organizarea școlarității copiilor, cu care se identifică [pp. 32-33], și în rezolvarea unor probleme cotidiene care impun relația cu satul (aprovizionarea familiei cu produsele necesare, recuperarea animalelor „pierdute” de copiii care trebuiau să le supravegheze). În relațiile cu copiii, „nu-și da pe față bățile inimii” și „se păstra la depărtare, într-o atitudine de asprime ce părea domolită numai de-un oareșicare dezinteres” [p. 43]. Finanțarea, organizarea și controlul școlarității sînt și pentru tatăl lui Titu Maiorescu [1975 și 1978] principalele atribute în raport cu copilul; efuziunile sentimentale lipsesc din corespondența cu tatăl (fiind foarte prezente în aceea cu mama); pe măsură ce vârsta și nivelul de instruire ale copilului cresc, scrisorile adaugă la temele „prozaice” (bani, locuință, mîncare, haine, cunoscuți) subiecte care indică o comunicare intelectuală tot mai extinsă și mai liberă între tată și fiu. Mircea Eliade semnalează în *Memorii (1907-1960)* [Eliade, 1991] grija foarte mare a tatălui – ofițer, moldovean – pentru viitorul copiilor, exprimată în protecția sănătății acestora, în cultivarea atitudinilor și aptitudinilor intelectuale și artistice, în orientarea către un tip „moral” de literatură, în apelul sistematic la specialiști (guvernanta franțuzoaică pentru copil, solicitarea unor consultații pedagogice și medicale); un tată care se implică efectiv în viața cotidiană a copiilor, „făcîndu-le morală”, acompianindu-i în natură sau în vizită, formulînd pentru ei probleme de rezolvat și răspunzîndu-le (stîngaci, de cele mai multe ori) la întrebări. Dimitrie Gusti [1971] ne oferă o imagine a tatălui (boier) detașat de nevoile vieții cotidiene, „instrumental” în *spirit* (liber, mîndru, sigur de sine). Aceleași însușiri sînt evidențiate de Teodoreanu [1985], care adaugă, însă, o infinită disponibilitate și tandrețe în raporturile cu copiii; asupra resurselor expresive insistă și Teodorescu [1980], pentru care tatăl – moșier la prima generație – este „umbra cea mai sfîntă”, datorită evlaviei care îl caracteriza „într-un grad extraordinar”, „veșnicei sale dărnicii” etc.

După cum se vede, tatăl distant și autoritar nu reprezintă o regulă. Dacă nu se păstrează întotdeauna memoria vie a afecțiunii paterne, aceasta nu este niciodată negată; în categoriile școlarizate, raporturile cu tatăl par a fi, din acest punct de vedere, caracterizate de ambiguitate, ca și cum acesta și-ar ascunde, fără să reușească totdeauna pe deplin, sentimentele. De la categoriile populare la cele superioare, vizibilitatea afecțiunii paterne – și nu afecțiunea însăși – pare a se diminua; o astfel de conduită este coerentă cu „sentimentalizarea” raporturilor familiale, pe de o parte, și – așa cum vom vedea – cu nevoile exercitării autorității. În ceea ce privește rolul instrumental al tatălui, pe măsură ce urcăm în ierarhia socială pe scara pozițiilor dependente de nivelul de instruire (posesori de diplome superioare) și/sau pe aceea a pozițiilor dependente de raportul cu puterea (înalți funcționari de stat sau/și posesori de titluri boierești), dimensiunea practică, legată de nevoile cotidiene ale familiei, pălește în favoarea unei dimensiuni identitare-spirituale; sînt cultivate preocupările intelectuale și cele politice-reformatoare, iar detașarea de aspectele imediate ale vieții practice pare să reprezinte o marcă a distincției de clasă.

Nici imaginea tatălui mai puțin interesat de/implicat în creșterea copiilor decît mama nu se confirmă. Ea pare să rezulte din generalizarea unei interpretări foarte superficiale a faptului că, mai ales în categoriile extreme, spațiul și timpul tatălui sînt distincte de acelea ale copilului: în categoriile sărace și în cele burgheze, din cauză că tatăl este absent fizic din gospodărie; în cele boierești sau/și de intelectuali, din cauza detașării „superioare” a acestuia de prozaicul cotidian. Interpretările rolurilor educative familiale sînt afectate de un dublu stereotip: acela conform căruia *exemplul personal*, înțeles ca reacție a părintelui în împrejurările ordinare ale vieții cotidiene, reprezintă principalul (dacă nu singurul) mecanism de identificare și acela conform căruia identificarea este *imediată*. Totuși, așa cum rezultă din relațiile copiilor deveniți adulți, însăși *absența* tatălui furnizează resurse specifice, instrumentale și expresive, de identificare, iar (auto)construcția sinelui implică o *dimensiune temporală* care face ca resurse latente să fie „descoperite” și activate peste ani.

Influența paternă se exercită îndeosebi prin mecanisme care nu implică în mod necesar nici contactul nemijlocit și continuu, nici reacția imediată a copilului și care, dimpotrivă, pot fi mediate de mamă și pot avea efecte întîrziate: comuniunea afectivă; comunicarea intelectuală; răspunsul la așteptările paterne; reacții la comportamente parentale în situații deosebite sau critice care îi conferă adultului o aură eroică sau supranaturală (acestea, mai mult chiar decît comportamentele cotidiene obișnuite, fac din părinți ființe exemplare, modele de urmat). În categoriile mijlocii urbane, rolul educativ al tatălui adaugă mecanisme pe care le-am putea numi „de contact”, similare aceloră prin care are loc influența maternă: observarea reacțiilor copilului la o situație concretă; orientarea imediată – discursivă sau practică – a acestor reacții (prin exprimarea unei atitudini, informare, moralizare – explicite sau, mai frecvent, alegorice –, prin blocarea materială a actului, interdicție, sancțiune etc.). În acest fel, rolul patern în categoriile mijlocii apare *mai vizibil*, fără ca aceasta să însemne că are, în mod necesar, reverberații mai intense în copil.

Este posibil ca tocmai mecanismele care permit medierea influenței unuia dintre agenți prin celălalt și care acționează pe termen lung să favorizeze o mai intensă identificare familială și transmitere intergenerațională și să explice ceea ce sociologii numesc strategii reproductive ale familiilor. Și invers, situația în care fiecare dintre părinți (agenți educativi) exercită nemijlocit o presiune asupra copilului să favorizeze diferențierea (să împiedice transmiterea/reproducția), pentru că influențele părinților nu orientează totdeauna comportamentul în aceeași direcție și, așa cum vom vedea, copiii nu răspund automat pozitiv la controlul direct al conduitei lor.

### 2.3.3.2.3. Rolul educativ al fratriei

Fratră reprezintă un agent educativ familial important. Creangă [1956] relatează despre practica supravegherii copiilor mici de către frații mai mari, indiferent de sexul acestora din urmă și, în același sens, Blaga [1979] amintește „slăbiciunea aproape maternă” pe care sora sa Letiția, prima născută dintre cei nouă frați, a avut-o

„dintotdeauna” pentru el și despre rolul solidarității fraterne în cariera sa școlară. Slavici [1894] insistă asupra modului în care afecțiunea și solidaritatea fraternală influențează raportul fiecăruia dintre frați cu Celălalt exterior familiei, permițând autodefinirea sinelui din perspectiva unui sentiment al puterii și securității pe care celelalte caracteristici ale situației (orfani, săraci, excluși) nu le-ar permite. Corespondența lui Titu Maiorescu [1975 și 1978] cu sora sa Emilia și autobiografia lui Dimitrie Gusti [1971] evidențiază, pe lângă dimensiunea afectivă, existența unei comunicări bilaterale cu privire la rețelele de sociabilitate (permițând, astfel, conservarea și lărgirea rețelilor fiecăruia). Practic, relația fratelui cu sora întărește atât unele trăsături pe care le cultivă relația cu tatăl (interese intelectuale, raționament abstract, opinii cu privire la probleme socio-politice), cât și unele care definesc relația cu mama (sociabilitate, afecțiune, simț al reciprocității schimburilor), iar mecanismele de identificare împletesc comuniunea afectivă, comunicarea intelectuală, răspunsul la așteptările celuilalt, răspunsul la atitudinea celuilalt. Pe de altă parte, un sprijin și o comunicare intelectuale între frați compensează limitele educației fetei care nu are șansa unor studii universitare, stimulând, în același timp, autoidentificarea fratelui plecat la studii în străinătate cu tipul tînărului ale cărui preocupări vizează înaltele sfere ale spiritului. Să remarcăm în treacăt diferențele de „tratament” între copiii de sexe diferite; fac excepție, se pare, familiile „cremei” intelectuale bucu-reștene [Delavrancea, 1988]; nu putem insista asupra acestui subiect, din cauza sărăciei informației (care ar putea constitui ea însăși un subiect de analiză): autorii textelor analizate sînt în cele mai multe cazuri bărbați, iar referirile cu privire la practicile de creștere și educație a fetelor sînt marginale.

### 2.3.3.3. *Sensul indexical (contextual) al realității sociale mediate de familie*

În ceea ce privește cea de-a treia premisă „incriminată” la începutul acestui paragraf, lumea pe care ne-o prezintă Creangă în *Amintiri...*, Slavici în *Mara* sau în *Băiet sărac*, Caragiale în *Lanțul slăbiciunilor* ș.a.m.d. ne obligă să gîndim că modelele culturale sau nu sînt altceva decît ipoteze explicative construite de cercetători, și nu realități empirice, sau nu trebuie înțelese ca avînd un conținut normativ, ci doar unul simbolic și practic-rutinier. Lumea satelor și tîrgurilor românești ale secolului trecut și ale primelor decenii ale secolului XX, așa cum este descrisă de contemporani, ezită între o ordine normativă, identificabilă mai mult la nivel discursiv-ideologic, și una relațional-simbolică, rutinieră, contextuală, care orientează, în majoritatea cazurilor, practicile cotidiene, inclusiv respectarea sau ocultarea normelor de orice tip: în *Mara*, Persida învață la mănăstire normele vieții „civilizate”, dar, pe măsură ce vine în contact cu viața reală, normele pălesc în fața exigențelor „cadrelor experienței”, în timp ce starostele breslei cojocarilor este gata să „nuanțeze” regulile de cooptare a unui nou membru, iar preoții pe acelea ale căsătoriei și botezului; *Amintirile...* lui Creangă dezvăluie un mediu rural în care tradiția „plușorului” de Anul Nou are

importanță în structurarea grupurilor de copii, dar nu are prea mare semnificație pentru adulți. Din perspectiva idealului de ordine socială normativă la care aderă în mod firesc intelectualitatea unei epoci a construcției statului de drept, Caragiale numește *lanț al slăbiciunilor* aceste avataruri relațional-contextuale ale normelor. „Valorile/normele” sociale supreme vizează în această lume tocmai flexibilitatea, maleabilitatea sau, în termenii consacrați de etnometodologi, indexicalitatea comportamentului individual: „a fi bun la inimă”, ceea ce echivalează cu a fi solidar, milos, generos, plin de solitudine cu acela care se află în fața ta, în special dacă acesta se află „la necaz”; „a fi cuminte”, a cărui apariție în forma „a fi cu minte” indică faptul că, dincolo de interpretarea cumițenie=obediță față de normă sau față de autoritate, putem găsi imperativul de a face față unei împrejurări concrete, locale, oricare ar fi ea, astfel încît acțiunea să poată avea loc în condiții obișnuite (fără nici o tulburare a rutinelor); „a fi cinstit”, „a nu da cinstea pe rușine”, unde termenii „cinste/cinstit” nu trimit la respectarea normelor morale – așa cum, cedînd tentațiilor prime ale unei lecturi etice, am înclina să credem –, ci la conservarea respectabilității individului în colectivitate (accepțiune care apare și la Cantemir, atunci cînd ne spune că o femeie din categoriile superioare este cu atît mai „vrednică de cinste”, cu cît bea și mîncă mai puțin „la ospete”); etc. Există mai multe texte de factură populară care ridiculizează explicit comportamentul orientat de reguli, și nu de contextul local al acțiunii: într-o poveste, un bărbat – cu o înclinație vădită către acțiune normativă – se întoarce de la tîrg încercînd în zadar să-și înfigă plugul cumpărat în haină, conform regulii de conduită pe care o formulase pornind de la o experiență anterioară în care trebuia să aducă de la tîrg un ac (pe care îl pusese într-un car cu fin, conform unei reguli formulate în urma altei experiențe etc.), iar un proverb surprinde relativismul regularității bazate pe tradiție și nevoia de a respecta mai degrabă contextul local: „cîte bordeie, atîtea obicei”.

Problema consumului de alcool – cvasi-generalizat în societatea românească a vremii – este edificatoare. Iată cum rezumă un autor reacția părinților la tentativele pedagogului „luminat” de a-i convinge că alcoolul este nociv pentru sănătatea copilului: „*Ee... hei, domnule! ... știm noi cum se cresc copchiii! !... las' că nu moare el de atîta lucru! să se deprindă...*” [Mironescu, 1915: 15]. Pentru autor – director al Școlii Normale din Constanța, a cărui opinie este tipică pentru intelectualitatea epocii –, această reacție este dovada faptului că educația familială este supusă unei logici de tip tradițional, iar nu uneia de tip rațional: consumul de alcool la copii este o *regulă tradițională*, iar părintele are o atitudine conservatoare, periculoasă pentru copil și care împiedică progresul social. Distingînd, așa cum sugerează unii sociologi contemporani [a se vedea, Stănculescu, 1996a], între regulă și regularitate și între tradiție și rutină, mesajul părintelui se modifică; el îi spune „străinului” că lumea în care tocmai a intrat și pe care crede că o cunoaște este, totuși, cel mai bine cunoscută de aceia care o trăiesc („știm noi cum se cresc copchiii”), că în această lume sănătatea se confundă cu viața însăși („las' că nu moare el din atîta lucru”), iar consumul de alcool face parte dintre comportamentele rutinier care mențin sentimentul familiarității, al

normalității și că, în consecință, copilul trebuie „să se deprindă” să bea, pentru a putea intra în normalitate și a nu tulbura ordinea socială (sau, în termenii sociologilor funcționaliste, pentru a se integra și a contribui astfel la solidaritatea/integrarea colectivă). Faptul că, în societatea anterioară primului război mondial, *consumul de alcool reprezintă un atribut definitoriu al adultului, în special al adultului bărbat, un „marcaj” al maturității și al calității de membru* care se asociază unui alt „marcaj” – munca, este evidențiat și de alte mărturii „de epocă”. Astfel, la Borzești, operatorii de teren consemnează: „*Dacă treceam la munca câmpului, beam cu tata, povesteam cu el – mă socotea și pe mine un fel de om*” [cf. Herseni, 1970: 78].

Raportul familiilor cu școala aduce argumente suplimentare. Toți autorii de texte teoretico-analitice deplâng faptul că raportul părinților cu școala nu respectă, practic, nici o normă – nici juridică, nici pedagogică, nici etică –, plasându-se într-un registru al conjuncturalului și relaționalului. Iată comentariul traği-comic al unui academician al vremii:

La adăpostul acestor teorii frumoase, crește o realitate ceva mai prozaică; față cu școala părinții se împart în două; sau, boerește desprețuesc pe „belfer” considerându-l ca un fel de gramatic, sau, țigănește își închipue că școala este o fabrică de diplome și că numai de la cheful domnului profesor atîrnă eliberarea acesteia. —Cei dintîiu nu se înjosec a da pe la școală: au plătit taxele, au iscălit în condică, dau regulat cereri de motivare a absențelor mincinoase și sînt chit; acești de al doilea vin cerșind [Teodoru, 1905: 113].

Ipoteza ordinii (și logicii) practice, contextuale este, așa cum se va vedea în capitolul următor, coerentă cu rezultatele cercetărilor Școlii sociologice de la București [Stahl, 1939 și 1959].

### 2.3.4. Stiluri educative parentale. Exercițiul autorității

Stilurile educative utilizate susțin și ele *teza unei educații relaționale-contextuale, și nu normative*: atît timp cît copilul se poartă „cum trebuie” – ceea ce înseamnă cum o cer situația și rutina, și nu cum o impune o normă precisă –, familia nu exercită decît rareori o influență explicită, de întărire<sup>1</sup>; doar atunci cînd apar tulburări (sau riscuri de tulburare) ale contextului local al acțiunii, părinții intervin, nu în manieră normativă (nu i se prezintă copilului norma pe care a încălcat-o sau aceea pe care ar trebui să o respecte), ci în manieră practică (se caută restabilirea ordinii familiare prin procedee diferite). În termenii lui Garfinkel, putem vorbi despre „etnometode” de orientare a conduitei copilului. În cele mai multe cazuri, este exprimată o *atitudine* și sînt enunțate *rațiunile practice* care justifică această atitudine, inclusiv consecințele

1. „– *Dumnezeu să te înzilească, Ionică, dragul mamei, și să-ți dea toate darurile sale cele bogate, dacă te-i purta cum vād că te porți de-o bucată de vreme încoace*” [Creangă, 1956: 60].

posibile ale comportamentului copilului. Expresia atitudinală ia forme variate: de la parabolă (pildă)<sup>1</sup> la muștrare/amenințare directă<sup>2</sup> și de la sancțiuni simbolice<sup>3</sup> la pedepse corporale (care pot merge de la „înghionțeli” și „șuruburi în cap”<sup>4</sup> la bătaia cea mai cruntă<sup>5</sup>).

1. „– *Doamne, prinde-l voi strigoiiu ceta o dată la oala cu smîntînă – zicea mama, uitîndu-se lung la mine – ș-apoi las! Nănașa din grindă are să-i știe, de nu l-or putea scoate din mîna mea tot neamul strigoilor și al strigoaicelor din lume... Se cunoaște el strigoiiu care a mîncat smîntîna de pe limbă... Urît mi-a fost în viața mea omul viclean și lingău, drept să-ți spun, dragul mamei; și să știi de la mine, că Dumnezeu n-ajută celui ce umblă cu furțișag, fie lucru de purtat, fie de a mîncării, fie orice de ce-a fi*” [Creangă, 1956: 40-41].
2. „– *Doamne, ce harapnic ți-oi da eu, zise tata de la o vreme [răspunzînd insistențelor copilului care dorește să plece „cu plugușorul” în noaptea de Anul Nou]. N-ai ce mîncă la casa mea? Vrai să te bușească cei nandrlăi [vlăjgani] prin omăt? Acuși te descalț!*” [Creangă, 1956: 38].
3. „*În sfîrșit, mama, cît era ea de tare de cap, de la o vreme pierde răbdarea și vine tiptil, în vîrful degetelor, pe la spatele mele, cînd mă uitam la fete, cum vă spun, îmi ia toate hainele frumușel de pe mal, și mă lasă cu pielea goală în baltă, zicîndu-mi cu năduh: – Fi veni tu acasă, coropcarule [haimana], dacă te-a răzbi foamea, ș-apoi vom avea altă vorbă; și se tot duce.*  
*Ei, Ei! ce-i de făcut Ioane? Fetele de la ghilit, care văzuse asta, numa-și dau ghiont una alteia, și chicoteau pe socoteala mea, de răsuna prundul. Iară eu intram în pămînt de rușine și cît pe ce să mă înec, de ciudă ce-mi era; [...]. Și nemaiputînd suferi foamea, încep a mărnași ugilît [umilit] printre gard:*  
– *Mămucă, iacătă-mă-s!*  
[...] *Ia atunci, cum e mama cu bunătate, se uită galiș la mine și zice oftînd:*  
– *Bine-ți șede, coșogeme coblizan, să umbli lela pe drumuri, în halul acesta, și să mă lași tocmai la vremea asta fără leac de ajutor! Hai de mănîncă; dar să știi că mi te-ai lehămetit de la inimă; [...]*” [Creangă, 1956: 56-60].
4. „[...] *Hai! la culcat, băieți, că trece noaptea; vouă ce vă pasă cînd aveți de mîncare sub nas. Și după ce ne culcam cu toții, noi băieții, ca băieții, ne luam la hîrjoană, și nu puteam adormi de încuri, pînă ce era nevoită biata mama să ne facă numai cîte-un șurub, două prin cap, și să ne dea cîteva tapangele pe spinare. Și tata, săturîndu-se cîteodată de atîta gălăgie, zicea mamei:*  
– *Ei, taci, taci! ajungă-ți de-amu, herghelie! Știu că doar nu-s babe să chirotească din picioare*” [Creangă, 1956: 36-37].
5. Iată cum descrie „un băiat de la țară” un astfel de moment educativ (probabil cea mai impresionantă descriere a unei sancțiuni existentă în literatura noastră): „*După mai multe vorbe schimbate între preot și tata, mă luă și mă duse acasă, mă legă de piciorul patului, apoi porunci femeii sale să iea aminte de mine să nu fug din bordeiu. După cîteva timp, se întoarse cu un snop (mănunchiu) de nuiele de răchită, pe care le puse jos lîngă mine. La vederea acestora, inima mi se făcu cît un purece de frică, mă rugaiu de iertare, dar tata tăcea și-și vedea de treabă. Pe un scaun lung și lat ca de două palme, puse tata o scîndură de-a curmezișul și, așezîndu-l în mijlocul bordeiului, mă întinse pe dînsul cu fața în sus; la picioare, în dreptul glesnelor, ca și la mîni, fiind scîndura găurită de mai nainte și*

Etnologia clasică a impus modelul familiei organizate conform unui principiu patriarhal al autorității cvasi-absolute a tatălui ca model, dacă nu universal, măcar dominant în societățile „tradiționale”: potrivit acestuia, o normă culturală, devenită tradiție, legitimează puterea asociată a masculinității și a vârstei. În textele pe care se fundamentează analiza de față, acest tip de familie și, în general, tema *distribuției* autorității nu apar decât în discursul religios care proclamă autoritatea „părintelui” (termen prin care este desemnat exclusiv tatăl), în Codul civil din 1864 – cu alte cuvinte la nivelul normelor de tip ideologic-prescriptiv – și în practicile unor familii „sus-puse”. Descrierile care vizează nivelul conștiinței comune și pe acela al practicilor celorlalte categorii sînt mai puțin lineare și evidențiază *exercițiul comun* (împreună) al autorității, iar nu distribuția acesteia între membrii cuplului conjugal și ai familiei.

Nu dispunem de texte relevante pentru exercițiul autorității în cuplurile conjugale de țărani care trăiesc din roadele cîmpului și nici în familiile de muncitori. Într-o lucrare colectivă coordonată de Traian Herseni [1970], este susținută teza autorității absolute a tatălui pe baza unui singur argument: copiii „ascultă” mai degrabă de tată decât de mamă, întrucît tatăl este mai aspru, iar sancțiunile sale (bătăile) sînt mai dure. Fragilitatea raționamentului este, însă, evidentă: „asprimea” (atitudinea neînduplecată și sancțiunea dură) este interpretată ca autoritate, atunci cînd înșiși subiecții observă că nu este vorba despre altceva decât despre o reacție conjuncturală: „*Părinții erau aspri cu copiii, îi băteau des că nu aveau timp de «educație». Eram și mulți acasă. Vezi, d-ta, un copil, doi îi mai conduci și din gură, dar 5, 6, 7, 10... cine să stea cu ei să le tot dea povețe. Și unde mai pui că toți ăștia locuiau într-o cameră sau două*” [cf. Herseni, 1970: 78].

În familiile de țărani și de tîrgoveți înstăriți, soțul/tatăl ia decizia *formală* cu privire la finanțarea școlarizării copiilor sau la căsătoria acestora, la aducerea în casă a unui nou ucenic etc. Dar actul său nu este, uneori, decât o confirmare publică, o

---

*petrecute niște funii, mă legă și peste mijloc. Apoi alăturîndu-se de mine, își alese locul pe un scăunel la picioarele mele, unde aduse și o strachină de saramură. Înainte de a începe, mă judecă, îmi spuse de popă că mă specula, că, după ce că nici carte nu mă învăța, apoi nici nu-mi plătia timpul ce-l pierdeam la dînsul, ba încai nici nu mă îmbrăca, încît am ajuns să umblu cu niște zdrențe, că eu nu-l ascult cînd îmi spune că la popa mă momesc prescurele și colacii, pe care o să mi-i scoată pe nas, că învățătura era numai un prilej ca să fug de la dînsul și că acum are să-mi dea cartea prin piele. În zădar plînsu și mă rugaiu de iertare, în zădar îi făgăduii că voi asculta de poruncile sale; tată-mieu, furios, începu a mă lovi peste tălpi, rar și apăsat, cu un mănunchiu de nuiete și, după cîteva lovituri, mă ungea cu o pană muiată în saramură. Ah! Dumnezeule!, mă văitam, răcniam de durere, și țipetele mele atrăseseră o mulțime de femei din sat, care și dînsule se rugau să mă ierte. Dar tata le dădu afară și încuie ușa bordeiului. Începînd din nou cazna, fiecare lovitură era însoțită și de mustrări. [...] O jumătate de zi a ținut această caznă. [...] [Iorga, 1916: 15-16].*

consacrare a unei decizii care îi aparține integral și recunoscut soției<sup>1</sup>; alteleori, ea este rezultatul unor dispute deschise și de durată între soți, în urma cărora soția își impune voința<sup>2</sup>; cel mai adesea, aceasta (voința soției) este insinuată în spatele mimării unui dezinteres total pentru problema în discuție și al proclamării dreptului bărbatului de a decide<sup>3</sup>.

În familiile boierilor moldoveni, soția poate influența decizia soțului „autocrat” printr-o presiune discretă, dar hotărîtă, așa cum procedează mama lui Gusti [1971]; soțul îi poate ceda, însă – din comoditate, din dragoste sau pentru că așa este mai profitabil pentru toată lumea – întreaga putere (replica unui personaj al lui Ionel Teodoreanu [1985] este exemplară: „*Cum zici mata, Catînca*”).

Dacă introducem în discuție și copilul, teza concentrării puterii în mîinile tatălui apare și mai puțin credibilă. De data aceasta, informațiile se extind și la extremele societății și aflăm că, oricare ar fi categoria socială, copiii participă *de facto* la exercitarea puterii ori de cîte ori este în joc un aspect al vieții familiale care îi include, chiar dacă *de jure* nu li se recunoaște acest drept. „*Ți-e tată și n-ai să-l judeci*”, spune un personaj al lui Slavici [1894], formulînd cu claritate norma socială; și totuși, tatăl este și se simte judecat.

De altfel, membrii familiei pun rareori problema în termenii *distribuției* puterii (cine își impune voința, cînd, cum și în fața cui); în majoritatea cazurilor, pentru ei nu există decât probleme practice care se soluționează în contexte determinate; iar

1. Iată cum se petrec lucrurile în casa starostelui breslei cojocarilor: „*Ce-i drept, Bocioacă, el însuși om așezat și scurt la vorbă, l-ar fi primit bucuros pe Trică, ai cărui ochi îi plăceau, precum zicea el. Îi părea băiatul sănătos, deștept, așezat și sprinten. Nevasta lui Bocioacă era însă fată de popă; cum ar fi putut ea să sufără în casa ei, chiar acum, după cele petrecute, pe băiatul Marei, care, nespălat, nepeptenat, nu putea să fie decât un obraznic?*” [Slavici, 1894: 297].
2. Creangă, fecior de „*răzaș fără pămînturi*” care își întreține familia din „*negustoria din picioare*” (cu animale și cu produse textile și alimentare obținute în propria gospodărie) relatează: „*Peste iarnă mama s-a pus pe capul tatei, ca să mă dea undeva la școală. Dar tata spunea că nu mai are bani de dat pentru mine. [...] În sfîrșit, cît s-a bălăbănit mama cu tata din pricina mea, tot pe-a mamei a rămas; [...]*” [Creangă, 1956: 20-21].
3. Iată, din nou, o scenă din familia starostelui breslei cojocarilor, Bocioacă: „*Zorit de Marta [să-l roage pe Bocioacă să intervină pe lîngă Mara ca să-i plătească răscumpărarea de la oaste], Trică a vorbit în ziua următoare cu jupînul, iar jupînul, luînd lucrurile foarte de scurt, a vorbit și el cu nevastă-sa, fără de care nu putea să facă nimic în treaba aceasta. Ea dete din umeri, ca și cînd ar fi vorba de un lucru de care puțin îi pasă [cu toate că Trică era amantul său, iar ideea răscumpărării îi aparținea].*  
– *De – zise apoi – dac-ar fi după mine, eu nu m-aș amesteca; dar tu faci cum crezi că e mai potrivit. A fost ieri pe aici soră-sa, Persida, ca să vorbească cu tine. Zice c-ar da și ea ceva. Nici că ți-am mai spus. Ce să ne mai încurcăm noi cu oameni ca aceștia?*  
[...] *Bocioacă ar fi mai avut să zică ceva, dar nu voia să mai lungească vorba. Ținea să-i arate, înainte de toate, nevastei sale că el poate să scoată bani de la Mara. Lăsînd deci supărările la o parte, mai cu voia nevastei sale, mai fără de voia ei, s-a dus la Mara după ce se întunecase, cînd știa c-o găsește acasă*” [Slavici, 1894: 478-479].

dacă problema și/sau contextul îl implică/interesează pe unul sau pe altul dintre membrii familiei, acesta are un cuvânt de spus și o face/este lăsat să o facă în modul cel mai natural cu putință<sup>1</sup>. Doar în cazul în care punctele de vedere sînt contradictorii, membrii apelează, conștient sau spontan, la resursele pe care le pot mobiliza pentru a înclina decizia în favoarea propriilor opțiuni. Poziția/originea socială a soțului/soției, poziția socială a copilului (conferită, în general, de capitalul școlar pe care părinții nu-l posedă decît rareori), un suport pe care individul îl primește în problema în cauză din partea unui alt membru al familiei restrîns sau lărgite, caracteristicile organizării familiale în ansamblul ei, dorința de a menține buna-înțelegere în raporturile familiale, atașamentul/respectul față de unele particularități personale ale celui alt (frumusețe, sensibilitate/slăbiciune, forță, moralitate, spirit practic, hărnicie, perseverență etc.), natura însăși a problemei, contextul în care se ia decizia etc. reprezintă repere importante ale exercitării autorității. Norma autorității masculine servește ca resursă *in extremis*; în mod obișnuit, ea pare să nu servească decît ca „fațadă” (în sens goffmanian) sau ca o variantă de „raționament sociologic practic” (în termenii lui Garfinkel): ea apare exclusiv la nivel discursiv, ca și cum actorii ar simți nevoia să-și asigure partenerii (publicul) și să se asigure pe ei înșiși că „fața” fiecăruia este protejată, dar și că acțiunea se derulează în condiții normale (descriptibile și comprehensibile de către actori și de către un terț). Totuși, de la familia de țărani săraci descrisă în *povestea unui băiat de la țară* la aceea a înaltului funcționar de stat cu studii de teologie la Pesta care este Ioan Maiorescu sau la familia cu ascendențe nobiliare și în care tatăl are „*titlul de boierie din timpul domniei lui Sturdza*” din care provine Dimitrie Gusti, puterea sau mai exact *vizibilitatea* normei crește<sup>2</sup>.

1. Iată un exemplu care nu mai necesită explicații suplimentare:

„– Haide, Sidi, fata mea! grăi dînsa [Maica Aegidia] grăbită. Sărută mîna mamei și vino!

Mara ar fi voit să aibă cel puțin o ulcică pentru ca s-o sfarme în mii de bucăți.

Auzi vorbă! Să vie cineva, să ieie fata ei, s-o ducă, și ea să nu poată face nimic [...].

– Fata rămîne cu mine! zise ea, deși numai cam cu jumătate de gură.

– Nu, mamă! grăi Persida [fiica de nouă-zece ani], care ar fi intrat în pămînt de rușine dacă nu s-ar fi putut întoarce chiar acum înapoi [la mănăstirea de unde fugise, din solidaritate cu fratele său]. Ce-ar fi zis celelalte fete? Eu – urmă ea – trebuie să mă întorc la lecțiune!” [Slavici, 1894: 294-295].

Urmarea: Persida se întoarce la mănăstire cu Maica Aegidia, în timp ce Mara, urmată de Trică, „*porni rîpede*” către treburile ei.

2. Procedînd la „*autosociologia unei vieți*” Gusti vorbește despre „*reușita primului meu examen de voință*” la 17 ani și jumătate: „*Părintele meu, cultivînd tradiția inflexibilă a autorității familiare absolute, după lozîncă «în familia mea pot fi mai multe dorințe, însă nu există decît o singură voință», s-a opus hotărît plecării mele* [la universitatea din Berlin], *considerată de fantastică, aprobînd-o poate pentru după ce mi-aș fi terminat studiile în țară.*

*El era prea realist și, firește, nu putea înțelege planul meu vast de studii, de aceea mi-a făcut de la început o opoziție dîră și apoi chiar violentă.*

În orice caz, în toate categoriile sociale, *exercițiului autorității parentale îi este asociată o dimensiune emoțională importantă*, manifestată fie în forma atașamentului la particularitățile copilului (drăgălășenie, inocență, neștiință) [Caragiale, 1900; Creangă, 1956], fie în aceea a identificării totale cu viitorul copilului [Gusti, 1971; Slavici, 1894], fie în forma sentimentului de culpabilitate față de acesta, respectiv de victimizare a lui<sup>1</sup> [Iorga, 1916; Slavici, 1894]. Orice presiune făcută de membrii adulți ai familiei asupra conduitei celor mai tineri, inclusiv sancțiunea fizică (bătaia), are o componentă afectivă, aceasta pîrînd să reprezinte un *criteriu important de legitimare a acțiunii educative*. Dragostea, asociată consangvinității și eforturilor de îngrijire a copilului, justifică orice intervenție educativă: formule populare ca „*Unde dă părintele, crește*” sau „*Cine iubește bine bate bine*” au sens doar în acest context de semnificare.

În categoriile de la baza ierarhiei sociale (țărani săraci și țărani înstăriți, tîrgoveți) dragostea parentală se poate manifesta în forme tandre (grijă, mîngîieri, sărutări, joacă, povești), dar și în forme violente (bătaia); de altfel, literatura beletristică a epocii relevă că, indiferent dacă este vorba despre raporturile dintre îndrăgostiți, dintre soți sau dintre părinți și copii, *dragostea se manifestă întotdeauna printr-un amestec bizar între tandrețe și agresivitate/violență*: ea îmbracă în cele mai multe cazuri forme schimbătoare de la o împrejurare la alta, cultivă echivocul și întreține o continuă incertitudine care conduce la o agresivitate de apărare ce poate fi interpretată de subiecți ca suprema dovadă de dragoste. Este greu de formulat o explicație satisfăcătoare: presiunile vieții cotidiene – care impun schimbări radicale de atitudine, de la „indiferența” față de cererile sau față de plînsurile copilului la îngrijirile acordate

*Conflictul dintre noi a devenit dureros, căci nici el, nici eu nu cedam. Eram amîndoi neînduplecați. A început astfel între noi o luptă aprigă cu episoade tragice.*

*Între noi s-a interpus admirabila mea mamă. Cu spiritul ei fin și cald a simțit mai mult decît a înțeles rostul dorinței mele și mă susținea discret, însă hotărît.*

[...] *Lupta a fost grea, multe luni am stat cu îndărătnicie tatăl meu și cu mine pe aceleași poziții.*

*În sfîrșit, am învins. Or, propriu-zis, nobilele sentimente de părinte iubitor au învins consideratiunile sale de autocrat*” [Gusti, 1971: 34].

Cu aproape o jumătate de secol mai înainte, Titu Maiorescu dobîndea, așa cum o dovedesc conținutul și tonul scrisorilor sale, abia la 18-19 ani o anumită autonomie de acțiune în raport cu voința tatălui.

1. (Auto)culpabilizarea adultului și victimizarea copilului reprezintă repere importante în înțelegerea exercițiului puterii: „*un băiat de la țară*” găsește în autoculpabilizarea tatălui – pus în fața unei reușite (fiul îi dovedește tatălui că știe să scrie) la care băiatul a ajuns împotriva voinței parentale, cu multă perseverență și cu mari sacrificii – o resursă pentru a obține din partea acestuia respect și suport [Iorga, 1916]; același sentiment îl face pe autoritarul Hubăr să se plece în fața copilului său „*din păcat*” și a nurorii sale, în timp ce Mara este „*pierdută*” în fața „*sărăcuților mamei*”, victime ale decedului tatălui lor, și speculează sentimentele de victimizare ale celor din jur (sentimente care apar, de regulă, împreună cu atitudini de excludere) cu scopul de a obține profituri materiale și simbolice pentru copii [Slavici, 1894].



în grabă și la gesturi de mare tandrețe – și „jocul” raporturilor de putere – incertitudinea sentimentală pare a fi utilizată ca mijloc de dobândire/conservare a puterii (conjugale, parentale, filiale) – ar putea fi invocate în acest scop.

În rîndurile „protipendadei”, siguranța transmiterii averii și a statutului și obligațiile vieții mondene a părinților fac ca dragostea să se manifeste în situarea copilului în centrul lumii adulte și în grija pentru satisfacerea nevoilor sale materiale, de securitate și de educație; copilul este, de obicei, încredințat doicilor, guvernantelor franțuzoaice sau nemțoaice, servitorilor; în timpul scurt pe care îl petrec împreună în intimitate copilul este „jucăria părinților”, iar în viața publică el este un mijloc de expresie a identității sociale (a stării economice și a opțiunilor ideologice) a familiei [Caragiale, 1964; Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985; Teodoru, 1905].

O categorie aparte o constituie familiile care aspiră la ascensiunea copiilor lor, unde dragostea parentală se manifestă în acțiuni orientate către realizarea acestei aspirații: copiii Marei [Slavici, 1894] sînt săraci și disprețuiți, iar pentru că vrea să-i vadă bogați și respectați, mama, văduvă întreprinzătoare și tenace, acumulează pentru ei capital financiar (strategia celor „trei ciorapi”, cîte unul pentru fiecare copil și unul pentru zilele de bătrînețe) și simbolic (strategia „învățăturii” obținute, pe cît posibil, fără plată); Nică a lui Ștefan a Petrei [Creangă, 1956], „Budulea Taichii” [Slavici, 1880], ori „tînărul” Titu [Maioreescu, 1975] sînt trimiși la școală departe de casa părintească și plasați la gazde, cu prețul unor privațiuni materiale și emoționale importante.

Dacă îi acordăm credit lui Caragiale, copiii ai căror părinți fac parte din categoriile defavorizate trăiesc frecvent în timpul socializării primare experiența manifestărilor violente ale autorității parentale, devenind foarte sensibili la astfel de manifestări, în timp ce ceilalți copii trăiesc, dimpotrivă, experiența supraprotecției care îi învață că „*cei mici au dreptul și puterea, tocmai pentru că sînt mici, să tiranizeze pe cei mari*” [Caragiale, 1900: 77].

În toate clasele sociale, dar mai ales în clasele superioare, drăgălășenia și inocența, precum și însuși sentimentul absenței resurselor (neștiință, neputință, slăbiciune fizică și psihică, sărăcie) devin „capitaluri” care pot fi valorificate cu profit în raporturile de putere părinte-copil; cu cît sînt considerați mai vulnerabili, cu atît sînt copiii mai protejați și își impun mai ușor voința<sup>1</sup>.

1. Această particularitate a raporturilor de putere nu vizează numai raporturile părinte-copii, ci toate tipurile de raporturi sociale. Slavici surprinde cu multă finețe modul în care slăbiciunea partenerului și sentimentul că acesta trebuie protejat de el însuși (și nu norma autorității masculine) o fac pe Persida să accepte mai întîi să renunțe la respectabilitatea sa socială și chiar la stima de sine, iar apoi să poarte pe umerii ei întreaga greutate a gospodăriei și a „afacerii” (circumii) și să se lase „stîlciată în bătaie”; și tot Slavici descrie modul în care Mara speculează situația sa de văduvă săracă și mai ales situația copiilor săi – „sărăcuții mamei” – pentru a obține profituri materiale și simbolice în raporturile cu ceilalți. La rîndul său, Creangă descrie îngăduința (limitată) a tatălui față de comportamentele infantile și credulitatea mamei, ambele avînd ca suport „sentimentul” particularităților copilăriei și afecțiunea parentală.

### 2.3.5. Raporturile familiei cu alți agenți educativi

Familia nu este singura furnizoare de resurse în procesul de construire a sinelui. Familia lărgită, rețelele de vecinătate, grupurile de egali, școala, literatura oferă numeroși Alții semnificativi. Care sînt mecanismele prin care aceștia influențează evoluția structurilor de personalitate și în ce raport se află ei cu familia?

#### 2.3.5.1. Bunicii

Bunicii apar rareori în textele cercetate. În familiile aflate mai aproape de baza ierarhiei, intervenția bunicilor în viața copilului pare să fie excepțională, dictată de conjuncturi particulare. Zaharia Stancu [1982] relevă faptul că în satul din Bărăgan „*mîncat de sărăcie*” creșterea copiilor revine celor ce le-au dat viață<sup>1</sup>; solidaritatea familiilor de origine cu copiii și nepoții aflați în dificultate este minimă, ceea ce face ca familia parentală să constituie o fază tranzitorie de foarte scurtă durată; bărbatul sau femeia căruia/căreia i-a murit partenerul, este obligat(ă) să caute și să accepte repede un altul. În *Amintiri...* [Creangă, 1956], bunicul din partea mamei, preot, apare într-un moment critic, cînd trebuie decisă strategia școlară și cînd soții au opinii diferite, înclinînd balanța în favoarea mamei care dorește ca fiul să devină preot; el îndeplinește „funcții” de informare/orientare a cuplului într-un domeniu pe care acesta nu-l stăpînește și de resursă în tranșarea conflictelor de autoritate, dar și de orientare școlară și de suport al școlărității copilului; în plus, bunicul stimulează mobilitatea și întreține memoria familială. În ceea ce o privește, bunica este plină de solitudine necondiționată, întreținînd sentimentul miciei copilăriei și atunci cînd vîrsta respectivă a fost depășită: „mititeilor” care tocmai dărimaseră casa Irinucăi, gazda lor școlară, nu li se adresează nici o întrebare cu privire la motivul sosirii lor neașteptate; înainte de orice, ei sînt victimizați pentru starea fizică în care se află (și pentru care culpabil este bunicul care i-a lăsat pe mîna unui străin) și hrăniți cu tot ce se găsește mai bun.

Doar în categoriile mijlocii-superioare și superioare bunicii sînt prezenți frecvenți și continue în viața copilului, oferindu-i acestuia în primul rînd resurse expresive, de

1. „– *Taci cu mama, taci cu mama!... Bunicului i se moaie inima de milă.*

– *Dă-mi-i să-i legăn eu, fată... Ai ostenit.*

– *N-am ostenit, taică.*

*Bunica:*

– *Las-o, n-a ostenit... Ea și i-a născut, ea să și-i crească. De ce i-a murit bărbatul?*

– *Nu l-am omorît eu, mamă...*

– *Nu l-ai omorît tu!... Caută-ți altul. Ce stai piatră pe capul nostru...*

– *Caută-ți alt bărbat, dadă, se amesteca în vorbă Dumitrache, năvlegul.*

[...]

– *Rîde satul de mine, mamă. Abia mi-am înmormîntat omul...*

– *Și dacă rîde, ce? Îți cade conciul? Gura lumii slobodă, numai pămîntul o astupă*” [Stancu, 1982: 10].

multe ori în concurență cu părinții : Ion Marin Sadoveanu se bucură în copilărie de protecția totală a bunicului, iar în adolescență de generozitatea financiară a acestuia – bogat grefier la Palatul de Justiție –, care îi permite să ia lecții particulare de limbi străine și pian, să-și procure cărți și reviste costisitoare etc., compensând modestia resurselor pe care originea și profesia tatălui i le oferă [Nicolau, 1988] ; Sadoveanu [1906] descrie un bunic respectabil, un *alter* a cărui prezență cotidiană cultivă respectul față de bătrâni și care realizează educația religioasă ; Ion Teodorescu [1980], copil de moșier moldovean la prima generație, regretă faptul de a nu fi putut cunoaște dragostea bunicilor, „*mare și duioasă, așa cum o aud de la alții și o citesc prin cărți, de-o natură deosebită decât aceea a părinților*” [p. 34], căci „*tata-moșu*” este „*primul mori*”, o „*umbră palidă și aproape ștearsă*”, tolerată de adulți într-o odăiță în care nepotul intra adesea<sup>1</sup>, împotriva voinței mamei sale ; în *Domnul Goe*, Caragiale prezintă caricatura literară a unei bunici maternale ultraafectuoase, ultragrijulii, care nu ezită să se identifice și să manifeste complicitate cu băiatul – chiar și atunci când actele acestuia afectează bugetul familiei sau bunul mers al unei instituții publice – și în fața impetuoșității căreia firavele încercări ale mamei de a stabili limite pentru conduita „*puișorului*” de vîrstă școlară eșuează.

În orice caz, cu cît urcăm pe scara bunăstării, cu atît sînt bunicii mai prezenți în viața copilului, pîrînd a fi „*specializați*” (îndeosebi bunicii) în resurse expresive care sînt valorificate de copil în raporturile familiale de putere ; uneori, atunci cînd contextul o impune și o permite, ei furnizează și resurse instrumentale, completînd sau compensînd resursele familiale ; atît timp cît cel puțin unul dintre părinți există, rolul lor pe lîngă copil este unul de *asociat/suplîntor/concurent al părintelui, și nu un rol autonom*.

### 2.3.5.2. Grupurile de similitudine

Blaga își amintește că, de la cinci ani, au apărut în viața sa „*adevărații prieteni, rudele mai presus de sînge*” [1979 : 19] ; școala însăși este „*mai presus de toate, un prilej, înfînit multiplicat*” de a-i întîlni pe aceștia [p. 33]. Dincolo de Carpați, în Moldova, cu o jumătate de secol mai înainte, Creangă trăia aceeași experiență semnificativă a grupului de vîrstă/sex. La rîndul său, Maiorescu notează în jurnalul său întîmplări marcante de același tip. Memoria reține mai întîi *tovarășii de joacă și de muncă*, parteneri într-o experiență continuă de interogare și precizare a raportului cu lumea. Apoi, *grupurile ocazionale* constituite cu ocazia sărbătorilor de Anul Nou. Gazdele școlare – fenomen impus de slaba dezvoltare a rețelei școlare – și internatele

de stat permit constituirea unor grupuri de *co-rezidenți* a căror funcționare este diferită de la caz la caz și în care se realizează experiența reciprocității serviciilor, dar și a sancțiunilor, a agresiunii/apărării, a diversității situațiilor, rutinelor și tipurilor umane. Prietenii au un rol important în orientarea școlară, iar pentru adolescenții care continuă studiile, colegii de clasă sau de școală pot să constituie grupuri de *co-discipoli*, parteneri într-o comunicare intelectuală bazată pe reciprocitate sau pe dorința de a avea „*prozeliți*” – cum mărturisește deschis Blaga și cum reiese din jurnalul lui Maiorescu – și pe un oarecare clientelism. În sfîrșit, în adolescență, construcția sinelui se realizează și prin Celălalt semnificativ care face „*obiectul*” primelor sentimente erotice [Teodorescu, 1980]. Mecanismele prin care sinele se construiește în raportul cu grupurile de egali sînt multiple : identificarea cu celălalt (o identificare totală, dar temporară și circulară, putînd suferi răsturnări succesive) [Slavici, 1880] ; identificarea cu personajul („*înger protector*”, mentor spiritual) de care celălalt pare să aibă nevoie și „*în pielea*” căruia subiectul se simte valorizat [Maiorescu, 1975 și 1978] ; diferențiere în raport cu preocupările, opiniile, actele grupului de care subiectul se simte respins [Blaga, 1979 ; Maiorescu, 1975].

Poziția familiei, strategiile și reacțiile membrilor ei pot stimula sau pot bloca deschiderile copilului către grupurile de similitudine. Iată o serie de determinări familiale ale constituirii grupurilor de joacă : amplasarea locuinței este aceea care „*decide*” asupra rețelelor de vecinătate și asupra contactelor precoce ale copiilor, întrucît grupurile de joacă se constituie din vecini [Blaga, 1979 ; Teodorescu, 1980] ; în categoriile rurale, grupurile de joacă se constituie în marginea „*echipelor*” familiale de muncă, în care copilul primește de timpuriu sarcini precise, astfel încît, lăsîndu-i la o parte pe foștii țărani dependenți, despre care nu avem informații, imaginea copilului „*de la țară*” care se joacă absolut liber în grupul de vîrstă-sex al satului este falsă [Blaga, 1979 ; Creangă, 1956] ; strategiile de distincție și educative ale familiei orientează aceste contacte către egali din punct de vedere social, limitîndu-le, fără a le putea exclude cu desăvîrșire, pe acelea cu „*pungașul*”-țigan [Sadoveanu, 1906] sau cu „*sărăcuții mamei*”, „*zdrențăroși și desculți și nepeptănați și nespălați și obraznici*” [Slavici, 1894], de exemplu ; o reacție a unui membru al familiei care îi indică indirect subiectului că se află în afara normalității (căuțînd, de pildă, compania unei fete din vecini, și nu pe aceea a unui băiat) poate rupe o legătură și poate orienta alegerile ulterioare [Blaga, 1979]. Rețelele de rudenie și cele de sociabilitate ale părinților îi furnizează, de regulă, pe co-rezidenții gazdelor școlare. În ceea ce privește grupurile de co-discipoli create la nivelurile școlare superioare, ele implică determinări familiale mai subtile. Înainte de toate, orientarea școlară răspunde unor sisteme de valori și unor aspirații familiale ; mai mult decît o politică de stat, școlarizarea este, în această epocă, o „*politică*” a familiilor. Apoi, poate fi sesizată o remarcabilă coerență între resursele familiale de identificare (îndeosebi paterne) și acelea cultivate în grupul de egali (băieți) : preocupări intelectuale ; aspirații reformatoare ; libertate a spiritului sau, dimpotrivă, gîndire „*ortodoxă*” etc. [Blaga, 1979 ; Maiorescu, 1975 și 1978].

1. „*Ochii lui însă mă căutau, veșnic, numai pe mine. Toată dragostea și dorul lui de viață se concentrase în copilașul micuț și zburdalnic*”, pentru care nu mai putea face altceva decît să-l cheme „*Puiule ! Puiule !*” sau „*Cocoșelule ! Cocoșelule*”, să-l țină în brațe și să-l „*îndoape*” cu stafide, smochine etc. [Teodorescu, 1980 : 36].

### 2.3.5.3. Rețelele de rudenie și de vecinătate

Rețelele de rudenie și de vecinătate (care formează împreună ceea ce etnologii numesc pe scurt „comunitate”) au, de asemenea, un rol în construirea sinelui : ele îi furnizează subiectului pe principalii membri ai grupurilor de vîrstă, îndeosebi la vîrstele mici [Blaga, 1979 ; Creangă, 1956], îi oferă resurse expresive (comunicare emoțional-rituală, sentiment al identității) și creează/întrețin rețele de sociabilitate [Măiorescu, 1975 și 1978], permit confidențe care nu pot fi făcute părinților și oferă suportul financiar pe care părinții nu și-l pot îngădui [Eliade, 1991]. Comunitatea exercită și un control direct asupra conduitei copilului, un control care constă în principal în observarea actelor lui și în informarea părinților cu privire la aceste acte. Oricare dintre membrii colectivității rurale are dreptul la atitudine față de actele copilului (dreptul de a sancționa moral), iar atunci cînd îi sînt afectate interesele personale (proprietatea) poate chiar aplica sancțiuni corporale celui prins „în flagrant delict” ; în restul cazurilor, însă, dreptul de a administra pedepse fizice le aparține exclusiv părinților [Creangă, 1956] ; numai pe străin și pe orfan îl poate bate oricine [Iorga, 1916]. În „lumea bună” a orașelor, atitudinea ne-membrilor familiei este reținută sau este exprimată cu foarte mult tact [Caragiale, 1964]. Aceasta înseamnă că legitimările puterii educative sînt, în principal, concepția (consangvinitatea) și creșterea (îngrijirea) : dreptul și obligația de a modela conduita copilului revin aceluia care „i-au făcut”, în casa căroră se află și care muncesc „pentru ei”.

### 2.3.5.4. Școala

Am afirmat mai devreme că în epoca modernă școala face obiectul unor „politici” ale familiilor, mai mult chiar decît ale statului. O „politică” ce are, în familiile „protipendadei”, în principal mize statutar-identitare : școala le interesează pe acestea mai ales în calitate de „tarabă” pe care se pot etala mărcile distincției sociale (vestimentație, însoțitor care poartă ghiozdanul, cunoștințe printre cadrele didactice), de „piață” pe care se pot negocia note și premii (ierarhii școlare care consfințesc/întăresc ierarhiile sociale), iar în ultimă instanță de „fabrică” de diplome care permit copiilor ocuparea unor funcții în aparatul de stat, consacîndu-i – pentru a utiliza limbajul lui Bourdieu – pe poziții similare aceluia ale părinților ; în termenii obișnuiți ai sociologiei, aceste familii urmăresc strategii reproductive [Măiorescu, 1915 ; Teodoru, 1905 ; Caragiale, 1964].

Pentru familiile mijlocii, școlarizarea oferă resurse instrumentale (condiții formale și de personalitate pentru ascensiune socială), dar și expresive : „cartea îți aduce și oarecare mîngîiere” le spune preotul din Pipirig (bunicul) părinților lui Creangă [1956 : 24], iar aceeași logică rezultă și din marea înclinație către lectură a tatălui lui Blaga [1979].

„Politica” școlară a săracilor este rezervată și ezitantă, întrucît școlarizarea copiilor impune infinite costuri materiale (pierderea unui ajutor în gospodărie ; transport ; gazdă/internat ; haine ; încălțăminte etc.) și psihologice (separarea fizică de copil ; sentimentul îndepărtării culturale a acestuia ; autocalpabilizarea pentru înstrăinarea religioasă și națională, pentru „vînzarea” simbolică a copilului plasat într-o instituție educativă de altă credință/limbă) ; în plus, ea implică multe riscuri, iar posibilitatea de a obține și de a valorifica un capital – știința de carte – cu care nu sînt familiarizați le pare adesea, chiar și celor mai ambițioși dintre ei, o himeră [Herseni, 1970 ; Iorga, 1916 ; Slavici, 1880 și 1894]. Săracii manifestă, totuși, atitudini diferențiate față de școală : lăsîndu-i la o parte pe aceia care își trimit copiii la școală numai de teama amenințării (și pentru care școlarizarea nu are altă semnificație decît aceea de obligație față de stat) [Măiorescu, 1915], există părinți din această categorie care sesizează că școala poate fi „trambulina” cu ajutorul căreia se poate „sări” în categoria slujbașilor de stat ; mulți locuitori săraci ai orașelor și țărgurilor se bucură să poată transfera supravegherea și disciplinarea copilului către dascăl (să „scape de grija copilului”), pentru a se putea concentra asupra celorlalte griji cotidiene, sau speră în eventuale ajutoare materiale [Măiorescu, 1915 ; Slavici, 1880] ; treptat, unii săteni ajung să facă din împrejurarea că au „un fecior la școală” un motiv de mîndrie, iar din susținerea morală a școlarității o strategie fermă [Iorga, 1916 ; Slavici, 1880].

Să remarcăm faptul că structurile sociale, formale și ale experienței, și cele școlare (conținuturi, orare) fac practic imposibilă valorificarea capitalului școlar în alt cîmp, cu excepția celui birocratic [Herseni, 1970]. Așa se explică de ce atracția școlii se asociază în toate categoriile sociale cu aspirația către diferite poziții în aparatul funcționăresc : „mai multă carte, și slujbă mai grasă”, scrie Coșbuc [1901], rezumînd legătura între cele două valori sociale fundamentale ale vremii, „școală și funcționarism”, și observînd că munca fizică („meseria”) este evitată din momentul în care individul posedă un capital școlar oarecare ; Măiorescu [1915] deplînge orientarea masivă a aspirațiilor către profesii ca avocat, inginer, preot ; într-un alt context (al descrierii unor încercări „oculte” de îmbogățire prin căutare de comori, hrănite de speranța îmbogățirii peste noapte și de un anumit misticism), Teodorescu [1980 : 48] comentează : „În orice caz, zicătoarea că «meseria e brătară de aur» nu s-a născut în orașul meu de baștină” ; de asemenea, Teodoru [1905 : 79] argumentează nevoia unei reforme în domeniul educației, între altele, prin faptul că interesul părinților pentru școală pivotează în jurul idealului funcționarismului pe care îl reduc la „ceea ce are el mai meschin : leafa”.

Poate părea paradoxal, dar școala în sine nu le furnizează prea multe resurse de identificare/diferențiere aceluia care o frecventează. Foarte puțini sînt dascălii care se constituie efectiv în Alții semnificativi, iar trăirea activităților didactice este mai degrabă negativă, ca un șir de constrîngeri și sancțiuni pe care numai pauzele sau absența cadrului didactic le fac suportabile. Importanța școlii derivă mai ales din faptul că ea mijlocește constituirea și conservarea unor grupuri de similitudine, precum și un contact sistematic cu produsele marilor creatori (filosofi, oameni de știință, scriitori), iar prin aceasta mediază contactul copilului/adolescentului cu o serie de

Alții semnificativi altfel inaccesibili. În plus, ea modifică raporturile candidatului la socializare/individualizare cu toate tipurile de Alții semnificativi, inclusiv cu părinții, întărind identificarea cu aceștia în categoriile școlarizate [Blaga, 1979; Maiorescu, 1975 și 1978] sau accentuând diferențierea, în categoriile neșcolarizate [Iorga, 1916; Slavici, 1880 și 1894].

### 2.3.5.5. Predecesorii

Un important agent al construirii sinelui îl reprezintă predecesorii (strămoși, personalități ale unui domeniu); pentru tânărul Maiorescu, de exemplu, principala sursă de modele de autoidentificare este literatura filosofică (marii autori); pentru copiii Deleanu, marile personalități militare [Teodoreanu, 1985] etc. Și în acest caz, experiența și capitalul cultural ale familiei pun la îndemna copilului primele modele; în adolescență, alegerile personale în domeniul lecturii răspund (și) unor așteptări parentale [Maiorescu, 1975 și 1978].

### 2.3.6. Limite ale determinismului familial în construcția sinelui; copilul-actor

Așadar, indiferent dacă se află sau nu în prezență imediată, părinții sînt primii furnizori importanți de resurse de identificare și principalii furnizori de Alții semnificativi exteriori familiei. Controlul/determinismul familial al construcției sinelui nu este, totuși, absolut. Copilul dintr-o categorie superioară se lasă „furat” de prezența clandestină în vecinătatea locurilor sale de joacă a băiatului de țigan cu care i s-a interzis să se joace [Sadoveanu, 1906]; o logică infantilă a acceptării prezenței Celuilalt ca dat și a acomodării la realitatea imediată a acestui dat pare să fie mai puternică decît logica obedienței în fața imperativelor familiei; cum ar spune Berger și Luckmann, copilul are, astfel, posibilitatea să afle că realitatea mediată de membrii familiei sale nu este unica lume posibilă, iar prima breșă în monopolul familial al resurselor de identificare/diferențiere este făcută. „Un băiat de la țară” [Iorga, 1916] nu poate preciza cînd și cum s-a născut în mintea sa dorința de „a învăța carte”; nu este exclus ca punctul de plecare al atașamentului său la valoarea „știință de carte” să se fi aflat într-un regret, într-un sentiment de frustrare căroră tatăl le-a dat glas într-o împrejurare sau alta; cert este că, mai puțin marcat psihologic de constrîngerile vieții cotidiene și de dificultățile materiale de acces în structurile școlare decît tatăl său<sup>1</sup>, băiatul inițiază și urmărește cu îndrîjire strategii de „învățătură” împotriva

1. Atitudinea tatălui în fața reproșului fiului arată că acestea sînt motivele pentru care nu este acceptată școlarizarea: „«Ba eu te las, fiul meu», îmi zise, «dar tu vezi bine că este vară și toată lumea este la muncă. Niciun dascăl nu este în sat, care să se ție de această treabă, și apoi copiii de seama ta dau ajutor părinților la cîmp. Nu care cumva ai de gînd să te faci popă ?». [...] «vremurile sînt grele și eu n-am bani să plătesc»” [Iorga, 1916: 18].

argumentelor prin care acesta încearcă să-l aducă „cu picioarele pe pămînt”; o dată cu stilul de viață al părinților este refuzat și raportul lor cu lumea, este refuzat ceea ce s-ar putea numi *realism* (simț al realului) *al logicilor adulte*, (prea) puternic ancorate în experiență, iar acest refuz pare a constitui esența logicii infantile care conduce către reziliență (reușită în pofida condițiilor vitrege). În *Budulea Taichii*, Slavici [1880] sugerează un mecanism similar: primele reușite școlare ale copilului sînt străine de orice proiect parental, dar și de orice proiect infantil; raportul copilului cu lumea școlii se deosebește, însă, de acela al adultului prin faptul că, ignorînd orice simț al realului pe care îl impune experiența, copilul nu se împiedică de sentimentul că școala „nu este pentru noi” – cum ar spune Bourdieu – și că este cu neputință să fie depășită condiția actuală. Și într-un caz, și în celălalt, *lipsa infantilă de experiență și de realism, neștiința* cu privire la lumea reală sînt „instrumentele” cu care sînt descoperite și valorificate cu profit resurse din afara familiei – din rețeaua de vecinătate, din grupul de similitudine sau din sistemul școlar (colegi, cadre didactice, reușită personală). Ulterior, o reușită verificabilă a copilului (faptul că poate să scrie și să citească, faptul că este apreciat și susținut de profesori) îi poate convinge pe părinți să-l susțină, dacă nu material, măcar moral, iar resursele familiale le potențiază pe cele exterioare. Copilul (adolescentul) care inițiază și urmărește perseverent strategii educative proprii apare și în alte biografii: uneori, aceste strategii sînt opuse celor parentale, cum se întîmplă în cazul băiatului sărac „de la țară” despre care am vorbit mai sus, ori al adolescentului Dimitrie Gusti [1971]; dimpotrivă, tânărul Maiorescu [1975 și 1978] sau tânărul Blaga [1979] le situează în continuarea/completarea strategiilor parentale. Chiar dacă nu atinge o performanță a autonomiei suficientă pentru a iniția proiecte proprii, *copilul poate opune rezistență* în fața proiectelor familiale: așa, de pildă, copilul Calistrat Hogaș va fi înscris la o școală laică în urma refuzului său de a frecventa școala organizată de biserică, stopîndu-se în acest fel dorința familiei ca băiatul să continue cariera preoțească a tatălui [Ciucă, 1981]. Memoriile lui Mircea Eliade [1991] indică alte două mecanisme prin care procesul de construire a sinelui scapă controlului parental. Primul este *conduita secretă* a copilului, care ascunde deliberat o serie de contacte personale (grup de similitudine) și ideatice (lecturi); cel de-al doilea este *instabilitatea*, modificarea în timp a răspunsului copilului, la o presiune oarecare: pe moment, prescripțiile parentale îi pot părea rezonabile, dar sînt deseori uitate sau ignorate în contexte situaționale care cer sau permit un alt tip de comportament.

## 2.4. Rezumat și interpretări preliminare

Discursul modern face din copil și din educația sa una dintre temele sale centrale. Particularitatea acestui discurs o constituie eclectismul său, suprapunerea pînă la confuzie a științificului cu ideologicul; *cunoașterea științifică în domeniul educației*

familiale debutează ca o componentă a discursurilor politice militante, ca o modalitate de legitimare a orientării proiectelor reformatoare, iar acest fapt va afecta evoluțiile sale pînă astăzi, după cum vom constata în capitolele care urmează.

Majoritatea autorilor textelor teoretice continuă să definească educația în sensul restrîns pe care l-am întilnit la Cantemir, ca „învățătura” (instruire realizată în școală). „Învățătura” îi este, însă, adăugată „creșterea” copilului în propria familie și este sesizată dependența reușitei școlare de achizițiile familiale anterioare, precum și de „întăririle” pe care experiența domestică cotidiană le aduce conținuturilor transmise în școală. Raporturile cu școala și cu normele de conduită moral-civică sînt esențiale în construirea principalei categorii de identificare cu care operează cunoașterea savantă, aceea de *cețatean învățat, moral și civilizată*. La polul opus, categoria „de la țară” desemnează tipul social al neștiutorilor de carte, a căror viață înseamnă muncă grea și ineficientă, mizerie, consum de alcool, violență; „*povestea unui băiat de la țară*”, care reușește – cu greu, e drept – să treacă în prima categorie, este publicată de Nicolae Iorga tocmai pentru că exprimă idealul elitelor epocii. Practicile familiale de creștere a copiilor sînt supuse unor interpretări normative și finalist-prescriptive, fiind comparate cu idealul social al mișcărilor reformiste/revoluționare, cu normele moralei creștine și cu regulile/prescripțiile deduse din lucrările igieniștilor, pedo- logilor și pedagogilor occidentali ai vremii, iar dacă primele nu corespund celor din urmă, se conchide că familiile, deși ar putea și ar trebui să-l modeleze pe cețateanul învățat, moral și civilizată al statului român modern, nu o fac. Rezultă alte două categorii de identificare: *părinți buni (responsabili)* și *părinți care nu-și fac datoria*.

Analiza practicilor – așa cum ne sînt ele descrise de diferiți autori – arată, dimpotrivă, că familia de tip conjugal-parental sau parental exercită o *influență specifică și masivă* – chiar dacă nu absolută – asupra procesului de identificare/diferențiere a copiilor; nici un alt agent (bunici, comunitate, grup de egali, școală) nu are o importanță comparabilă. Toți autorii identifică și descriu practici familiale subsumabile unei strategii educative, în sensul pe care sociologia contemporană îl dă acestei expresii. Critica radicală la care este supusă acțiunea educativă a familiilor rezultă dintr-o triplă limită de interpretare.

Pe de o parte, educația familială este definită doar ca proces liniar și mecanic de transmitere/identificare intergenerațională. Or, analizele de mai sus confirmă teoriile sociologice potrivit cărora orice proces de construcție a identității sociale implică un „joc” complicat al identificării și diferențierii, al transmiterii și receptării selective; un „joc” în care se împletesc acțiunile mai multor agenți ai socializării/individualizării și în care adultul și copilul se manifestă în egală măsură ca actori sociali capabili să elaboreze și să urmărească strategii identitare.

Pe de altă parte, transmiterea este presupusă a avea ca obiect un model cultural înțeles ca model *normativ*. Or, idealul educativ al părinților (înțelegînd noțiunea într-un sens similar aceluia pe care îl atribuim conceptului „strategie educativă”, și nu în accepțiunea sa pedagogică) nu coincide cu modelul normativ al elitelor

intelectuale ale vremii<sup>1</sup>. Iar aceasta pentru că părinții obișnuți (țărani, țîrgoveți, burghezi) și elitele intelectual-birocratice par a trăi două „lumi-viață” – cum ar spune fenomenologii –, două ordini sociale – în limbajul sociologiei „clasice” – distincte. Dincolo de un aspect normativ – care poate fi identificat mai mult printre reprezentanții diferitelor biserici sau ai diferitelor ideologii reformatoare, inclusiv ai ideologiei statului de drept înțeles ca „stat-providență” –, *ordinea socială a satelor și țărgurilor noastre este în esență una de tip practic, rutinier, contextual*; o ordine orientată către persoane și către cadrul „aici și acum” al (inter)acțiunii lor, iar nu către o constantă (regulă) abstractă și absolută a comportamentului, fie ea moral-religioasă sau juridică; tradiția însăși pare a fi un comportament pe care subiectul l-a văzut la Alții semnificativi identificabili (comportament personalizat de tipul „Așa am văzut la mama, așa fac și eu”), și nu unul normativ. În interiorul unei astfel de ordini, conținuturile educației nu pot fi decît în mică măsură de tip discursiv-normativ; aspectul practic primează. Copiii sînt orientați, stimulați, controlați să-și acomodeze conduita la oameni și situații: ei trebuie să știe, de la caz la caz, „*a învăța în ora, dar și suveica*”; trebuie „*să știe de frica lui Dumnezeu*”, dar și „*să se deprindă*” cu alcoolul și cu înjurăturile etc. Munca, credința, limbajul, petrecerile, consumul de alcool reprezintă principalele „marcaje” care definesc calitatea de membru al colectivității și, în consecință, principalele conținuturi ale transmiterii intergeneraționale. Raportul cu cealaltă lume, a instituțiilor, a normelor, este exterior, vizînd caracteristici marginale (avantaje financiare sau statutare) prin care se poate realiza joncțiunea cu lumea „de bază” a vieții cotidiene non-instituționale și non-normative. Așa cum vom vedea în capitolul următor, monografiile și studiile elaborate de reprezentanții Școlii sociologice de la București [Stahl, 1939 și 1959] sau ai Institutului Social Banat-Crișana [Groșorean, 1938] susțin și ele *ipoteza dublei ordini, practice și normative*, ca și pe aceea a *forței diferențiate a ordinii normative în diferitele categorii sociale* (mai slabă în categoriile sărace și neșcolarizate și mai puternică pe măsură ce ne îndepărtăm de baza ierarhiilor sociale). Deocamdată, este important să reținem că *modelele culturale nu sînt în mod necesar organizate în jurul unui ansamblu de norme similare celor juridice și că impresia de normativitate/juridism decurge din gradul*

1. Observația este făcută de înșiși autorii citați, care o explică printr-o ipoteză a decalajului uman în raport cu sistemul instituțional: „*Că în evoluția politico-socială făcută în țara noastră în cursul veacului care ne-a precedat, progresul instituțiilor a depășit cu mult pe al inteligenței și progresul acesteia cu mult pe al celorlalte calități sufletești; de aici a urmat o insuficiență a oamenilor față cu nevoile timpului cari izvorau firesc din instituțiile create și din presiunea mediului ambiant; din această insuficiență a urmat lipsa de sistem a măsurilor luate pentru asigurarea progresului făcut, slăbiciunea instituțiilor de educație, neputința lor asupra generațiilor noi, permanența sufletelor medievale, atîtea cauze de slăbiciune*” [Teodoru, 1905: 16]. Este susținută, pormind de aici, nevoia unei reforme a mentalităților, iar reforma sistemului educațional (constituit din unitatea școală-familie) este considerată a fi mijlocul cel mai eficace pentru aceasta.

înalt de omogenitate a colectivității. De altfel, categoria de (auto)identificare operațională generală în categoriile populare – între care cel mai bine evidențiată în documente sînt *gospodarii moldoveni și țîrgoveții transilvăneni* – este *om ca toți oamenii, în rînd cu lumea*.

Privind lucrurile din perspectiva opțiunii pentru o ordine a regularităților normative, se poate spune, așa cum procedează un personaj al lui Slavici: „*La noi e regulă! La români însă toate merg una peste alta!*” [Slavici, 1894 : 294]. Iar din perspectiva logicii *datoriei parentale*, se poate accepta că, lăsîndu-i la o parte pe părinții superior instruiți care au sentimentul datoriei, nu există preocupare educativă în familiile românești moderne. Numai că astfel de interpretări introduc din exterior criterii de evaluare a practicilor cotidiene colective, criterii care, pentru a fi de folos în producerea unei cunoașteri științifice, ar trebui să rezulte din însuși principiul de organizare al acestor practici. Iar dacă procedăm în acest din urmă mod, familiile românești moderne ne apar fără nici un echivoc ca principali agenți de orientare și introducere a copiilor într-o ordine socială practică/relațională/rutinieră/contextuală, respectiv ca agenți ai construcției sinelui care acționează potrivit unei logici practice-rutinieră, *a normalității-familiarității*, și nu potrivit uneia a datoriei.

O a treia limită a literaturii teoretice care neagă rolul educativ al familiilor vizează modul de înțelegere a *mecanismelor familiale* prin care se realizează construcția identității. Sînt postulate fie mecanisme normative (formularea și controlul sistematic al respectării unor reguli explicite de conduită), fie mecanisme care impun co-prezența membrilor („impregnarea” etnologică, exemplul personal cotidian al părinților), iar dacă părinții nu formulează reguli explicite și nu se află continuu cu ochii pe copil ori sub privirile acestuia, se conchide că ei nu îndeplinesc un rol educativ specific. Analizele întreprinse pe parcursul acestui capitol arată că procesele de construcție identitară nu implică în mod necesar contactul nemijlocit și continuu al subiectului cu agentul socializării. Fără a nega importanța impregnării sau a exemplului personal cotidian, au putut fi puse în evidență și alte mecanisme. Unele presupun contactul nemijlocit (*mecanisme de contact*), dar nu neapărat de durată: orientarea imediată – discursivă sau practică – a reacțiilor copilului (prin exprimarea unei atitudini, informare, moralizare – explicite sau, mai frecvent, în „pilde” – prin blocarea materială a actului, interdicție, sancțiune etc.); reacții ale părinților în condiții excepționale, care fac din ei adevărați eroi sau ființe cu puteri supranaturale. Altele sînt, dimpotrivă, *mecanisme de distanță* în spațiu și în timp: comuniunea afectivă; comunicarea intelectuală prin corespondență; răspunsul la așteptările presupuse ale celuilalt. Absența părinților furnizează uneori resurse de identificare mai puternice decît prezența lor, astfel încît, așa cum am observat pe parcursul analizei, în pofida duratelor scurte petrecute împreună, ori poate tocmai de aceea, părinții constituie pentru copii *prezențe simbolice* esențiale în procesul de autoidentificare/autodiferențiere a sinelui, *clar delimitate de restul colectivității* familiale sau locale, și rămîn astfel de repere după ce copiii merg la școală și, în general, pe tot parcursul vieții. Memoriile, istoriile vieții, autobiografiile – redactate la maturitate – arată că *raportul cu familia de origine*

*conferă sens întregii biografii individuale*, ca și cum membrii acesteia (părinții, îndeosebi) ar fi *furnizori de resurse polivalente latente care sînt activate și resemnificate ulterior în funcție de împrejurări*.

Să notăm, de asemenea, că raporturile copiilor cu ceilalți agenți ai socializării (bunici, grupuri de similitudine, școală, comunitate) sînt mijlocite, într-un fel sau altul, de membrii familiei restrînsă. Constatările care urmează infirmă unele stereotipuri larg acceptate: (1) atîta vreme cît cel puțin unul dintre părinți trăiește, *bunicii*, inclusiv aceia din rural, exercită doar un rol de asociați/suplinitori/concurenți ai părinților, și nu un rol educativ autonom; (2) *jocul „liber”* în grupurile de vîrstă-sex ale copiilor „de la țară” (de gospodari moldoveni, ori de intelectuali transilvăneni) este în cea mai mare parte a timpului o activitate desfășurată în marginea echipei familiale de muncă, în care copiii primesc, de timpuriu, sarcini specifice (grupurile de copii care supraveghează împreună animalele scoase la păscut, de exemplu); (3) cu excepția învățătorilor din ciclul primar, cadrele didactice se constituie rareori în Alții semnificativi, *școala* fiind o resursă în acest domeniu în principal prin stabilizarea grupurilor de egali și prin contactul cu „predecesorii”; (4) adulții și copiii împărtășesc continuu un *același spațiu-timp comunitar* numai în satele sărace de lucrători ai cîmpului, unde funcționarea familiei este dependentă de munca pe o moșie boierească.

Rezultă că determinismul familial specific al construcției identității copilului este important, fără a fi însă absolut. O serie de mecanisme relaționale și de particularități ale conduitei infantile îl limitează. Au fost, în acest sens, evidențiate: logica infantilă a acceptării prezenței unui Celălalt non-familial (prieten de joacă, coleg, comanda și a acomodării copilului la realitatea imediată a acestui dat, în pofida recomandărilor parentale de evitare; neștiința și lipsa infantilă de experiență care conduc la refuzul simțului realului specific logicilor adulte și care, în unele situații, permit descoperirea unor resurse non-familiale de identificare; rezistența infantilă în fața strategiilor parentale; unele strategii identitare ale copilului însuși; conduita secretă (cu sau fără intenție) a copilului; instabilitatea comportamentelor infantile.

În ambele registre în care a fost efectuată analiza, discursiv și practic, *familia conjugal-parentală* sau *familia monoparentală* (și nu familia lărgită ori comunitatea locală) reprezintă unitatea socială funcțională în raport cu creșterea/educația copiilor, dar și în raport cu viața cotidiană în ansamblul ei. Tipul de familie *normal* – sociologic și normativ – este definit în societatea românească modernă printr-un raport între copii și părinții lor naturali. Este vorba despre o familie restrînsă, dar nu despre una izolată; dimpotrivă, nucleul conjugal-parental sau monoparental, bine delimitat, funcționează în interiorul unor *rețele dense* de rudenie și de vecinătate, în rural, și de sociabilitate, în categoriile urbane superior școlarizate.

Analizele precedente au pus în evidență unele aspecte importante cu privire la așa-zisa „regulă de distribuție” a rolurilor și a autorității. Dimensiunea *emoțională* a raporturilor părinți-copii apare în societatea românească modernă atît la nivel discursiv, cît și la nivel practic. Cu deosebirea că discursul teoretic glorifică – cu puține excepții – legătura emoțională mamă-copil, reducînd rolurile parentale pentru copilăria

mică la rolul matern, el însuși redus la îngrijirile cotidiene și la calitatea de furnizor de resurse expresive, în timp ce analiza practicilor probează că *în nici o categorie socială rolul matern nu este exclusiv expresiv și în nici o categorie socială rolul patern nu acoperă întreaga sferă a instrumentalului și nu exclude elementele emoționale*; să reamintim, totuși, că, pe măsură ce urcăm pe scara pozițiilor dependente de nivelul de instruire și/sau de raportul cu puterea de stat, *vizibilitatea* afecțiunii paterne – nu afecțiunea însăși – pare a se diminua, iar dimensiunea practică a rolului instrumental patern și matern pălește în favoarea unei dimensiuni intelectuale, *detașarea de aspectele imediate, „prozaice” ale vieții cotidiene părintă a fi cultivată ca o marcă a distincției de clasă.*

Situațiile prezentate ne pun în fața *regularității* unor *practici* de distribuție a spațiilor feminine și masculin pe o axă sedentarism-mobilitate, apropiat-depărtat de copil și de gospodărie, care nu se confundă nici cu axa expresiv-instrumental și nici cu aceea inferior-superior. Explicația ar putea fi formulată în termenii unei *logici practice* în care membrii adoptă conduitele necesare și suficiente pentru a face față împrejurării „aici și acum” în care se află: unele acțiuni impun mobilitate spațială, în timp ce altele cer, dimpotrivă, sedentarism și este foarte probabil ca tocmai raportul cu sarcina și cu copilul care trebuie alăptat să tranșeze lucrurile astfel încât femeia să fie mai sedentară decât bărbatul. Școala pare să fi fost aceea care, ca ultim și decisiv „atac”, a tranșat definițiile maternității și paternității pe axele expresiv/instrumental, particular/universal, concret/abstract, definiții pe care răspîndirea științei de carte le-a putut transforma în norme ale unui așa-zis model cultural; faptul că tot ea va fi aceea care, prin cuprinderea tuturor copiilor, inclusiv a fetelor, va repune în discuție aceste definiții – căci, pe de o parte, școlarizarea obligatorie a copilului crește posibilitatea practică a mobilității feminine, iar pe de altă parte femeile știutoare de carte aspiră la mobilitate – poate constitui un argument în favoarea acestui lanț de ipoteze. La nivelul experienței cotidiene, actorii par orientați de o *regulă* de distribuție a rolurilor (cu alte cuvinte de o *logică normativă*) numai în categoriile superior școlarizate, iar acest fapt sugerează ipoteza că această regulă a pătruns în practicile cotidiene și în conștiința colectivă *via* un set de norme formulate discursiv (religioase, juridice) și accesibile acelor care stăpinesc această formă de expresie, cu deosebire știutorilor de carte. O regularitate impusă de particularități conjuncturale ale practicilor (raportul sedentarism-mobilitate) pare să fi fost cu timpul transformată, printr-un proces de construcție ideologică, în regulă universală (morală), pentru a cărei legitimare se face apel la „natura” sedentară a maternității și la „tradiția” sedentarismului feminin. Dacă ținem seama de faptul, relevat deja, că „natural” trebuie citit „familiar”, iar „tradiția” se referă la comportamente observate la Alții semnificativi (comportamente familiare), caracterul construit al „argumentelor” legitimizează devine evident.

De asemenea, discursul teoretic insistă asupra autorității paterne, avansînd ipoteza unui model patriarhal, în timp ce practicile pun, dimpotrivă, în evidență un *exercițiu colectiv situațional al puterii*, în cadrul căruia autoritatea parentală găsește în legătura

afectivă unul dintre criteriile de legitimare și/sau de întărire. Totul pare să conducă la concluzia că *autoritatea masculină este și ea mai degrabă o normă intrată în conștiința comună din discursul religios și din cel juridic decât o practică tradițională*; dacă se poate vorbi despre o tradiție a autorității paterne – așa cum face Gusti –, atunci ea este tradiția categoriilor superioare, în care, grație științei de carte, prescripțiile bisericii și acelea ale statului de drept au pătruns mai repede, și nu una a întregii colectivități. Ipoteza „clasică” (parsonsiană) a distribuției rolurilor familiale pe axa expresiv/instrumental și pe axa puterii (inferior/superior) nu poate fi susținută empiric, cel puțin nu în ceea ce privește procesul de construire a sinelui în experiență; ea apare ca atare doar la nivelul discursului *normativ*, deci în calitate de conduită prescrisă, dezirabilă; în practicile cotidiene, actorii sînt orientați nu de o logică a distribuției și a ierarhiei, ci de una a *exercițiului practic* al rolurilor și al puterii.

Rezultă că nu avem de-a face în secolul al XIX-lea românesc, nici în sate și nici în ținuturi, cu un model cultural al familiei tradiționale patriarhale – lărgită și aflată sub autoritatea absolută a tatălui – decât în unele familii boierești și de înalți funcționari.

În ceea ce privește evoluția „sentimentului familiei” și a „sentimentului copilăriei”, analizele de mai sus arată că pentru a înțelege fenomenul este nevoie să distingem, pe de o parte, între o *dimensiune emoțională* (existența unei legături afective între membrii familiei, respectiv între părinți și copii, legătură care permite delimitarea simbolică a grupului de restul comunității și care face din părinți Alții semnificativi în procesul de identificare/diferențiere primară) și una *cognitivă* (acceptarea existenței unor particularități relaționale, ocupaționale și psihologice care impun tratarea copilului ca fiindă diferită calitativ de adult), iar pe de altă parte între diferitele categorii de vîrstă. Am văzut deja cum stau lucrurile din punctul de vedere al aspectului emoțional: indiferent de categorie socială, părinții de ambele sexe sînt puternic atașați afectiv de copiii lor. Rolul afecțiunii ca liant între părinți și copii pare să fie cu atît mai semnificativ cu cît coborîm în ierarhia socială; pe măsură ce parcurgem traseul invers, către vîrf, chiar dacă afecțiunea nu este absentă, rolul ei este dublat/substituit de alte elemente de legătură (patrimoniu, conștiința datoriei, aspirații de ascensiune intergenerațională etc.). În ceea ce privește aspectul cognitiv, autorii textelor teoretice (reprezentînd partea superioară a ierarhiei culturale) au o conștiință acută a plasticității micii copilării și, implicit, a atotputerniciei influenței parentale în direcția construirii sinelui: *dacă vrea și dacă știe* cum să procedeze, părintele poate face din copilul său tot ce vrea. Această conștiință – voluntaristă, normativă și culpabilizantă – lipsește la nivelul reprezentărilor celorlalte categorii: de regulă, copilul mic nu se află în centrul unor preocupări educative conștiente ale părinților; percepția nevoilor lui se limitează la nevoile de îngrijire (hrană, igienă) și la acelea de securitate/protecție materială (locuință, îmbrăcăminte) și simbolică; dacă, în categoriile favorizate economic, el beneficiază de obiecte de vestimentație sau de joacă ce depășesc nivelul strict al protecției, ori de personal educativ specializat (guvernante, profesori particulari), prin acestea sînt satisfăcute în principal nevoi (emoționale, identitare, statutare) ale adultului. Documentele pe baza cărora a fost realizată analiza practicilor

acordă atenția cea mai mare adolescenților/tinerilor, apoi copiilor de vîrstă școlară, pentru ca vîrstele mai mici de patru-cinci ani să fie rareori amintite. Lucrurile se petrec ca și cum semnificația unei vîrste oarecare ar fi dependentă – dincolo de vîrsta cronologică și de aspectul fizic – de *natura activității/raporturilor sociale* tipice – intrate în perimetrul cunoașterii comune în funcție de apropierea lor de ceea ce A. Schütz ar numi „sistem de relevanță” al adultului – ; o vîrstă oarecare dobîndește semnificație în măsura în care copilul intră în raporturi sociale și desfășoară activități comprehensibile din perspectiva adultului. O conștiință a copilăriei care implică distincția între categoriile de vîrstă din perspectiva tipurilor de relații și acțiuni specifice, este incontestabilă în societatea românească modernă. Totuși, „sentimentul” inocenței și drăgălășeniei infantile pe care Ph. Ariès îl desemnează prin termenul *mignotage* este greu de identificat în afara „granițelor” categoriilor superior școlarizate. În categoriile populare, „fără prea multă știință de carte”, nu inocența, ci *fragilitatea, vulnerabilitatea* copilului impun ca el să fie protejat. *Modalitățile* în care se manifestă sentimentul copilăriei variază în funcție de categoria socială, iar această constatare constituie un argument care limitează validitatea tezelor istoricului francez cu privire la apariția mai tîrzie a acestui sentiment (ca și a sentimentului familiei) în categoriile de la baza ierarhiei sociale. Să notăm și că – așa cum constatăm și în capitolul precedent – este foarte probabil ca sentimentul copilăriei masculine (implicit nevoia de protecție) să fie mult mai puternic și, probabil, și de mai lungă durată decît acela al copilăriei feminine, cel puțin în categoriile școlarizate ; insistența pe atributele distinctive ale băieților (puși pe șotii, jucăuși, neastîmpărați, poznași), ca și școlarizarea lor mai frecventă susțin această ipoteză, iar faptul că dispunem de prea puține informații cu privire la creșterea fetelor ar putea fi interpretat el însuși în acest sens.



## CAPITOLUL 3

## RAPORTUL FAMILIILOR CU EDUCAȚIA COPILOR ÎN PRIMELE DECENII ALE ROMÂNIEI CONTEMPORANE (~1918 - ~1944)

Am văzut în capitolul precedent că apariția statului român modern a coincis cu dezvoltarea unei ideologii care proclama necesitatea modelării vieții cotidiene în conformitate cu un sistem de valori-norme-reguli pe care elitele epocii l-au construit inspirându-se din filosofia politică, filosofia socială și filosofia istoriei, din morala creștină și din prescripțiile pedagogilor, pedologilor, medicilor ș.a.m.d. ; o ideologie în fața căreia practicile cotidiene manifestă rezistență. Statele sînt, prin definiție, promotoare ale unei ordini normative ; statul unitar – a cărui proclamare deschide, din punctul de vedere al istoricilor, epoca contemporană pentru poporul român – va continua politica celui modern, la o „scară” mai mare și cu mai multă insistență : din momentul în care independența și unitatea națională sînt formal realizate, progresul națiunii, culturalizarea/civilizarea maselor devine obiectivul care concentrează atenția elitelor politice și intelectuale. Numeroase studii de istorie politică, juridică, economică, culturală consacrate deceniilor 1920 și 1930 au în vedere evidențierea acestui progres, luînd drept criteriu transformările macrostructurale, asupra cărora vom reveni pe parcursul paginilor următoare. Care este, însă, imaginea României interbelice, dacă adăugăm „telescopului” macrosocial un „microscop” al vieții cotidiene ? Sau, aducînd analiza pe terenul strict al domeniului care ne interesează aici, care este raportul care se instaurează în domeniul educației familiale între nivelul structurilor instituționale formale și acela al structurilor experienței (al practicilor cotidiene) ?

### 3.1. Evoluții ale surselor documentare

Sursele documentare la îndemînă pentru această perioadă sînt de tipuri diferite.

Continuă seria textelor pe care le-am numit în capitolul precedent „teoretice” și care au un conținut critic-reformator. Noutatea constă în faptul că, alături de scrierile care ne pun în contact cu diferitele niveluri normative (politic, juridic, religios) [Gorovei, 1921 ; Ignat, 1930 ; Modreanu, 1930 ; Procopiescu, 1935] și care nu aduc, practic, nimic nou în raport cu acelea pe care le-am analizat în capitolul precedent, se multiplică „vocile” care pun problema elaborării unor modele de acțiune pornind de la o analiză sistematică, pe baza unor anchete empirice, a realității românești [Gusti, 1973 ; Mehedinți, 1919 ; Stahl, 1934 ; Stoian, 1943 și 1944]. Este lansată în epocă ideea că o acțiune reformatoare eficientă nu este posibilă decît dacă este

fundamentată pe o știință pozitivă, în sensul pe care l-a dat Auguste Comte termenului, și aceea că o astfel de știință lipsește la noi. Sensul „școlii” de sociologie pe care Dimitrie Gusti a creat-o este, înainte de toate, unul *programatic* : se elaborează un program de dezvoltare a unei științe a națiunii și se încearcă a se dovedi direct utilitatea practică (reformatoare) a unei astfel de științe ; titlul revistei *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială* – inițiată și condusă de Gusti – surprinde esența acestei noi direcții de gîndire. Aceasta nu înseamnă că programul a fost efectiv realizat. Monografiile elaborate și comentariile unor membri de marcă ai „școlii” arată că timpul n-a avut suficientă răbdare – cum ar spune Marin Preda – pentru aceasta ; războiul și evenimentele care i-au urmat au întrerupt un proces care abia începuse. Iată ce scria, în 1938, Dimitrie Gusti :

Aspectul general al fiecăreia dintre problemele mari ale țărânimii noastre – fărîmîțarea proprietății, mortalitatea excesivă, deficitul de nașteri din anumite regiuni, analfabetismul – e dezbătut adeseori. *Lipsește însă preciziunile asupra răspîndirii și cauzalității lor* [s. n., E. S.]. Consecința e că nu pot fi întreprinse decît acțiuni fragmentare și puțin pozitive, care înlătură mai mult simptomele decît cauza [cf. Gusti, 1968 : 99-100].

Într-o lucrare care rămîne pînă astăzi principala referință în domeniu și a cărei reeditare s-ar impune, Xenia C. Costa-Foru particularizează ideea pentru cercetarea vieții familiale :

Majoritatea teoreticienilor familiei vorbesc despre fenomene sociale care nu sunt acelea ale țării românești și de aceea toate studiile lor sunt pentru noi lipsite de sens practic, iar experiențele lor făcute într-un mediu străin ne sunt inutile. [...] Cu foarte mare probabilitate, orișice politică bazată pe o asemenea *cunoaștere a realității sociale prin simplă deducere teoretică din cercetări făcute în alte societăți* [s. n., E. S.], îndusă la noi, ar fi complet nefolositoare, dacă nu chiar dăunătoare. [...] Cu atît mai mult [cercetarea de teren] va fi binevenită astăzi, cînd *cercetări asupra fenomenului social românesc mai nu există* [s. n., E. S.] și cînd ignoranța noastră asupra vieții reale a oamenilor acestei țări a ajuns să fie primejdioasă întregii noastre culturi [Costa-Foru, 1945 : 20-21].

Pentru domeniul educației familiale, Stanciu Stoian observă că studiile de teren „*lipsește aproape cu desăvîrșire*” [Stoian, 1943 : 298] la noi și că umplerea acestui gol se impune.

De multe ori, nevoia de a găsi rădăcini – fără de care sentimentul securizant al identității se constituie greu – ne face să le atribuim reprezentanților Școlii sociologice coordonate de Gusti meritul de a fi reușit să elaboreze o sociologie propriu-zisă a realității românești, merit pe care, după cum se vede, ei înșiși nu și l-au asumat. S-ar părea că autorii menționați au înțeles mai bine decît unii dintre istoricii actuali ai sociologiei că nu orice discurs și nu orice ansamblu de observații empirice cu privire la social constituie o cunoaștere *științifică/sociologică* a acestuia, că a dori ceva și a ști (arăta) cum ar trebui procedat pentru realizarea dorinței nu echivalează cu a face și că două decenii sînt insuficiente pentru maturizarea unei cunoașteri empirico-teoretice

a societății. Meritele *principale* ale grupului științific pe care spiritul organizatoric al lui Gusti l-a mobilizat într-o acțiune de pionierat în România – anchete „de teren” desfășurate pe baza unui model teoretic unitar – ar trebui, poate, căutate mai degrabă în domeniul epistemologic, în faptul de a fi evidențiat și impus aspectele enunțate mai sus într-o societate în care științificul și ideologicul nu erau clar delimitate și în care îndepărtarea, iar nu apropierea de prozaicul vieții obișnuite a oamenilor era considerată definitivă pentru spiritele „superioare”, decât în acela al producerii de cunoaștere sociologică propriu-zisă cu privire la realitatea românească (fără ca aceasta să însemne că o astfel de cunoaștere este total absentă).

Meritele și limitele Școlii sociologice de la București nu fac obiectul studiului de față; totuși, pe parcursul acestui capitol, ele ne interesează în măsura în care condiționează înțelegerea proceselor de construire a sinelui în societatea românească. Iar unul dintre aceste merite este acela de a fi produs *descrieri statistice* cu privire la familiile rurale în general și la raporturile lor cu școlarizarea copiilor. Aceste descrieri, prezente în oricare dintre monografiile, constituie una dintre principalele surse de informații utilizate în analiza care urmează.

Pe de altă parte, monografiile satelor și lucrările consacrate metodei monografice completează informațiile cantitative cu elemente calitative, oferind *opinii ale sătenilor* cu privire la diferite aspecte ale vieții de familie și *descrieri etnologice* ale unor practici familiale. Materialul empiric calitativ recoltat de echipe a fost, însă, în destul de mică măsură interpretat și valorificat în publicații; practic, singura monografie completă rămîne aceea a satului Nerej din Vrancea (care, publicată în limba franceză ca material pregătit pentru Congresul Mondial de Sociologie ce urma să se desfășoare la București, rămîne greu accesibilă publicului român) și singurele descrieri coerente cu privire la practicile familiale vizează nașterea și botezul, alimentația și condițiile de locuit, igiena copiilor foarte mici, munca domestică a copiilor, unele atitudini față de școlarizarea acestora. Apelul la informații „calitative” este, în textele publicate, subordonat ideilor pe care autorul dorește să le susțină și, din acest motiv, nu ne sînt oferite decât elemente disparate în raport cu tema care ne interesează aici. În aceste condiții, o redeschidere a arhivei de date empirice a Școlii de la București – dacă această arhivă există undeva sau ar putea fi reconstituită – s-ar putea dovedi profitabilă; din nefericire, pentru un cercetător din provincie care se autofinanțează, o astfel de întreprindere este, practic, imposibilă.

Descrieri statistice și etnologice ne oferă, de asemenea, monografiile elaborate de Institutul Social Banat-Crișana; totuși, trebuie observat că lectura acestora impune mai multă prudență, întrucît ele sînt puternic marcate de atmosfera politică și morală a epocii, pendulînd între cunoașterea științifică și ideologie.

Acestor surse interne li se adaugă un foarte interesant studiu intitulat *Rumanian Culture and Behavior*, elaborat în 1943 – la cererea serviciilor secrete americane, se pare – de o reprezentantă de marcă a antropologiei culturale americane, Ruth Benedict, și care, purtînd consemnul *Not for publication*, a rămas pînă de curînd necunoscut [a se vedea Stănculescu, 1996c]. Precum întreaga antropologie culturală americană,

Benedict abordează procesele de socializare din perspectiva coerenței lor cu sistemul cultural și social global. Ea nu oferă decât prea puține informații despre sistemul de socializare în familiile care concentrează bogăția și puterea în România, cu toate că subliniază polarizarea societății românești. Descrierile urmăresc în principal variația pe axa rural-urban, privilegiînd modelul țărănesc și mai ales pe acela al clasei de mijloc urbane și limitîndu-se la o analiză globală a fiecăreia dintre aceste două sub-culturi, fără a identifica eventuale variații de comportament în interiorul aceleiași categorii de populație și fără a elabora tipologii mai nuanțate; de altfel, asemenea tipologii nu s-au impus în literatura de specialitate decât în ultimele două decenii. Indiferent de limitele acestui studiu – caracteristice unei etape a evoluției cercetării etnologice –, prin faptul de a fi fost elaborate într-un context științific de talia antropologiei culturale americane și în conjuncturi politice care impuneau realism, descrierile pe care el le conține au credibilitate.

Un text de o factură aparte este acela semnat de publicistul C. C. Nicolau [1937] care relatează experiența vie a raporturilor familie-școală din perspectiva celei dintîi; este primul text de această factură și poate fi integrat metodologic în categoria povestirilor selective ale vieții.

În sfîrșit, diferite creații artistice completează atmosfera „de epocă”: cunoscutul roman autobiografic *Moromeții* al lui Marin Preda [1957] ne furnizează informații cu privire la un sat de agricultori din Bărăgan; tablourile de copii ale lui Nicolae Tonitza (1886-1940) indică existența unui „sentiment” al inocenței copilăriei, dar și faptul că inocența nu echivalează totdeauna cu lipsa grijilor, iar în pinzele care prezintă scene din viața cotidiană a țăranilor, semnate de Camil Ressu (1880-1962), Octav Băncilă (1872-1944), Alexandru Phoebus (1899-1954), Ștefan Popescu (1872-1948) ș. a., copilul apare alături de adulți ca prezență socială semnificativă (fapt care nu poate fi sesizat în pictura secolelor anterioare, cînd aparițiile copiilor se limitează la copilul Iisus și la figurile angelice din pictura religioasă, sugerînd că „sentimentul” inocenței miciei copilăriei vine din ideologia biblică).

Să remarcăm faptul că, în „eșantionul” astfel format, populația rurală este supra-reprezentată: vechilor sate de răzeși din zonele de deal și de munte, preferate, se pare, de reprezentanții Școlii de la București, li se adaugă satele aservite (boierești) de cultivatori ai pămîntului din Bărăgan, Banat și Moldova. Față de perioada anterioară, pentru care informațiile cu privire la categoriile superioare abundă, ne aflăm, practic, la polul opus. Dezechilibrul cantitativ al categoriilor sociale, inacceptabil într-o anchetă de tip statistic, nu ne incomodează, însă, prea mult aici; dimpotrivă, el reliefează *caracteristici esențiale ale timpurilor istorice în care ne situăm* – dezvoltarea „sentimentului” copilăriei și a expresiei scrise (literare) a acestuia în categoriile școlarizate ale epocii moderne, respectiv creșterea interesului pentru lumea satului (pentru „*talpa țării*”, în limbajul politic al epocii) în primele decenii ale istoriei contemporane –, iar prin aceasta nu împiedică, ci, dimpotrivă, favorizează producerea unei cunoașteri științifice a timpului avut în vedere, chiar dacă nu este vorba decât despre o cunoaștere parțială. Dar putem, oare, pretinde vreodată o cunoaștere completă a unei societăți?

### 3.2. Ipoteza dublei ordini sociale : societate arhaică – societate modernă ; ordine practic-relațională – ordine normativă

Cercetarea sociologică interbelică construiește, pornind de la anchete empirice ample desfășurate în satele românești (monografii), două ideal-tipuri de organizare socială : tipul devălmaș arhaic și tipul evoluat (individualist capitalist). Utilizând metoda *arheologiei sociale*, H.H. Stahl formulează ipoteza potrivit căreia aceste două tipuri de organizare socială reprezintă stadiile (limitele ideal-tipice) principale ale evoluției societății românești, satul contemporan fiind unul devălmaș evoluat, în care elementele arhaice și cele moderne se împletesc într-o proporție diferită de la un caz la altul.

Iată cum definește sociologul clujean cele două tipuri de organizare socială :

*Satul arhaic* este un sat cu o obștie democratică egalitară, vag colorată gherontocratic, cu o populație omogenă alcătuită exclusiv din băștinași, formînd o singură „ceată” închisă nebăștinașilor, folosind trupul de moșie în „devălmașie absolută”, prin „stăpîniri locurești” și, excepțional, „pe sumă de stînjeni”, pe baza unei economii naturale, dominată de „folosirea” prin muncă directă a pămîntului, în tehnicile primitive ale defrișărilor și desțelenirilor permanente [Stahl, 1959 : 9].

În vechiul sistem juridic, al foloaselor directe și personale, titular al drepturilor devălmașe nu era individul, ci familia lui.

Indigenatul avea un caracter colectiv sătesc, individul neavînd drepturi decît în calitatea lui de membru al unei familii băștinașe [Stahl, 1959 : 21].

Satul devălmaș este *o asociație de gospodării familiale, pe baza unui teritoriu stăpînit în comun, în care colectivitatea ca atare are drepturi anterioare și superioare drepturilor gospodăriilor alcătuitoare, drepturi exercitate printr-un organ de conducere denumit „obștie”* [Stahl, 1959 : 25].

*Satul evoluat* este, dimpotrivă, pe măsura pătrunderii capitalismului, un sat cu o obștie înlăuntrul căreia s-au produs diferențieri de avere, cu drepturi inegalitare, expresie a unei populații scindate în cete multiple și categorii sociale diverse, cei bogați începînd să domine asupra celorlalți membri, cu interese antagonice, puternic invadată de nebăștinași și acaparatori locali, care își întemeiau drepturile nu pe băștinașie, ci pe contracte, ducînd o aprigă luptă socială pentru acapararea „veniturilor” și a fondului de teren vâlmaș, pe baza unei economii de schimb și a unor tehnici de lucru permițînd exploatarea an de an a acelorași terenuri.

Aceasta nu înseamnă că negăm posibilitatea unor creări tîrzii de categorii sociale, în forma lor teoretică pură. Dimpotrivă, trecerea de la un tip la altul este treptată. Nu exista sat arhaic care să nu aibă și elemente inegalitare, după cum nu existau nici sate evolute care să nu păstreze rămășițe de egalitarism. Ceea ce distingea un tip de altul era doar predominanța unor elemente asupra altora, ponderea lor diferită, ceea ce, totuși, la un moment dat, dădea naștere la două fenomene sociale pe care sîntem datori să le deosebim [Stahl, 1959 : 9-10].

Organizarea economico-politică de tip arhaic – căreia îi corespunde un sistem cultural (spiritual) particular, asupra căruia vom insista mai tîrziu – este, în opinia lui Stahl, anterioară organizării statale : sistemele normative (pravile, coduri de legi) s-au suprapus peste modalitățile locale de reglementare a vieții colective și au „conviețuit” cu acestea ; de asemenea, raportul individualist cu lumea pe care îl implică orice sistem normativ-contractual se suprapune peste și coexistă cu un raport colectiv, practic-contextual. Totuși, disoluția acestui tip de organizare „*trebuie să fi fost destul de înaintată încă din epoca întemeierii statelor noastre*” [Stahl, 1959 : 10] ; ulterior, sistemul feudal bazat pe marea proprietate funciară a putut grăbi procesul în satele aservite (boierești), iar sistemul juridic modern (Constituțiile din 1964, 1923 și 1938, Codul civil din 1864, legile din 1864 și din 1921 cu privire la împrumutarea țăranilor ș.a.m.d.), generalizînd proprietatea particulară individualizată (proprietatea particulară arhaică era *familială*), îl extinde și în satele de vechi răzeși (din Moldova) și moșneni (din Țara Românească). Consecința a împrumutărilor, pe care legea însăși le prevede diferențiate și care au fost urmate de un proces rapid de constituire/refacere a proprietății mari și mijlocii prin acte de vînzare-cumpărare [Gusti, 1938], structura socială a satelor devine tot mai complexă, astfel încît la începutul secolului XX, existau mari proprietari de teren agricol (moșieri), arendași și alte categorii ale burgheziei rurale, țăranii înstăriți („frunțași”, „chiaburi”), țăranii mijlocași și țăranii săraci (cu pămînt puțin sau fără alt pămînt în afara locului de casă și grădină).

În pofida disoluției progresive a satului arhaic, dualismul ordinii sociale este identificabil la începutul secolului XX. Analiza vieții juridice și a celei religioase din sate este edificatoare, pentru că în aceste domenii intervenția normativă este cea mai puternică și face evidentă distanța existentă între norme și practici. Astfel, din punct de vedere juridic,

[...] poporul trăește alături de instituțiile de drept modern, urmîndu-și tradiția. [...] În aceeași ordine de idei, cred că comunitatea *familial-patrimonială* în care trăește țăranul din Belinț și care formă social-economică este foarte uzuală la poporul nostru, pare a fi forma tradițională a dreptului poporan necodificat, însă respectat cu sfințenie, unde nu a fost desființat pe cale artificială ori distrus sub presiunea împrejurărilor economice. [...] și de aci, concluzia mea că : a forța dreptul individualist asupra conștiinței și tradiției familial-colectiviste a țăranimii este o greșală fundamentală, deoarece în țăranul nostru trăește și azi încă viu dreptul comunității patrimoniale, înclinînd înspre un colectivism familial, bazat pe principiul proprietății private” [Groșorean, 1938 : 339-340].

În satul Nerej, numărul proceselor civile este foarte mic : transmiterea patrimoniului și, în general, problemele reglementate de Codul civil se rezolvă utilizînd dreptul cutumiar (înzestrarea cu pămînt) ; doar țăranii înstăriți (*chiaburii*) – pe care Gusti [1938] îi descrie ca proprietari a mai mult de zece hectare, „*extrem de energici și de întreprizi*” – apelează mai frecvent la instituțiile de stat. Codul penal a pătruns mai ușor și mai mult, întrucît prevederile sale erau mai apropiate de jurisdicția locală [Stahl, 1939, vol. III ; Stahl, 1959].

În ceea ce privește viața religioasă, analiza organizării pe neamuri a stranelor în biserică și în cimitir relevă aceeași rezistență a practicilor (care pun în valoare „gospodăria de rădăcină”, copilului care moștenește casa bătrânească revenindu-i și locul de frunte în strană) în fața normei stabilite de biserică (care încearcă impunerea unei ierarhii familiale în funcție de criteriul vârstei)<sup>1</sup>.

Cu toate că Stahl vorbește despre „regulile juridice potrivit cărora se ducea viața familiilor țărănești”, reguli „cu totul străine Codului civil” [Stahl, 1959: 113] și care dovedesc că, în măsura în care putem vorbi despre o viață privată, aceasta are caracter familial, nu individualist [Stahl, 1939, vol. I], reglementarea tradițională a vieții colective este *practic-contextuală*, și nu normativă. Dreptul de proprietate este consecința unei practici (munca pe terenul respectiv), și nu a unei reguli: „Noțiunea juridică de proprietate este deci înlocuită printr-un fapt, anume: prestarea muncii în colectivitate” [Stahl, 1959: 123]. În plus, decizia tatălui cu privire la înzestrare este particularistă și conjuncturală: „tatăl are drept să urgisească «pe unul dintre copiii lui, atunci când nu-i dă ascultare», sau «nu are dragoste față de dânsul», nu «i-a fost de ajutor, îi este ca și un străin»” [Stahl, 1959: 122]. Chiar și funcționarea vechiului organism juridic regional era de același tip, dreptul cutumiar neputând ființa decât în stare practică:

Astfel, în Vrancea, dreptul cutumiar care organiza asociația federativă cvasi-statală a tuturor satelor nu putea exista decât ca un act real [practic] al adunării generale a întregii [regiuni] Vrancea. Acest drept nu a fost scris nicăieri și nici un jurist al dreptului cutumiar nu exista și nu putea să existe. Dreptul cutumiar nu putea ființa decât atunci când reprezentanții fiecărui sat, fiecare cunoscând propria-i tradiție, se găseau față în față. Dreptul cutumiar era ca o piesă demontabilă, din care fiecare participant ducea cu sine un fragment. Îl refăceau cu fiecare nouă ocazie, printr-un nou acord al tuturor părților componente. Dispariția adunării antrena, așadar, dispariția tradiției [Stahl, 1939: 391].

1. „Putem trage următoarea concluzie: atât din studiul onomastice populare, cât și a rudeniei spirituale din nășie și a organizării stranelor din biserică și din cimitir, rezultă că sătenii aveau conștiința existenței unei gospodării de rădăcină, ale cărei drepturi se moștenuesc de cei care locuiesc efectiv în acea gospodărie. Drepturile casei bătrânești se moștenuesc deci în regulă generală de către cel mai mic dintre feciori, sau de către ginere în caz de ginerire pe curte. Rolurile sociale pe care le dețin indivizii nu rezultă din relații directe, individualizate, de la om la om, ci din relații intermediare prin gospodărie. Cine deține casa și «heiu», moștenește, implicit, seria de drepturi și de obligații care aparțin casei, adică ale gospodăriei ca atare. Pe de altă parte, în ordinea ierarhică a neamului, casa bătrânească are un rol precumpănitor. Vom vedea că în satele arhaice, titular al tuturor drepturilor devălmașe nu este individul, ci gospodăria, casa, neamul. Locul de casă constituie, așa cum vom vedea, un „lot matcă”, posesiunea lui implicând posesiunea unor drepturi „de peste tot hotarul”. Dar casa, după cum vedem, este un „lot matcă” și în ordinea spirituală și socială, pivotul în jurul căruia se clădește un întreg sistem de relații familiale și de neam, în sînul obștii celei mari a satului întreg” [Stahl, 1959: 150-151].

În limitele unei „forme sociale” determinate de viața colectivă (care grupează, de regulă, membrii în funcție de sex, vîrstă, neam sau gospodărie), individul are libertatea unor comportamente variate, în funcție de caracteristicile personale și de contextul local; „în situație” – cum ar spune unii reprezentanți ai Școlii de la Chicago –, „gesturile și cuvintele îi vin absolut natural participantului” [Stahl, 1939, I: 388], fără ca o conștiință discursivă, intențională, indispensabilă acțiunii normative, să fie necesară<sup>1</sup>.

Așadar, o dublă ordine (logică) socială este pusă în evidență: una de tip arhaic, practic-contextuală, familială, alta de tip modern, normativă, individualistă; cea din urmă este introdusă din exterior în manieră mai mult sau mai puțin agresivă și stimulează procesul de disoluție a celei dintîi (autohtone), fără a reuși însă o victorie deplină. Potrivit opiniei lui H.H. Stahl, introducînd Codul civil, statul a contribuit la dezorganizarea socială a Vrancei tradiționale, întrucît a impus un sistem juridic de împrumut și a ignorat sistemul de reglementare local (familial):

Dînd deoparte toate tradițiile țării și uneori ignorînd realitățile sociale, ei au creat un stat dotat cu cele mai bune legislații posibile. S-au tradus astfel constituția belgiană, codul civil Napoleon, procedura elvețiană etc. Se vede imediat situația pe care o regiune ca Vrancea a putut-o avea din punct de vedere legal; Vrancea a căzut, în urma efectelor noilor legislații, în starea de non-sens juridic” [Stahl, 1939, I: 376-377].

În consecință, țărani au continuat să trăiască conform tradițiilor, dar comunitatea familială care controla acțiunile individuale și-a pierdut forța de control și de tutelă în fața legii, astfel încît ei au devenit victime ușoare pentru aceia care au utilizat împotriva lor legislația de stat [Stahl, 1939].

1. O paralelă între etnometodologie [a se vedea Stănculescu, 1996a] și analizele pe care Stahl le face în finalul primului volum al monografiei satului Nerej ar fi interesantă: caracterul indexical (practic-contextual, local) al acțiunii și limbajului, rolul „minor” al normelor și valorilor și rolul „major” al comportamentelor care „vin de la sine” în cursul unei acțiuni colective repetitive etc. apar cu claritate în textul scris de sociologul român. De altfel, apropierea dintre membrii Școlii de la București și etnometodologie nu se opresc la Stahl. Xenia Costa-Foru [1945: 41] descrie cum nu se poate mai limpede metoda preferată a etnometodologilor (*making trouble*): „Dar odată cu acest traiu de cîțva timp, cercetătorul poate începe un alt gen de experimentare, provocînd anumite reacțiuni la cei cercetați prin amestecul lui direct și sistematic în viața socială pe care o cercetează, la început provocînd prin repetare situații neîndeajuns de observate, și cu timpul chiar contravenind, sau jignind, prin naivitate voită sau prin voință ferm exprimată, obiceiul locului, pentru ca astfel să trezească o reacție mai violentă, grație căreia sentimentele ce în traiul de toate zilele nu reușeau să se înfățișeze să-și capete o formă de expresie mai clară”. Trebuie să ne ferim, totuși, să facem – așa cum, dintr-un soi de complex național al protocroniei, se procedează adesea – din autorii citați pionieri ai etnometodologiei, întrucît nici unul dintre ei nu elaborează un sistem teoretic coerent de acest tip, motivele etnometodologice (ca și cele fenomenologice și interacționiste, de altfel) apărînd în interiorul unui mod de gîndire a vieții sociale care conservă nucleul teoretic gustian.

Pornind de la constatări similare, Traian Herseni formulează ipoteza unei anti-nomii între individ și colectivitatea locală, pe de o parte, și stat, pe de altă parte : sătenii au sentimentul unui schimb inegal în care li se pretinde prea mult (impozite, supunere în fața legii etc.), dar li se oferă prea puțin ; statul nu reușește să suplinească comunitatea în funcția ei de tutelă<sup>1</sup>, iar pentru aceasta „*El, satul, nu se simte părtaș la treburile Statului, totul îi vine din afară [...]*” [Herseni, 1932 : 12].

În aceste condiții, ipoteza pe care am formulat-o în capitolul precedent, potrivit căreia raporturile cotidiene dintre părinți și copii, inclusiv cele educative, ca domeniu al vieții private, „ascultă” de o logică familial-comunitară, practic-contextuală, iar nu individualist-normativă, se susține ; de asemenea, se susține ipoteza că valorile-norme-regulile explicite pot apărea mai frecvent în familiile înstărite sau/și în acelea cu un nivel de instruire mai ridicat.

### 3.3. Modele teoretice cu privire la rolul educativ al familiilor : modelul individualist-normativ, modelul comunitar difuz, modelul colectivist-practic al „echipei” familiale

Gîndirea axiologico-normativă a perioadei anterioare continuă. Educația (creștere + școlarizare) este înțeleasă ca o *datorie* a părinților față de copil și față de națiune. Accentul cade acum explicit pe dimensiunea politico-reformatoare, iar sistemul juridic și cel școlar înlocuiesc ideologia religioasă în calitate de principale instrumente de legitimare și de acțiune. Fără ca morala creștină să fie ignorată, creșterea copiilor apare în textele teoretice și ca o *îndatorire legală* ; statul unitar român se vrea un stat de drept, iar Codul civil din 1864 continuă să reglementeze raporturile familiale. Pe de altă parte, raporturile familiei cu educația sînt prezentate ca determinante în raport cu reușita politicilor școlare și a acțiunilor pedagogice.

Regăsim la autorii acestor decenii definiția educației – prezentă și în scrierile anterioare – ca „*întregul proces de formare a omului*”, a cărui analiză presupune luarea în considerare a trei „laturi” : „*latura biologică, latura economică și cea culturală în sensul restrîns al cuvîntului – sănătatea, gospodăria și viața spirituală*” [Stoian, 1944 : 6]. Regăsim, apoi, ideea plasticității micii copilării și concepția voluntarist-culpabilizantă cu privire la acțiunea parentală ; în opoziție cu simțul comun pe seama căruia este pusă ideea că evoluția copilului depinde doar de „voia lui Dumnezeu”, părinții neavînd altă datorie decît aceea de a-i asigura minimul necesar de hrană și protecție (adăpost, haine) și de a-l învăța conduitele domestice, se insistă asupra rolului

1. Herseni [1932 : 11] consemnează comentariul unui sătean de 56 de ani : „*Statul este părintele nostru, noi sîntem copiii lui, datoria noastră este să ascultăm și să facem voia Statului, dar și Statul să se îngrijească de noi, ca un tată de copiii săi*”.

decisiv al familiei în educarea spiritului<sup>1</sup> [Gorovei, 1921 ; Ignat, 1930 ; Stoian, 1944]. În textele de factură normativă, regăsim, de asemenea, conștiința clară a rolului pe care îl au în educație „pilda” parentală și experiența cotidiană [Gorovei, 1921]. Un geograf, Simion Mehedinți, sesizează *rolul muncii* în construcția sinelui ; ceea ce *face* (și nu doar ceea ce vede sau ceea ce aude) copilul în fiecare zi se constituie, în opinia sa, într-o „*școală a muncii*”, întrucît „*Ceea ce faci mereu devine sistem*” [Mehedinți, 1919 : 25].

Acestui model individualist-normativ i se adaugă (contrapune) acum un altul, comunitar-practic. În scrierile membrilor Școlii sociologice de la București, funcționalismul durkheimian este adaptat teoriei gustiene a unităților sociale : „*Educația este funcție a unităților sociale, pentru promovarea în fiecare individ a ceea ce este esențial uman în aceste unități*” [Stoian, 1943 : 284]. Ca unități sociale, satele românești conservă, în grade diferite, cultura arhaică. În multe cazuri, nu este vorba despre simple „supraviețuiri”, ci despre „*cultură țărănească în plină forță*” [Stahl, 1939 : 384] ; „supraviețuirile” nu sînt aici accidentale, ci esențiale, permițîndu-i cercetătorului să reconstruiască, apelînd la metoda „arheologiei spirituale”, vechea cultură țărănească, bazată pe „tradiții difuze” :

O societate aparținînd acestui tip [arhaic], ne apare ca autor și actor al unei drame difuze. Precum în vechile *commedia dell'arte*, fiecare știe care este personajul pe care îl va avea de jucat și fiecare va improviza, pornind de la vechi teme, replici totdeauna noi și totdeauna aceleași despre aventurile lui Pierrot, Arlequin și Colombina. Dar nici unul dintre acești actori nu ar putea să vă reproducă textul complet al piesei jucate. Nici unul nu ar putea măcar să repete textul propriului rol ; *este nevoie ca întregul grup să intre în scenă pentru ca fiecare să improvizeze ceea ce îi revine să spună și să facă* [s. n., E. S.] [Stahl, 1939, I : 389-390].

Memoria socială este aici una de tip colectiv și practic, astfel încît o transmitere intergenerațională prin mecanisme care implică raporturi interindividuale (exemplul personal, educația discursivă) este străină acestui tip de societate/cultură. *Transmiterea culturală* este și ea de *tip colectiv și practic*, iar mecanismul ei principal este „*contaminarea colectivă directă*” înțeleasă nu ca imitație, ci ca participare, ca asumare a unui rol activ într-o acțiune colectivă, corelativ rolurilor celorlalți participanți [Stahl, 1939] ; este vizibilă similitudinea cu teza meadiană și parsonsiană a socializării prin interiorizarea/internalizarea sistemelor (totalităților) sociale integratoare [a se vedea Stănculescu, 1996a]. Biografia individuală reprezintă o trecere progresivă printr-un lanț de unități sociale : familia de origine, care rămîne pînă la cinci-șase ani unica unitate integratoare și care continuă să-l cuprindă pe individ pînă la sfîrșitul vieții ;

1. „*Copilul, oameni buni, este în mîinile noastre ca un bulgăre de ceară ; poți să faci din ea tot ce vrei*” [Gorovei, 1921 : 17]. „*Copilul este ca o mlădiță ; dacă o lași în voia ei se strîmbă, se sucește ; copilul, dacă nu-l priveghează, prinde apucături rele și cu ele rămîne toată viața*” [Gorovei, 1921 : 19].

grupurile de vîrstă, inițial nediferențiate sexual (cetele de copii), între șapte-opt și cincisprezece-șaisprezece ani ; grupuri ale tinerilor (cetele de feciori, grupul tinerelor fete) sau grupuri mixte, de adulți și tineri (hora, șezătoarea), după cincisprezece-șaisprezece ani ; familia de procreere ș.a.m.d. [Herseni, 1944 ; Stahl, 1939 ; Stoian, 1944]. Fiecare dintre aceste unități impune membrilor săi un comportament specific, prin contaminare colectivă ; atît timp cît fac parte din grup, indivizii vor juca roluri la care îi constrînge acțiunea colectivă practică, fără ca această constrîngere să implice în mod necesar un sistem explicit de valori și reguli de conduită : „*ei vor traversa diferite etape ale vieții, pînă la moarte, uitînd și învățînd succesiv ceea ce convine grupurilor pe care le traversează*” [Stahl, 1939, I : 386]. Există, în această succesiune, o continuitate remarcabilă : jocurile copiilor, de pildă, ca și activitățile tinerilor, reprezintă fie „supraviețuiri” – în sens etnologic – ale unor sisteme culturale anterioare, fie „modalizări” – în sens goffmanian [a se vedea Stănculescu, 1996a : 118-119] – ale activităților lumii adulte, „*surogate de activitate practică*” [Stoian, 1944 : 11]. În societățile moderne (urbane), singurul grup de contaminare colectivă tradițională a rămas grupul de copii [Stahl, 1939]<sup>1</sup>.

Pentru un alt membru al Școlii sociologice de la București, Stanciu Stoian, mediul de viață „secretă” o adevărată *pedagogie populară (tradițională)* care îmbracă în principal forma practică a „obiceiului” (rutinei), dar și forma teoretic-discursivă a proverbelor, zicătorilor etc. ; dacă în mediul urban educația este prezentă și în formă specializată (ucenicia), în mediul rural ea se exercită *ocazional* (copilul învață din exemple, la întîmplare, nesistematic), fiind *globală și nediferențiată* (copilul învață „*aproape fără specializare, toate meseriile vieții de țaran*” [Stoian, 1944 : 12]), iar membrii familiei nu se constituie în Alții semnificativi distincți de restul colectivității<sup>2</sup>. Pedagogia tradițională reprezintă corespondentul eredității în planul culturii [Stoian, 1943].

Pedagogia unităților tradiționale și pedagogia cultă (specifică școlii, bisericii și statului) sînt înțelese în continuitate/complementaritate : dincolo de faptul că – în continuarea unor teze mai vechi – se insistă asupra dependenței educației școlare de atitudinile părinților și de conținuturile pedagogiei familiale, autorii deceniilor 1930 și 1940

1. „*Copilăria slujește pentru joc ca exercițiu pregătitor pentru viața serioasă și ca o îndesulare a unor nevoi actuale ; ca pregătire socială, jocurile au un caracter instituțional care creează, organizează și pun în funcție cetele de copii. Copiii nu opun nici o rezistență cetei și educației sociale prin jocuri, pentru că acestea corespund unor nevoi reale, legate chiar de vîrsta lor. Jocurile le canalizează instinctele antisociale și îi pregătesc formal pentru viața socială de mai tîrziu. Teoria lui Simmel despre formele sociale primește în sociologia copilului o întrebuintare neașteptată. În jocurile expuse găsim aceleași relații, procese, totalități și instituții formale ca și în societățile de adulți. Prin ele se exercită copilul pentru mai tîrziu*” [Herseni, 1944 : 52]. Jocurile copiilor „*cu siguranță, au o eficacitate educativă mult mai mare, din punct de vedere cetățenesc, decît cele cîteva ore pe care copiii le au, cu acest scop, în programele școlare*” [Stoian, 1944 : 16].
2. „*Funcția educativă gospodărească este numai vag concretizată în persoana tatălui, căci în fond ea este exercitată la întîmplare de toată familia și chiar de tot satul*” [Stoian, 1944 : 13].

[Modreanu, 1930 ; Stahl, 1934 ; Stoian, 1943 și 1944] sînt foarte aproape de ceea ce sociologii numesc astăzi *model ecologic* al educației [a se vedea Stănculescu, 1997].

### 3.4. Tipuri de familie ; familia conjugal-parentală cu locuire neolocală – nucleul funcțional al societății românești contemporane

Din paragraful anterior, rezultă că diferiții autori de modele teoretice se raportează la tipuri diferite de familie : modelul individualist-normativ implică familia nucleară, restrînsă și clar delimitată de restul societății, în interiorul căreia raporturile membrilor urmează o logică individualistă ; la polul opus, Stanciu Stoian pare să aibă în vedere o familie aproape „topită” în comunitatea rurală ; Stahl și Herseni vorbesc despre o familie care, în calitate de unitate socială, are limite bine conturate, dar care funcționează, în rural, după un principiu comunitar. Să insistăm, în continuare, asupra tipurilor de familie identificate empiric în monografii.

În contextul teoretic al Școlii sociologice de la București, familia este definită ca unitate socială în termenii următori :

[...] *un ansamblu autonom de manifestări spirituale, economice, juridice și politice, condiționate cosmic, biologic, psihologic și istoric și integrate unei serii de relații și procese sociale.*

*Spre deosebire însă de alte unități sociale, familia se caracterizează printr-o strînsă legătură biologică constantă a membrilor ei și printr-o strînsă intimitate de conviețuire, funcțiunile ei sociale specifice constînd în procrearea, creșterea și socializarea indivizilor* [Costa-Foru, 1945 : 30-31].

Conform aceleiași construcții teoretice – în care influența teoriilor evoluționiste ale lui Le Play și Durkheim este ușor de sesizat –, tipurile de familie variază după o *logică a necesității funcționale*, astfel încît, corelînd definiția de mai sus cu limitele ideal-tipice ale evoluției sociale de ansamblu (societate arhaică – societate capitalistă), se obține prin deducție o evoluție a familiei de la ideal-tipul familiei patriarhale autarhice la acela al familiei restrînsse individualiste<sup>1</sup> [Costa-Foru, 1945].

La nivel empiric, lucrurile se dovedesc mai puțin liniare. Definițiile operaționale ale familiei iau în considerare dimensiuni diferite : consangvinitatea, faptul de a locui împreună, faptul de a forma un singur menaj :

1. Frecvent, aceste forme ideal-tipice de familie sînt „substanțializate” și căutate în realitatea empirică. Xenia Costa-Foru ne avertizează : „*E lucru de la sine înțeles că aceste forme de familie, autarhice și individualiste, nu sînt descrieri de realități concrete, ci simple tipuri abstracte reprezentînd tendințe de organizare a familiei, în sinul unor societăți, care nici ele nu există nicăieri în forma pur autarhică sau perfect capitalistă. Ceea ce vom întîlni în realitatea faptelor vor fi doar forme amestecate, în care se vor îmbina elemente autarhiale cu elemente individualiste*” [1945 : 34-35].

[...] prin familie se înțelege, în general, grupul din care fac parte toți acei înrudiți între ei și care nu totdeauna conviețuiesc [...].

[...] noi am cuprins în recensământ pe cei „care fierb împreună” sau locuiesc sub același acoperământ, trăind dintr-un venit comun, constituind ceea ce se numește o gospodărie [Galopenția și Georgescu, 1941 : 15].

*Căsătoria* nu constituie un criteriu definitoriu al familiei rurale românești (în sensul că nu există o *regulă* comunitară care să impună căsătoria ca model unic de conduită). Cu toate că „*Ideea celibatului pare absurdă țăranului*” [Stahl, 1939, III : 303], persoanele care trăiesc singure reprezentând excepții [Galopenția și Georgescu, 1941 ; Georgescu, 1945 ; Herseni, 1932] și cu toate că, mai ales în satele din Banat, cuplurile se încheagă destul de timpuriu, iar căsătoria reprezintă pentru satean conduita dezirabilă, *concubinajul* este identificat în majoritatea satelor investigate ; în unele regiuni ale țării, aceste legături sînt „*destul de durabile și de numeroase pentru a constitui o problemă și a justifica o cercetare a lor*” [Georgescu, 1945 : 21]. Principala explicație este sărăcia (în familiile înstărite, concubinajul este mai rar și este incriminat), asociată condițiilor canonice și financiare impuse de biserică<sup>1</sup>, costurilor pe care le implică divorțul<sup>2</sup> și costurilor pe care le impune ceremonia tradițională<sup>3</sup> [Groșorean, 1938 ; Stahl, 1939 ; ș. a.]. Pe de altă parte, în Banat, un sfert din populație practică un ciclu al vieții familiale care începe cu un concubinaj foarte precoce (*ortăcie*), pus la cale de părinți cu mult timp înaintea majoratului copiilor ; este vorba despre o practică asociată „politicii” de menținere a patrimoniului nedivizat, care implică conduite demografice antinataliste (modelul copilului unic) și nevoia de forță de muncă [Groșorean, 1938]. Totuși, nu este vorba despre o instituție socială (despre o logică normativă), ci doar despre „*o simplă toleranță a opiniei publice*” [Stahl, 1939, III : 303] (o logică practică). Concubinajul este o etapă tranzitorie a ciclului vieții familiale, fie la începutul acesteia (terminîndu-se într-o căsătorie) [Georgescu, 1945 ; Stahl, 1939], fie în timpul ei (în satele din Transilvania, mai ales, bărbații pleacă din sat la lucru pe termen lung, iar uneori își părăsesc familia, astfel încît adulterul feminin frecvent se transformă treptat în concubinaj) [Galopenția și Georgescu, 1938 ; Groșorean, 1938].

1. Paradoxal, aceia care ar trebui să stimuleze conduitele conforme moralei creștine, preoții, stimulează adesea, prin rigiditatea lor normativă care contravine posibilităților practice ale sateanilor, conduitele contrare.
2. Din nou, un sistem normativ a cărui rațiune este, între altele, conservarea valorii căsătoriei conduce la efectul invers. Iată o motivație consemnată de o echipă a Institutului Social Banat-Crișana : „*dacă nu pot trăi cu el, să mă pot scăpa mai ușor : adică mai iute și fără cheltuieli*” [Groșorean, 1938 : 315].
3. Pentru satean, căsătoria religioasă și cea legală nu sînt suficiente ; potrivit logicii comunitare, căsătoria este consumată cu adevărat numai în urma unei ceremonii care implică întreaga colectivitate.

În urma decesului unuia dintre soți, soțul supraviețuitor se poate recăsători ; bărbații se recăsătoresc mai frecvent și mai repede [Galopenția și Georgescu, 1938], dar sărăcia le poate determina și pe femeile văduve cu copii să caute un nou mariaj [Preda, 1957].

Rezultă că avem de-a face în sate cu familii „normale” (conjugal-parentale) – majoritare –, dar și cu familii monoparentale (mai frecvent feminine) și compuse (mamele vitrege fiind mai numeroase decît tații vitregi).

Pe de altă parte, majoritatea nașterilor sînt legitime, dar întîlnim destul de multe nașteri nelegitime. În Banat, unde concubinajul precoce reprezintă prima fază a ciclului vieții familiale și unde se înregistrează și cea mai mare instabilitate a concubinajelor, unul din cinci copii născuți în deceniul 1928-1937 este nelegitim [Galopenția și Georgescu, 1938]. Mulți dintre copiii nelegitimi la naștere sînt legitimați ulterior prin căsătorie : astfel, în satul Fundul Moldovei, fie concubinajul (sau legătura nelegitimă a) partenerilor este transformat(ă) în familie „normală”, fie băiatul „vinovat” înzestreață fata „greșită” pentru ca aceasta să se poată căsători cu un altul, care devine tatăl legitim al copilului [Herseni, 1932] ; de asemenea,

Starea de concubinaj, precum și copiii născuți din aceste legături, nu pare a afecta în chip deosebit opinia locuitorilor din Drăguș. Conștințirea ulterioară printr-o căsătorie este sfîrșitul obicinuit al concubinajului, iar nelegitimitatea la naștere nu influențează prea mult soarta de mai tîrziu a copilului [Georgescu, 1945 : 25].

Nici dimensiunile și structura generațională nu sînt definitorii pentru definirea familiei românești (în același sens al inexistenței unui model unic). În Nerej, sînt identificate patru tipuri de familii : 1. familia conjugal-parentală, constituită din părinți și copiii minori ; 2. familia *souche*, „*un fel de bătrînețe a familiei conjugale*” [Stahl, 1939, III : 302], constituită dintr-un nucleu conjugal vîrstnic, rămas după căsătorirea copiilor mai mari, care conviețuiește în casa bătrînească cu familia conjugal-parentală a ultimului copil de sex masculin ; 3. familia lărgită pe axa maritală, constituită din două cupluri căsătorite aparținînd aceleiași generații ; 4. un grup de rude care conviețuiesc fără a fi legate prin căsătorie. În Banat, acestor tipuri li se adaugă „comunioanele”, „*asocieri familiale în care toți frații rămîn în gospodăria părintească chiar după căsătorirea lor, atîta vreme cît părinții sînt în viață și uneori chiar după aceea*” [Stahl, 1959 : 109], ascultînd de autoritatea tatălui (bunicului) care rămîne proprietar al averii pînă la vîrste foarte înaintate [Groșorean, 1938].

Forma familiei „simple”, a „*perechii căsătorite, cu copii necăsătoriți*” [Stahl, 1939, III : 109], care dispune de propria *ogradă* (locuință plus dependențe), este cel mai frecvent model empiric în satele investigate. Pînă la majoratul copiilor, grupul funcționează ca unitate de locuire, ca atelier de producție bazat pe munca colectivă și ca unitate de consum, formînd o *gospodărie*, a cărei organizare revine tatălui. La majorat, indiferent dacă se căsătoresc sau nu, copiii au dreptul la un lot de pămînt din „averea de neam”, în virtutea faptului că au contribuit prin munca lor la punerea în valoare a pămîntului, iar părinții au obligația să le cedeze partea cuvenită. Chiar dacă

în familiile sărace tinerii căsătoriți rămân în casa părintească, întrucât nu există resursele necesare pentru construirea uneia noi, chiar dacă uneori munca pământului continuă să se desfășoare în echipa „lărgită” aflată în continuare sub „șefia” tatălui<sup>1</sup> și chiar dacă în viața publică „gospodăria de rădăcină” rămâne reperul esențial (a se vedea organizarea stranelor în biserică și în cimitir), mentalitatea rurală face din *ograda proprie*, cu alte cuvinte din familia conjugal-parentală cu locuire neolocală, *fundamentul vieții cotidiene* [Preda, 1957; Stahl, 1939 și 1959]. Familia „simplă” rurală se deosebește, totuși, de cea nucleară urbană prin faptul că rămâne „prinsă” într-o rețea comunitară densă și funcționează după un principiu arhaic al devălmășiei [Stahl, 1959], fără ca aceasta să însemne că avem de-a face cu o formă tipică de comunitate în care individul se află la discreția unui „noi” absolut [Herseni, 1932].

### 3.5. Deteriorarea situației femeii și evoluția semnificațiilor copilului

Înainte de al doilea război mondial, România apare în documente cu cea mai înaltă rată a natalității din Europa [Benedict, 1943]. Totuși, în satele cercetate de echipele studențești, natalitatea variază: dacă în satele din Moldova (în special din nordul Moldovei și din Basarabia), fratria este, de regulă, foarte numeroasă [Galopenția și Georgescu, 1938], în Banat modelul copilului unic este frecvent. În multe sate, numărul nașterilor înregistrează o diminuare progresivă care poate merge pînă la riscul depopulării [Conea, 1940; Costa-Foru, 1945; Herseni, 1932; Groșorean, 1938]. Variațiile regionale și dinamica fenomenului sînt explicate de cei mai mulți autori prin ipoteze macrosociale care țin de pătrunderea în rural a economiei capitaliste și a spiritului individualist asociat acesteia; în unele lucrări [Conea, 1940; Groșorean, 1938], transpare nostalgia moralității vechii societăți arhaice (rurale), idealizată și contrapusă imoralității care pare constitutivă societăților moderne (urbane). Aproape toate monografiile reproduc, însă, declarații ale sătenilor care permit formularea ipotezei că evoluțiile natalității sînt dependente mai degrabă de un „joc” complicat al semnificațiilor pe care le are copilul pentru adulți decît de considerente morale, fără ca vreunul dintre autori să dezvolte coerent această temă.

Potrivit informațiilor culese de Ruth Benedict [1943], chiar dacă înainte de căsătorie femeia româncă pune mare preț pe corpul și pe puterea ei de seducție, apariția copilului îi aduce, de regulă, o satisfacție fără egal, cultura română făcînd parte dintre culturile care idealizează tipul feminin matern, după modelul biblic al Mamei Mîntuitorului. La Nerej, nașterea și creșterea copiilor reprezintă motivații esențiale ale căsătoriei [Stahl, 1939, III]. Copilul pare a reprezenta principala rațiune a vieții și a muncii adultului, răspunzînd unei „legi” divine și sociale în același timp, aceea

1. Pămîntul aflat în coproprietate este dat spre *folosință* copiilor; în majoritatea cazurilor, el nu este împărțit juridic, iar familia mare rămîne unită pe pămîntul comun [Stahl, 1939].

a descendenței: „*La ce muncește omul, dacă n-are copchii și acei ce n-au copchii își tare scîrbiți*” [comentariu al unui informator, reprodus în Costa-Foru, 1945: 150].

Majoritatea autorilor remarcă *semnificațiile instrumentale* ale copilului: ajutor în muncă pentru părintele de același sex, astfel încît copiii mai mari sînt mai bine valorizați de părinții de ambele sexe și din toate categoriile sociale, iar femeile le preferă adesea pe fete, pentru că acestea sînt, așa cum vom vedea, de ajutor și în gospodărie, și la muncile cîmpului [Costa-Foru, 1945; Herseni, 1932; Preda, 1957]; asistență materială la bătrînețe și asistență spirituală după moarte [Costa-Foru, 1945; Stahl, 1959].

*Semnificațiile simbolice* (statut, prestigiu, perpetuarea numelui) nu sînt mai puțin importante. Băiatul este preferat pentru că rămîne în casă și duce numele mai departe, dar și pentru că aduce mai mult prestigiu: „*În sat* – declară un bărbat de 31 de ani –, *cine are un băiat se crede mai mult*” [cf. Costa-Foru, 1945: 153]; băieții sînt preferați uneori și pentru că sînt mai ușor de înzestrat [Costa-Foru, 1945]. În absența băiatului, fata preia „funcția” de perpetuare a „*gospodăriei de rădăcină*”, prin sistemul „*gineririi pe curte*”, respectiv prin intrarea ginerelui „*în avere*” fetei și preluarea numelui „*de heiu*” (care indică apartenența la un grup familial și poziția) al acesteia [Stahl, 1959]. Uneori, „*Copiii sînt un ornament la casa proprietarului*” [cf. Stahl, 1939, III: 340], numărul lor probînd devotamentul părinților (îndeosebi al femeii) pentru familia sa și existența unui raport corespunzător cu divinitatea: „*Care femee nu e de frunză, vrea să aibă oricîți copii. Ca tot ce e dat de la Dumnezeu*” [cf. Costa-Foru, 1945: 149].

Semnificațiile multiple ale copilului transpar și din sistemul adopției. Aceia care nu au copii, înfiază, de regulă, unul. Motivațiile sînt variate: nevoia de a mări numărul brațelor de muncă; dorința de a avea moștenitori; asigurarea unui ajutor la bătrînețe; asigurarea unor descendenți care să îngrijească de sufletul mortului; dorința de a atrage bunăvoința divină („*poate așa mi-o ajuta Dumnezeu și poate oi face și eu un copil*” [cf. Costa-Foru, 1945: 150]). Adopția nu se efectuează legal, ci după obiceiul locului: într-o primă etapă – de încercare, provizorie – se ia un copil „de suflet”, de obicei o rudă, sau se angajează un argat care este tratat ca propriul copil; dacă între timp în familie nu se nasc copii, atunci cînd copilul „de suflet”/argatul ajunge la maturitate, părinții adoptivi îi vînd formal averea și, astfel, el devine moștenitor<sup>1</sup> [Stahl, 1939, III; Costa-Foru, 1945].

Pentru mulți părinți, semnificația copilului este *contextuală*.

Pe de o parte, semnificațiile divine și sociale sînt reconstruite în funcție de particularitățile situației. Sărăcia îi face pe părinți (mai ales pe mame) să-i considere pe copii o povară: „*E greu să ai copii mulți că sînt greu de ținut*” și „[...] *nu e nici o pagubă dacă mor copiii, și așa are omul prea multe greutăți*” [cf. Herseni, 1932: 6].

1. Stahl observă riscurile pe care le prezintă sistemul vînzării formale a întregii averi pentru asistența bătrînilor.



Îndeosebi copiii mici sînt resimțiți ca o grijă în plus pentru femeile tinere<sup>1</sup> și ca o cheltuială fără profit imediat<sup>2</sup>. Probleme apar și la vîrsta înzestrării copiilor : „*Mai bine că au murit – afirmă mama de 57 de ani a 11 copii, dintre care 5 morți –, fiindcă și așa nu se ajunge averea la cei de azi*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 151]. Un bărbat de 52 de ani aduce în discuție faptul că întreg costul copilului este suportat de familie, întrucît „*Statul nu se îngrijește de boșintogul care se naște*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 150].

Pe de altă parte, sînt consemnate declarații ale femeilor care evidențiază dorința de a se bucura de viață<sup>3</sup> și sentimentul de a avea o „cruce” prea greu de purtat<sup>4</sup>.

La prima vedere, aceste declarații par cinice sau frivole, cu atît mai mult cu cît vin din partea unor femei, iar unii dintre autori [a se vedea monografiile satelor Belinț și Clopotiva] le interpretează ca dovezi ale degradării vieții morale a satului în care pătrunde mentalitatea urbană. Ele trebuie interpretate, însă, în contextul unei modificări esențiale a raporturilor adultului cu copilul, al cărei sens imoral este discutabil ; sănătatea și fericirea copilului devin preocupări centrale, în special în categoriile înstărite : „*Fac ce fac, vînd tot și găsesc bani* [pentru tratarea copilului bolnav]. *E mai mult alea ca copilașul meu ? Am un om foarte cumsecade despre partea asta*” ; „*De-ar fi trebuit să-mi crape și iapa și tot ajungeam cu el la doctor*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 154 și 156]. Numai precaritatea condițiilor materiale pare să împiedice familiile sărace să manifeste același interes : „*Ce să faci ? Dacă noi trebuie să lucrăm și nu putem îngriji de copii !*” , se plînge anchetatorului, în 1931, o femeie de 50 de ani din Cornova [cf. Costa-Foru, 1945 : 154] ; altminteri, „*Oricît ar fi lucrat peste zi și chiar de ar fi și bolnavă, ea [mama] nu doarme decît cu grijă. E tot trează*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 155].

Ruth Benedict [1943] notează că atașamentul dintre mamă și copil este foarte puternic și are la bază legătura de sînge, naturală, pe care nici o altă legătură nu o poate suplini ; copiii adoptați sînt deplînși de informatori, pentru că între ei și părinții adoptivi nu se stabilește o legătură afectivă, ci doar una semi-contractuală. De altfel, antropologul american observă că raporturile mamei cu copilul său sînt dominate de un *principiu al protecției*, greu compatibil cu lipsa de interes pentru copil. Aparenta indiferență a mamelor față de copil rezultă mai degrabă din convingerea că același rezultat se poate obține cu sau fără eforturi suplimentare : „*Ce, așa nu cresc ?*”, întreabă retoric o bunică de 45 de ani din Cornova [cf. Costa-Foru, 1945 : 155]. De

1. „*Dac-o fost mîiștel ce plînge, c'a face altul, amu a scăpat de grijă*”, comentează o tînără de 22 de ani din Fundul Moldovei în legătură cu durerea unei mame la moartea unui copil mic [cf. Herseni, 1932 : 6].
2. „*Că cei mici stau acasă, dar mîncare tot cer și nu muncesc*”, observă o fată de 16 ani [cf. Costa-Foru, 1945 : 150].
3. „*[...] omul nu e mai fericit decît cînd este tînăr și trebuie să se bucure de tinerețe*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 150].
4. „*E păcat să mai faci copii. Că femeia e prea chinuită. La săptămînă am fost nevoită să merg la cîmp*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 151].

altfel, înșiși autorii care deplîng degradarea morală a satelor constată interesul cvasi-general pentru copil<sup>1</sup>. Tocmai preocuparea (imorală ? !) pentru soarta copilului poate conduce la resemnificări ale noului născut și la reinterpretări ale normelor morale : „*Dacă era fată, zău de n-o omoram. Ce să mai trăiască și să pătimească ce-am pățimit eu ? [...] Să omori un om [bărbat] e păcat. Dar de o fată nu e păcat*”, declară o femeie de 36 de ani, mamă a unui copil nelegitim [cf. Costa-Foru, 1945 : 152].

Este evident că, în afara sărăciei și a ascensiunii raportului individualist cu lumea, o altă variabilă trebuie luată în considerare pentru a înțelege corect lucrurile : situația femeii în societatea românească interbelică. Toate sursele de informare concură la a pune în evidență o încărcătură cotidiană extremă a rol-setului feminin : marea majoritate a femeilor au statut de „*activi auxiliari*” în raport cu activitățile agricole<sup>2</sup>, în sensul că ele participă la lucrările agricole, dar, date fiind reglementările formale care le exclud de la proprietate, juridic vorbind ele nu muncesc pe terenul lor [Georgescu, 1945] ; „*mai puțin specializate pentru celelalte ocupațiuni, [femeile] iau parte într-o proporție mai mare decît a bărbaților la exploatarea solului*” [Galopenția și Georgescu, 1938 : 81], fără să aibă, însă, un rol de conducere ; pe de altă parte, toate activitățile domestice cad în grija lor<sup>3</sup>. La Drăguș, „*În ceea ce privește participarea femeii la cuantumul total de muncă al familiei țărănești, aceasta este enormă*” [Georgescu, 1945 : 91] ; la Belinț, membrii Institutului Social Banat-Crișana constată „*condiția de umilitoare mizerie morală și materială în care zace femeia română*” [Groșorean, 1938 : 398]. În urban, activitatea profesională a femeilor este asociată unei etape a cursului vieții (tinerețea celibatară) sau unui „*viciu*” de structură a familiei (abandon, deces, divorț) ; puține femei căsătorite și/sau cu copii lucrează,

1. „*Din 205 familii cercetate asupra interesului față de îngrijirea copiilor, numai în 6 familii = 2,9% s-a putut verifica o totală lipsă de interes ; în schimb, din 299 familii, abia 6 familii au și priceperea necesară, restul de 293 familii – 98% sunt lipsite de cunoștințe elementare în îngrijirea copiilor*” [Groșorean, 1938 : 84].
2. Potrivit datelor furnizate de Institutul Central de Statistică, în 1936, din 18.550.000 de locuitori ai României 9.182.000 erau femei, iar dintre acestea 4.797.000 erau active : 4.181.000 angajate în munci agricole ; 141.000 muncitoare în industrie (din care 91.000 în orașe) ; 110.000 angajate în bănci și în comerț (din care 60.700 în orașe) [Botez, 1937].
3. „*Bună parte din temeiul gospodăriei generale a țării se datorește muncii femeiești. Față de rezistența fizică naturală a femeii, munca ce o săvîrșește este mai grea decît a bărbatului, ceea ce se vede mai ales în vremea lucrului din vară. Se scoală cea dintîi pentru orînduirea treburilor zilnice, în seama ei căzînd nu numai grija copiilor, dar și a vitelor din curte ; de-a valma cu bărbatul muncește la prașilă, la secerat sau la culesul porumbului. Ea ajunge cea din urmă la odihnă. Gospodăria casei ea o duce. Ea țese, coase, pregătește hrana. Muncește pînă'n ziua cînd naște, doborîită de dureri. De aceea, în bună parte, se lămurește analfabetismul ce domină la femeia de la țară. De copilă e ajutorul mamei ; n'are vreme de școală. Ducînd vieața și mai izolată decît bărbatul, rămîne adîncită în lumea credințelor și a tradiției străbune*” [Simionescu, 1937 : 453]. „*Părea de la sine înțeles că [după o zi de muncă la cîmp alături de întreaga familie] singurā mama rămînea să aibă grijă ca ziua să se sfîrșească cum trebuie*” [Preda, 1957 : 5].

iar în marea majoritate a cazurilor, ele au un minimum de instruire (rareori dispun de pregătire profesională) și caută activitatea care le lasă cel mai mult timp pentru a se ocupa de menaj; dacă unele tinere au aspirații profesionale și manifestă tendințe de emancipare, cele mai în vârstă nu doresc altceva decât obținerea unor venituri și autonomie în administrarea acestora, percepând dependența de bărbat ca normală [Popovici, 1943]. Oricare ar fi genul de muncă practică, la condiții tehnologice, putere de muncă și dăruire egale, femeile sînt, cu puține excepții, plătite cu 20-50% mai puțin decât bărbații, nivelul minim al salariului lor fiind mult sub minimul costului vieții; femeile – chiar femeile singure care au copii în întreținere – nu primesc alocațiile familiale, care sînt prevăzute în contractele de muncă doar pentru bărbatul „cap de familie” [Botez, 1937].

Dacă luăm în considerare și cele spuse în capitolul precedent, rezultă că, în pofida unor opinii optimiste susținute cu exemple care nu dovedesc decât creșterea posibilităților de acces al unor femei din categoriile superior școlarizate la diferite domenii ale vieții publice<sup>1</sup>, situația *familială* (raportul cu proprietatea, cu munca, cu bărbatul) a femeilor aparținînd categoriilor producătoare pare să urmeze un proces de degradare treptată. Normele juridice care concentrează, într-o primă etapă, proprietatea în mâinile bărbatului/tatălui îi aduc acestuia o putere individualizată, pe care sistemul arhaic nu i-o dădea, o putere întărită de școlarizarea mai frecventă a băieților. Politica fiscală a statului, mai mult chiar decît economia de piață (pătrunderea în sate a unor activități forestiere, de minerit, comerciale etc. care cer forța și mobilitatea masculine), este aceea care impune ca familia să dispună de venituri în formă bănească și să valorizeze tot mai mult aceste venituri și pe aducătorul lor. Treptat, femeia este obligată să acopere singură sau cu ajutorul copiilor cea mai mare parte a activităților „tradiționale”, devalorizate în fața celor aducătoare de venituri bănești. Proporțiile demografice au, de asemenea, importanță, întrucît, mai întîi războiul, iar apoi mobilitatea spațială pe distanțe tot mai mari și pe durate tot mai lungi a bărbaților, conduc la o feminizare progresivă a satelor și la un raport cerere/ofertă de bărbați care face ca valoarea și puterea acestora să crească. Războiul, transformările economice, sistemul

1. „Multă vreme femeia română a fost sclava îndatoririlor și a obiceiurilor ancestrale. Și azi femeile stau în biserică îndărătul bărbaților. Abia în timpurile din urmă s'a ajuns la o îndreptare a stării ei sociale”: „în anumite condiții”, au drept de vot și pot fi alese în consiliul comunal; „nu se mai face nici o deosebire între școalele de fete și băieți, nici măcar în programul de studii, același – cel teoretic – la ambele. Datorită acestui fapt năvala fetelor spre studii este uneori – la universități – mai mare decît a băieților. 11% din numărul total în 1931, ajuns 28% în 1934. La unele facultăți (litere, farmacie) numărul lor copleșește pe al studenților; la litere, în Iași (1930), se află 31% studenți și 69% studente. Avînd o pregătire egală cu a bărbaților, nu e închisă femeilor decît magistratura și armata. Sunt funcționare în toate administrațiile publice ori instituțiuni private. Sunt profesoare – chiar la Universitate – conferențiare, asistente; fac parte din barou [...], practică medicina, ingineria, arhitectura, pînă și ingineria hotarnică”; de asemenea, scriu literatură și lucrări științifice, desfășoară activități de binefacere și culturale ș.a. [Simionescu, 1937: 454-455].

juridic și cel școlar, politica fiscală concură la construirea unei situații aparent paradoxale: pe de o parte, femeile muncesc mai mult, iar pe de altă parte poziția lor (prestigiu, respect al celorlalți și respect de sine) se deteriorează.

În aceste condiții, atitudinile contradictorii față de copii, în special față de cei mici și față de fete, pe care le-am prezentat mai devreme și asupra cărora vom reveni, devin comprehensibile fără ca, pentru aceasta, să fie nevoie de judecăți morale.

### 3.6. Stadii ale construcției sinelui în conștiința comună; raportul copiilor cu munca domestică

Stahl [1939] identifică mai multe etape de vîrstă „instituționalizate” în Nerej; aceleași etape sînt remarcate de Herseni [1944] în satul Drăguș din Făgăraș și de Stoian [1944] în satul Șanț din Năsăud.

*Copilăria mică* pare să reprezinte o etapă fără semnificație socială imediată. Universul social al copilului este dominat de relația cu mama sau cu o altă persoană care îl îngrijește (soră mai mare, bunică). O dată ce au fost depășite momentul nașterii și acela al botezului – care au semnificații sociale profunde, (re)stabilind poziția gospodăriei în ansamblul comunității, întărind legături mai vechi sau creînd legături noi (între „gospodăria de rădăcină” și cele constituite prin „roire”, între fini și nași, între copil/părinți și moașă) [Stahl, 1959] –, copilul mic pare să devină o anexă a adultului care îl îngrijește. Mama îl poartă cu ea pretutindeni unde nevoile gospodăriei reclamă prezența sa:

Apoi noi lucrăm la cîmp și copiii mici îi luăm cu noi. Ei se joacă în țărîină. Apoi se culcă și adorm. Apoi țipă, mîncă și iar dorm. Ce să faci? Dacă noi trebuie să lucrăm și nu putem îngriji de copii! [relatare a unei femei din Cornova, 1931; cf. Costa-Foru, 1945: 154].

Relația mamă-copil este dominată de un *principiu al afecțiunii și protecției*. Conform informațiilor culese de Ruth Benedict [1943], protecția începe chiar din perioada intrauterină: româncele cred că, dacă femeia însărcinată este supărată, starea sufletească și viața însăși a copilului se află în primejdie. După naștere, protecția este orientată atît către aspectele materiale, cît și către aspectele spirituale. Noul-născut este ținut strîns înfășat (fiind lăsat liber aproximativ o oră pe zi) și i se dă să sugă oricînd pare a manifesta nevoia de a fi hrănit [Benedict, 1943; Stoian, 1944]. Niciodată, consemnează Benedict, un părinte român nu-și pedepsește copilul privîndu-l de hrană și, în afara cazurilor în care familia este mult prea săracă (fiind obligată să-și dea copiii „de suflet” sau să-i angajeze ca argați/ucenici), acesta este hrănit în casa părinților săi. Mama îl hrănește la sîn, iar problema absenței laptelui matern se pune extrem de rar. Calitatea hranei astfel furnizate nu intră niciodată în discuție și, în opinia antropologului american, probabil că tocmai această calitate a laptelui explică mortalitatea infantilă deosebit de ridicată, care ar rămîne, altfel, de neînțeles, în condițiile atitudinii protectoare a mamelor. Alăptarea este prelungită uneori pînă la

patru ani ca mijloc de contracepție [Costa-Foru, 1945 ; Stanciu, 1944], iar din cauză că înțarcatul este de obicei asociat apariției unei noi sarcini, un frate (sau o soră) mai mic(ă) este perceput(ă) de la început ca un „uzurpator”. Percepția negativă este întărită de responsabilitățile fraților mai mari în raport cu cei mici și de sancțiunile pe care mama i le administrează totdeauna copilului mai vîrstnic, reproșîndu-i că ar trebui să aibă „mai multă minte” decît mezinul și să-l supravegheze pe acesta [Benedict, 1943]. Liniștea noului-născut în timpul somnului este una dintre preocupările principale, iar a-i da vin sugarului „ca să doarmă bine” este o practică obișnuită; alcoolul (rachie dulce) este administrat și ca medicament împotriva diareei; copiilor mici nu li se dă apă. Părinții protejează, de asemenea, *inocența* copilului- „îngerăș” de „spiritele rele” (cultivînd simultan teama de acestea) și se străduiesc să atragă de partea lui bunăvoința „ursitoarelor” [Benedict, 1943 ; Stoian, 1944]. Preocuparea pentru protecția spirituală reiese și din grija cu care sînt aleși nașii de botez (care pot fi nașii de cununie ai părinților sau alții), despre care relatează Costa-Foru [1945] și Stahl [1959]. Deși autorii nu o afirmă explicit, informațiile pe care le redau conduc la concluzia că, pentru români, *hrana și protecția sînt nevoile fundamentale ale copilului* și, în consecință, obligațiile fundamentale ale părinților.

Mamele manifestă o grijă deosebită pentru *igiena sugarului*. Trupul acestuia este „scăldat” în apă cu plante, iar capul spălat cu săpun, de două ori pe zi ; motivațiile sînt legate de curățenia și de somnul copilului. Frecvența „scăldatului” se diminuează progresiv, pînă la o dată pe săptămînă, iar în timpul iernii o dată pe lună. Zilnic, fața și mîinile sînt spălate cu apă ; la patru-cinci ani, copiii fac această operațiune singuri, iar vara se scaldă la rîu<sup>1</sup> [Costa-Foru, 1945 ; Stoian, 1944].

Grija pentru igienă vizează, la vîrste mai mari, îndeosebi îmbrăcămîntea : a fi curat înseamnă a avea haine curate, iar rufe sînt spălate insistent [Benedict, 1943]. Vestimentația copiilor mici nu diferă prea mult de aceea a adulților, dar acest fapt nu poate fi utilizat ca suport al tezei absenței „sentimentului” particularităților copilăriei, așa cum procedează Ariès [1973], atît timp cît există grija pentru protecția trupului fragil al copilului : „*La copii nu se face ceva care nu e la oamenii mari ; numai că mai mic și mai subțire ca să nu-i roadă*” [cf. Stoian, 1944 : 8].

Din prima copilărie, observă Ruth Benedict [1943], regiunea genitală este considerată „murdară”, iar atingerea ei de către mamă în timpul igienei anale este un foarte puternic tabu. Acesta se prelungește ulterior în conduita copilului, evitarea masturbării fiind una dintre îndatoririle principale ale părinților. Benedict apreciază că românii fac parte dintre puținele populații al căror model cultural separă autoerotismul și viața sexuală.

1. Xenia Costa-Foru [1945 : 155] rezumă informațiile unei femei și ale unui copil de șapte ani din Drăguș. Femeia : „*Copiii se spală în fiecare dimineață, cînd se scoală, numai pe obraz și pe mîini. Duminecă dimineața, cînd se duc la biserică, Zenovia încălzește apă și copiii se vîd pe rînd într-un hîrdău, ca să se spele bine. Tot așa se spală și la sîrbători*”. Copilul : „*Vara nu se spală în fiecare dimineață. «Numai cînd am săpun, că atunci mă fac alb.» Iarna se spală rar, căci e apa rece*”.

Copilul mic doarme alături de mama sa, pentru ca acestea să-i fie mai comod să-l supravegheze și să-l hrănească în timpul nopții [Costa-Foru, 1945] ; ei împart aceeași încăpere (uneori același pat) cu alți membri ai familiei [Stoian, 1944], iar în timpul iernii și cu slugile și chiar cu animalele care trebuie protejate de frig. Supraaglomerarea și insalubritatea încăperilor de locuit sînt evidențiate în repetate rînduri, atît în familiile sărace, cît și în cele înstărite (uneori mai ales în acestea din urmă), și sînt invocate, alături de alimentația defectuoasă, în explicarea mortalității infantile și a stării precare de sănătate a copiilor și adulților [Galopenția și Georgescu, 1938 ; Georgescu, 1945 ; Gusti, 1938 ; Stahl, 1939].

Copiii muncesc – munca este definită aici ca activitate care implică, în afara unui efort fizic sau psihic, o semnificație colectivă – foarte de timpuriu, mai ales în familiile sărace [Stoian, 1945]. Iată cîteva observații reproduse de Xenia Costa-Foru [1945 : 161-162] : la Drăguș, în 1929, Emilian, în vîrstă de trei ani, păzea pe cel mic de muște și alunga porcii, iar Senia, de șase ani, spăla cîrpele copilului de cîteva luni, care dormea în leagăn, agățat de scara de la sură ; la Runcu, în 1930, Maria, de șase ani, „*ajută la grijitul casei. Mătură, știe să facă focul, să facă mămăligă, însă, nu*”. Participarea la muncă alături de ceilalți, care implică, în sistemul arhaic, o „contaminare colectivă directă” prin asumarea rolului, echivalează cu formarea și recunoașterea individului ca membru deplin al primei unități sociale integratoare (familia). Munca face din copil o ființă socială, atît în sensul durkheimian al interiorizării/individualizării conștiinței colective, cît și în sensul de ființă *cu semnificație socială*, echivalînd cu o cooptare/consacrare ca membru al grupului. Nu este de mirare, în aceste condiții, că părinții îi stimulează pe copii să-și asume roluri într-o acțiune colectivă și nici că această acțiune este una de muncă.

Din prima copilărie, sînt cultivate diferențele între cele două sexe : românul este convins că aceste diferențe sînt „în firea lucrurilor”, că „*fata cere furca, iar băiatul pușca*” în mod natural [Benedict, 1943]. Deosebirile dintre sexe sînt cultivate și prin activitățile domestice : fetele sînt solicitate să ajute sau să-și asume activități autonome (de execuție) mult mai devreme decît băieții [Stoian, 1944].

Identificarea/diferențierea sexuală se accentuează după vîrsta de șapte-opt ani, cînd începe o nouă etapă de vîrstă. Participarea diferențiată la activitățile gospodăriei reprezintă unul dintre mecanismele principale ale acestor procese : fetele sînt solicitate mai mult decît băieții („*lucra și în casă și afară*” [cf. Costa-Foru, 1945]), fiind mai totdeauna antrenate în activități desfășurate în spațiul limitat și relativ închis al „ogrăzii” [Benedict, 1943] ; ieșirile lor sînt mult mai controlate și pot părăsi spațiul familial pentru un timp mai îndelungat numai pentru a presta diferite munci, ca slujnice, în familii cunoscute [Costa-Foru, 1945] : „*Fata curăță ca de la șapte-opt ani. De la zece, face cum se cade. Mîncare face de la doisprezece. Numa' tot le mai cruțăm pe bietele fete cît sînt mici. – Băieții mai aleargă pe afară. Fac ce e mai ușor pentru partea bărbătească, din ce prind de la tata*” [cf. Stoian, 1944 : 11]. În satul năsăudean Șanț, o familie cu trei copii între doi și opt ani își organizează o zi obișnuită astfel : „*părinții la muncă, iar Octavia, de opt ani, stăpîină și veghează peste casă*”

și peste frații ei mai mici” [Stoian, 1944 : 37]; la Drăguș, în absența moașei, o fată de zece ani își asistă, în mod excepțional („n-a avut ce face”), mama la naștere, sub ochii și conform indicațiilor unor vecine, a căror intervenție efectivă ar putea genera conflicte statutare [Costa-Foru, 1945 : 162]. Băieții sînt solicitați la păscutul vitelor, iar după zece-doisprezece ani își ajută tații la unele munci ale cîmpului și chiar la pădure ; de la nouă-zece ani, ei pot fi angajați ca argați în familii mai înstărite.

Este ușor de observat că diferența esențială între sexe vizează axa sedentarism-mobilitate, despre care am vorbit în capitolul precedent. Totodată, cu toate că un „sentiment al copilăriei” de ambele sexe poate fi evidențiat cu claritate în categoriile rurale, este acceptată ca „de la sine înțeleasă” durata mai mare a copilăriei masculine lipsite de griji fundamentale.

Grupurile de similitudine întăresc identitatea sexuală. *Cetele de copii* – grupări ocazionale instabile, fără organizare internă, care „actualizează și dau viață jocurilor” (respectiv unor activități structurate), ori sînt constituite ocazional pentru colindă, păzitul vitelor, furt etc. –, se diferențiază treptat după criteriul sexului [Benedict, 1943 ; Herseni, 1944 ; Stoian, 1944].

Raporturile cu școala reprezintă și ele un mecanism al identificării/diferențierii sexuale. Mai întii, pentru că, îndeosebi în mediul rural, organizarea școlară însăși practică separarea sexelor. Apoi, pentru că școlarizarea băieților este mult mai ușor acceptată decît aceea a fetelor : gospodăria pare să se poată dispensa mai ușor de contribuția băiatului de șapte-doisprezece ani decît de aceea a fetei de aceeași vîrstă, iar, din punctul de vedere al țaranului, „cartea” este practic inutilă viitoarelor gospodine și mame : „*Cartea, fetele să aibă cită le trebuie. N-au să se ducă să conducă țara*” [masc., 53 ani, șase clase, țaran mijlociu] ; „*La fete nu le lipsește atîta învățatură. Partea bărbătească trebuie să învețe că se lovește mai mult de viață*” [masc., 49 ani, șase clase, țaran înstărit] [cf. Stoian, 1944]. Vom reveni asupra acestui subiect.

Raportul copiilor de vîrstă școlară cu munca este diferit. În rural, copiii trecuți de prima copilărie participă la toate muncile agricole și domestice :

În cursul studiilor noastre asupra populației rurale, am avut deseori ocazia să constatăm că numărul total al zilelor de muncă făcute de copii – evident ocupați cu munci secundare – depășea media zilelor de muncă ale adulților [Georgescu, 1945 : 91].

La polul opus, copiii categoriilor birocratice și bogate cresc străini de muncă, fapt care, din perspectiva unei pedagogii a muncii, este deplîns de intelectualii vremii [Mehedinți, 1919]. Lucrurile se petrec ca și cînd raportul copiilor cu munca ar reprezenta o „marcă” a categoriei sociale.

Cu toate că învață foarte devreme să-și administreze hrana cu propriile mîini, atît la orașe, cît și la sate, copiii, care în primii ani nu mîncă la masă cu adulții, sînt obișnuiți să aștepte să „li se pună masa” ; băieții sînt în mod special încurajați în acest comportament, ale cărui motivații sînt legate de resursele limitate ale familiilor și de nevoia de a evita risipa [Costa-Foru, 1945 ; Benedict, 1943 ; Stoian, 1944].

Dacă adăugăm că, la Nerej, cercetătorii observă că unii părinți îi încurajează pe copii să rămînă imperceptibili, atunci cînd ei discută cu un „străin” [Stahl, 1939], rezultă că „devălmășia” vieții cotidiene a adulților și a copiilor trebuie analizată cu precauție. Lumea adultă îi exclude uneori pe copii din viața publică, iar în ordinea domestică aceștia sînt integrați progresiv.

O dată cu intrarea în horă (în jurul vîrstei de 15-16 ani, pentru fete, și 19-20 de ani pentru băieți), copilăria ia sfîrșit [Stahl, 1939, III]. Tinerețea este, în principal, o etapă de socializare anticipativă pentru rolurile de adult. Familia de origine desăvîrșește educația domestică, punîndu-i pe tineri în situația de a-și asuma roluri „mature”, specifice sexului, în echipa familială : la Nerej, de pildă, fiica de cincisprezece ani își suplinește complet mama în treburile menajere cînd aceasta lipsește, spală totdeauna și nu iese nicăieri pentru că „are de lucru” [Stahl, 1939, III : 340] ; a avea totdeauna de lucru în gospodărie pare a fi calitatea principală apreciată la o fată de țarani. Familia pare a-și concentra în continuare sfera acțiunii de construire a sinelui asupra a ceea ce Alfred Schütz numea „lumea muncii” [a se vedea Stănculescu, 1996a]. Pe lîngă aceasta, orientarea rolurilor de sex devine acum o preocupare a familiei : membrii acesteia (părinți și frați) devin interesați de priceperea fetei de a se pune în valoare la horă ori de a practica ritualuri magice pentru a-i atrage pe potențialii soți [Benedict, 1943 ; Stahl, 1939], de valorificarea resurselor familiale și personale ale băiatului în relațiile sale publice [Preda, 1957], de ținerea sub control a vieții sexuale a acestuia (potrivit informațiilor culese de Ruth Benedict, în familiile înstărite urbane, părinții găsesc o femeie cu experiență care să-l inițieze, angajează o servitoare tînără sau îi dau bani pentru frecventarea unei case de toleranță).

Grupurile de similitudine continuă să fie agenți de socializare importanți. Ruth Benedict [1943] semnaleză „instituția” *fraților de cruce* și a *surorilor de cruce*, grupuri constituite la începutul tinereții din două persoane de același sex, între care se stabilește un sistem de drepturi și obligații reciproce de ajutor, pe care numai moartea unuia dintre parteneri le poate anula. *Cetele de feciori*, grupuri mai structurate decît acelea ale copiilor, și, mai general, *grupurile mixte de tineri* (hora, „berea”) au o organizare similară aceleia pe care satul o prezenta în trecutul imediat [Stoian, 1944], ca și cum tinerii ar recupera, astfel, în formă concentrată, experiența trăită de înaintașii lor. Stahl [1939, III] relevă un raport *public* asimetric între tinerii de sexe diferite : la horă, dreptul de a-și alege partenerul aparține exclusiv băiatului ; fata care a refuzat un dans este etichetată drept „încrezută” și sancționată public de grupul de băieți, care manifestă o solidaritate atît de mare, încît însuși fratele „vinovatei” participă la acțiunea de pedepsire ; solidaritatea feminină nu se manifestă, cel puțin nu într-o formă publică. În intimitatea întîlnirilor nocturne – care reprezintă o practică obișnuită a tinerilor [Stahl, 1939, III] –, asimetria publică a sexelor nu se mai regăsește ; dimpotrivă, fata pare a fi aceea care controlează situația [Preda, 1957].

Faptul că grupurile de tineri sînt organizate pe grupe de vîrstă (mică, mijlocie, mare), într-un interval cuprins cu aproximație între 15-18 ani pentru fete și 20-25 de ani pentru băieți [Stoian, 1944], dovedește că stadiile de evoluție a personalității pe

care psihologii actuali le desemnează prin termenii preadolescență și adolescență aveau câte un corespondent în conștiința comună a satelor românești interbelice și că maturizarea mai rapidă a fetelor este (re)cunoscută.

În sfârșit, *șezătoarea*, *furcăria* etc. permit întâlnirea, într-o experiență comună de muncă și de distracție, a tuturor categoriilor de vîrstă ale satului și controlul/transmiterea tuturor tipurilor de raporturi sociale.

### 3.7. Agenți, conținuturi și mecanisme ale construcției sinelui în practicile familiale cotidiene

În literatura teoretică, modelul femeii-mame, primă „învățătoare” a copiilor [Simionescu, 1937] și, mai general, „învățătoarea neamului omenesc” [Mehedinți, 1919], continuă să fie glorificat. Întrucît mulți autori constată că în gospodăria rurală femeia este un *factotum*, calitățile așteptate ale mamei sînt devotamentul absolut pentru familie, simțul datoriei și vocația sacrificiului personal, la care sistemul instruirii școlare ar trebui să adauge un ansamblu de cunoștințe și priceperi în domeniul vieții domestice, astfel încît ea să se poată „achita” de sarcini la nivelul cerut de exigențele idealurilor de modernizare și progres. Unii [Popovici, 1943] sugerează că în urban evitarea activității profesionale i-ar permite femeii să se dedice integral familiei sale și ar constitui soluția pentru stoparea dezorganizării familiale și a inadapării sociale, permițînd totodată și importante economii bugetare<sup>1</sup>. Rolul de aducător de venituri i-ar reveni, potrivit acestui model, bărbatului/tatălui, care ar trebui să-și asume și educația gospodărească a băieților de vîrste mai mari. Mama indulgentă și blîndă, tatăl eficient și autoritar reprezintă tipurile parentale elogiata în întreaga literatură ; chiar literatura sociologică interpretează datele empirice din perspectiva acestei *reguli* de distribuție a rolurilor matern și patern.

În ce măsură se regăsește acest model în practicile familiale și la nivelul „simțului comun” ?

Toate observațiile empirice o indică pe mamă ca principal, dacă nu unic agent al *îngrijirilor* acordate copiilor (hrănire, igienă, supraveghere, control imediat al conduitei): „*muera are mai multă grijă de copii. De cînd sînt mici, ea trebuie să le poarte de grijă. El, dacă se duce din casă, ce știe ce trebuie la copii ?*” [fem., 26 ani, Drăguș ; cf. Costa-Foru, 1945 : 160]. Calitatea îngrijirii, receptivitatea mamei la nevoile manifestate de copil sînt puse în primul rînd pe seama legăturii naturale (de sînge): mama „vitregă” este mamă „*de lemn*” sau „*de blană*”, „*fîindcă tot așa aude la copil ca și lemnul*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 167]. Totuși, „sensibilitatea” maternă este dependentă de bărbat/tată, în calitatea lui de „șef de echipă” (calitate

1. „Astăzi, fondurile statului și ale administrațiilor locale se epuizează pentru întreținerea copiilor abandonati și delincvenți, inadapabililor, bolnavilor, celor fără tradiții familiale și civice, aflați la periferia societății” [Popovici, 1943 : 135].

care nu echivalează cu aceea de pol unic al puterii): „*Tatăl* [unui copil decedat din Runcu] *era tare rău*. [Mama] *Umbla fiecare zi la cîmp și mereu cu fata bolnavă. O lăsa mereu jos să încarce carul, o ridica iară, și-i tare rău că nu a băgat un om la lucru*” [cf. Costa-Foru, 1945 : 154]. În acest domeniu, al îngrijirilor, mama poate fi, la nevoie, suplinită de membri ai familiei de origine (bunica) sau de copiii mai mari. Tații acordă rareori îngrijiri copilului: „*Tata e altfel. El nu are așa timp cu copiii. Sînt unii, dar puțini. Lor le plac mai mult copiii mai mari, de-i ajută*” [cf. Stoian, 1944 : 10].

Oricît de apropiate ar fi sferele acestor noțiuni, a *îngriji* nu înseamnă, totuși, a *educa*. Dacă îngrijirile încep chiar înainte de naștere, educația începe mai tîrziu ; părinții nu par a avea conștiința importanței educative a primei copilării. Educația înseamnă pentru ei orientarea raporturilor copilului cu grupul, iar educat poate fi numai copilul care „înțelege” : „*Cînd începe a înțelege copilul, atunci se deosebește. Îl învață părinții, că el singur nu știe*” [fem., 56 ani, analfabetă, Cornova ; cf. Costa-Foru, 1945 : 157]. Relatările subiecților intervievați sugerează că educația începe cu adevărat după ce copilul și-a însușit instrumentele de comunicare (limbajul), care sînt și instrumentele principale de orientare în colectivitate : „*sfaturile cuvinicioase*”, „*îndemmurile*”, „*pildele*”, dar și *ironiile usturătoare*, *amenințarea*, *injurii* și *blestemele* sînt utilizate frecvent de părinții țărani [Mehedinți, 1919 ; Preda, 1957 ; Stoian, 1944] ; *basmul* – care prezintă avantajul de a atrage compania și atenția copilului, ca și pe acela de a putea fi folosit ca mijloc de schimb stimulat (contra-dar pentru o conduită oarecare) [Brill, 1967] – permite, de asemenea, modelarea comportamentului. Aceasta înseamnă că, pentru conștiința comună, semnificația și conținutul educației sînt în esență sociale, iar formele practic-participative sînt indisociabile de formele discursiv-descriptive<sup>1</sup> : antrenarea copilului în activități de muncă, de pildă, debutează cu o demonstrație făcută de unul dintre părinții sau frații săi, însoțită de explicații verbale, și cu cîteva exerciții ale copilului, supravegheate și corectate de „învățător” [Preda, 1957] ; comportamentul copilului „în public” este, de asemenea, direcționat verbal, cu anticipație sau pe loc. Semnificațiile individuale și formele pur practice ale pedagogiei populare par străine simțului comun, chiar dacă, așa cum am văzut, cunoașterea științifică le postulează.

Pe de altă parte, chiar dacă un observator exterior poate constata că, inclusiv pentru copiii de vîrste mai mari mama rămîne „medicul-pedagog” al familiei, învățîndu-și „meseria” de la alte femei sau de la specialiști [Stoian, 1944], subiecții consideră că influențele paterne și cele materne – exercitate în formă discursivă – sînt echivalente : „*Și mama și părintele e tot una. Cine ia seama la cuvîntul lor, apoi bine e. Că părintele de bine învață. Cine nu... trăește de capul lui, se face un rău, un hoț*” [masc., 48 ani, Cornova ; cf. Costa-Foru, 1945 : 160].

1. Această ipoteză este coerentă cu cercetările lui Paul Schveiger [1984] care, dintr-o perspectivă semiotică, subliniază rolul limbajului în învățarea de către copil a sistemului obiceiurilor.

La o analiză atentă, nu regăsim în conștiința comună a satelor ideea „savantă” a unui rol matern principal și a unui rol patern secundar decât în raport cu îngrijirile acordate copilului; în raport cu „învățătura”, rolurile sînt echivalente. Nu regăsim nici distribuția normativă (regula explicită și legitimă) cu care ne-a obișnuit literatura teoretică, ci doar o regularitate a îngrijirilor mai frecvent maternelor. „Jocurile” se fac la nivelul rutinelor cotidiene și par a fi legate de faptul că, în sistemul organizării interne a satului, relația copilului cu mama prezintă cea mai mare stabilitate. Stahl [1959: 108] notează că organizarea internă a satelor devălmașe conform unui principiu al rudeniei („cetele de neam”) nu poate fi explicată prin elemente biologice, întrucît singura legătură care are ca fundament elemente naturale (consangvinitatea) este pentru sătean aceea dintre mamă și copilul său minor. Legătura cu tatăl este una construită social și este mai nesigură. Importanța recunoașterii *sociale* a paternității este evidentă, dacă ținem seama de numărul mare al născuților nelegitimi legitimați ulterior, nu întotdeauna de tatăl biologic. Iar dacă luăm în considerare faptul, evidențiat în paragraful anterior, că semnificația socială a copilului începe din momentul în care el poate participa la activitatea colectivă a familiei ca membru al „echipei de muncă”, putem conchide că paternitatea reală începe abia din acest moment și are ca domeniu raportul copilului cu munca și, implicit, cu proprietatea. În plus, mobilitatea masculină crește în deceniile dintre cele două războaie mondiale, astfel încît mama rămîne, prin forța lucrurilor, un timp mai îndelungat în preajma copilului. Totuși, consangvinitatea nu este total lipsită de importanță în relațiile tatălui cu copilul; ea este invocată indirect, tații vitregi fiind suspectați de absența atașamentului față de particularitățile, nevoile și viitorul copilului, al cărui fundament îl constituie tocmai legătura de sînge: „*Ei, dacă nu e tată bun! Ține la ea, dar nu ca și cum ar fi chiar a lui*” [fem., 42 ani, Runcu; cf. Costa-Foru, 1945: 167]. În orice caz, faptul că în definirea paternității consangvinitatea nu reprezintă decât o notă secundară, în timp ce în definirea maternității ea este esențială poate explica de ce, la nivelul cunoașterii comune, mama vitregă („mașteră”) face obiectul suspiciunilor și al criticilor mult mai insistent decât tatăl vitreg.

Imaginea mamei vitrege „rele” pare a fi susținută cu mai multă forță decât aceea a tatălui vitreg „rău” de către copiii înșiși. Faptul poate fi explicat, pe baza datelor empirice de care dispunem pentru această perioadă, prin împletirea a două elemente. Mai întîi, experiența cotidiană a copiilor se petrece în compania și sub controlul mamei, care apelează cu regularitate la sancțiuni fizice: „*Mai mult ne ocară mama. De ea ne mai temem. Tata nu mă bate*” (masc., Cornova); „*Eu de tica ascult. Și nu mă bate. Da mama mă bate; degeaba, nu ascult ca de tica. Eu cu tica mă împac mai bine*” (fem., Cornova) [cf. Costa-Foru: 1945: 160]. Apoi, rețelele de rudenie și de sociabilitate orientează sensul pe care copiii îl dau acestui fapt. Dacă este vorba despre mama naturală, faptul este acceptat ca atare; așa cum am constatat și în capitolul precedent, consangvinitatea este singura care legitimează violența, oricît de frecventă și de atroce, legătura dintre consangvinitate și violența asupra copiilor putînd fi

derivată din sistemul organizării familiale (pe „spîțe” sau pe „cete de neam”) a comunităților rurale, despre care ne vorbește Stahl [1959]. Dacă, însă, este vorba despre un „străin” (non-consangvin), violența este interpretată ca nelegitimă, iar trăirea ei subiectivă este supradimensionată. Un fragment dintr-o conversație provocată într-un grup de copii din Cornova în 1931 arată că reprezentarea negativă a părinților vitregi poate fi contrazisă de experiență: „*Mai rău de cine are mamă mașteră ori tată mașter, că-i bate și-i ocară pe nimic*” – „*Ba tatăl meu mașter nu mă bate și mă iubește*” [cf. Costa-Foru, 1945: 160].

Din cele spuse, este evident că modelul mamei blînde, indulgente, protectoare și acela al tatălui autoritar și exigent, chiar dacă poate fi întîlnit în familiile de țărani, nu este singurul identificabil. Conduitele maternelor și paternelor pot fi în egală măsură protectoare sau „dure”.

Rolurile parentale sînt *suplinate*, în conjuncturi determinate, de alți agenți familiari. Astfel, frații mai mari își pot suplini părinții nu numai în supravegherea și îngrijirea celor mai mici, dar și în orientarea conduitelor acestora: „*La primul copil învață mama. Da' d'aci încolo mai învață și unul de la altul. Mai cu seamă băieții*” [cf. Stoian, 1944: 11]. Bunicii sau colateralii preiau o parte din funcțiile parentale, în conjuncturi excepționale: decesul mamei, (re)căsătorirea mamei cu copii în întreținere, plecarea mamei la muncă în afara gospodăriei [Costa-Foru, 1945: 169-170]. În general, absența părinților, a mamei îndeosebi, face din bunici prezențe semnificative pentru creșterea și educația nepoților.

Care este conținutul „învățturii” pe care o primesc copiii în familie?

Am insistat într-unul din paragrafele anterioare asupra locului central pe care îl deține *munca* în economia domestică rurală; am constatat, de asemenea, că românii atribuie semnificații majore *hranei și protecției copiilor, legăturii de sînge, segregăției „naturale”* între masculin și feminin, *atracției și vieții sexuale*; dacă luăm în considerare ponderea pe care o au în practicile familiale și faptul că apar în egală măsură în grupurile de similitudine și în întîlnirile comunitare, este foarte probabil ca aceste elemente să formeze conținutul central al transmiterii intergeneraționale.

Ruth Benedict [1943] constată că principiul fundamental al organizării societății românești interbelice este acela al *autorității și prestigiului vîrstnicilor*. Vîrsta aduce prin ea însăși prestigiu și autoritate: profesiile din vîrfurile piramidei sociale sînt exercitate aproape întotdeauna de persoane mai în vîrstă, iar tinerii nu-i pot contrazice pe vîrstnici, fără ca o astfel de atitudine să atragă o sancțiune promptă. Respectul datorat vîrstnicilor se manifestă cel mai pregnant în raporturile cu tatăl care pretinde dreptul de a gestiona resursele atîta timp cît tînărul rămîne în casa părintească, chiar dacă acesta este căsătorit; orice sumă trebuie cerută tatălui, iar dimensiunile sale corespund riguros destinației pentru care este solicitată. Copiii sînt socializați într-un sever respect al vîrstei și nu li se permite să „răspundă” („să întoarcă vorba”) părinților, în special tatălui. Controlul patern nu are limite în timp, el se menține atît timp cît nu intervine o ruptură între tată și fiu. Totuși, atît în mediul rural, cît și în cel urban, controlul parental nu vizează și activitățile de timp liber ale băieților. Informatorii din

urban îi menționează mai frecvent decât aceia din rural pe bunici ca membri ai menajelor și afirmă că, departe de a fi mai permisivi decât părinții, aceștia cer un respect extrem, astfel încât pentru un copil de cinci ani prezența bunicului poate fi percepută ca „o tortură”.

Probabil că relatările informatorilor antropologului american nu redau, însă, decât „revendicările” părinților în raport cu copiii, pentru că violențele asupra bătrânilor și lipsa de solidaritate între generația tânără și cea vîrstnică sînt puse în evidență în principalele surse documentare. Stahl [1939] vorbește despre părinții adoptivi care, rămași „la mîna” copiilor cărora le-au vîndut formal întreaga avere, sînt lipsiți de mijloace de trai. Respectul și solidaritatea lipsesc și acolo unde între părinți și copii există relații „de sînge”, așa cum o dovedesc reacțiile sătenilor consemnate de Xenia Costa-Foru [1944 : 166]. Copiii, numiți „*rupători de oase*”, par să aștepte continuu ajutorul bătrînilor, fără a oferi nimic : „*Copiii, dacă le-ai munci pînă mori, nu-i dăstul, să-i dai și pămînt și bani, cît ai da ! Da' să-ți dea el...*”. Preda descrie în *Moromeții* [1957] comploturi ale tinerilor împotriva tatălui, scene de revoltă deschisă și de violență verbală și fizică. Lucrurile se petrec ca și cum am avea de-a face mai degrabă cu o dorință a vîrstnicilor de a-și impune puterea, decât cu o autoritate reală. Vîrsta nu pare a legitimă cu adevărat puterea decât la nivel formal ; la nivelul practicilor, încercarea de a o impune generează un acut conflict între generații. Totuși, nu este exclus ca relatările să vizeze categorii diferite de populație, pe care cercetătorii nu le disting.

*Valorile religioase* sînt menționate în toate sursele documentare. Acolo unde părinții sînt credincioși practicanți, ele fac obiectul unei transmisei explicite (discursive), dar și practice : copiii asistă/participă la rugăciunile care preced masa și își fac rugăciunile proprii sub supravegherea părinților sau a bunicilor (educația religioasă este una dintre funcțiile principale ale bunicilor), cunosc „poruncile” divine și sînt stimulați/controlați în direcția respectării lor etc. ; ajunși ei înșiși la o vîrstă respectabilă, foștii copii își apreciază părinții pentru convingerile religioase și pentru faptul de a fi știut să le transmită. Trebuie remarcat, totuși, că studiile citate pe parcursul acestui capitol pun în evidență unele particularități ale raporturilor sătenilor cu valorile religioase. Monografiile indică un interes scăzut pentru practicile instituționale : participarea la slujbele religioase este slabă, constituirea cuplului conjugal se poate realiza fără binecuvîntarea preotului, audiența pe care o are acesta printre săteni este scăzută. În aceste condiții, noțiunea „credincios practicant” are un conținut particular : spațiul în care se desfășoară practicile religioase este acela al gospodăriei, și nu biserica. Parafrazînd o replică a unui personaj din *Amintirile...* lui Creangă, sătenii își fac biserică în casă. Traian Herseni explică aceasta prin ipoteza evoluției vieții religioase către o antinomie între individ și instituții (similară antinomiei între individ și stat, despre care am vorbit într-un alt paragraf), gradul de religiozitate (intensitatea trăirilor subiective) depășind posibilitățile instituționale de satisfacere : „*instituția este în declin, valorile vechi sînt părăsite, grupul își caută valori pe măsura nevoilor sau lărgeste cadrul celor vechi*” [Herseni, 1932 : 23]. Totuși, dacă luăm în

considerație unele surse de informație din perioada anterioară [Blaga, 1979 ; Creangă, 1956], ipoteza că sătenii au trecut printr-o etapă în care valorile și practicile instituționale au fost cultivate cu asiduitate și că aceste practici au intrat, dintr-un motiv sau altul, în declin este discutabilă ; pare mai probabil ca gospodăria rurală să fi avut tot timpul valori și practici religioase proprii, mai mult sau mai puțin influențate de acelea ale instituțiilor oficiale, și ca aceste două tipuri de viață religioasă să se fi slăbit reciproc, la fel cum s-a întîmplat în cazul vieții juridice. În contextul de față, nu ne interesează, însă, posibilele controverse pe această temă, ci numai faptul că, în special în familiile mai înstărite, viața familială se petrece într-o atmosferă *de tip religios* care îndeamnă la respectarea unor valori morale, utilizînd ca „argument” suprem teama de pedeapsa divină. Copiii cresc, astfel, „cu frica lui Dumnezeu”, ceea ce nu înseamnă, în mod necesar, în spiritul creștin al iubirii aproapelui.

Modul de adresare și ritualurile de politețe sînt amintite de toți „informatorii”. Cu toate acestea, Simion Mehedinți [1919] este de părere că *violența* reprezintă o componentă a stilului de viață românesc : românii fac parte dintre popoarele cele mai înclinate către violența lingvistică, manifestînd o adevărată voluptate a injuriei și blestemului ; de asemenea, maltratarea animalelor și a oamenilor este frecventă ; așa se face că experiența cotidiană a copiilor echivalează cu o educație (impregnare) a violenței. Totuși, monografiile indică un raport variat al familiilor cu bătaia copiilor : Herseni [1932 : 8] notează că într-o familie înstărită din satul Fundul Moldovei copilul „*nu prea capătă bătaie, căci ascultă de cuvînt. Și nici treabă nu face, căci nu e nevoie de el*”, iar Costa-Foru [1945 : 157] reține cazul unei fete din satul Cornova ai cărei părinți, care nu au bătut-o niciodată, au retras-o de la școală pentru că fusese bătută acolo.

Analiza raporturilor cu școala reliefează alte conținuturi și mecanisme ale educației familiale.

### 3.8. Raporturile familiilor cu școala

Legea învățămîntului primar-normal, votată în 1924, prevede obligativitatea și gratuitatea învățămîntului primar de patru ani și creează cursul „supraprimar” de trei ani, deosebit de cel gimnazial de patru ani prin aceea că este o filieră închisă, a cărei absolvire nu deschide către continuarea studiilor în clasele superioare ale liceului și în universități. Este continuată propaganda pentru școlarizarea copiilor, iar administrațiile locale (inițial consiliile comunale, iar apoi comitetele școlare) au posibilitatea să le aplice amenzi părinților ai căror copii nu frecventează cursul primar. Urmează o serie de acte normative succesive și de inițiative non-guvernamentale care au drept scop răspîndirea științei de carte printre copii și adulți, popularizarea culturii clasice și profesionalizarea pentru diferite meserii [a se vedea Bârsănescu și Bârsănescu, 1978]. Toate acestea îi determină pe oamenii politici și pe istorici să vorbească despre progresele înregistrate în domeniul învățămîntului.

Monografiile arată, însă, că în nici unul dintre satele investigate realitatea nu coincide cu sistemul normativ. Statisticile școlare sînt edificatoare : chiar dacă sînt

înscrisi la școală, mulți copii nu-i frecventează cursurile, iar dintre aceia care frecventează, numai o parte promovează; fetele au o frecvență mult mai slabă decât aceea a băieților, dar atunci când frecventează au rezultate școlare superioare; în fața imposibilității țăranilor săraci de a plăti amenzi, comitetele școlare sînt obligate să procedeze la scutiri repetate, iar în preajma alegerilor, din rațiuni electorale, guvernele practică scutirea generală de amenzi, astfel încît sistemul de constrîngere „*nu e luat în serios*” de țărani [Stahl, 1939, vol. II]; puțini săteni, cu excepția preotului, învățătorului și șefului de post, își orientează copiii către învățămîntul secundar, iar cursul „supraprimar” și școlile de gospodărie casnică organizate pentru fete nu se bucură de popularitate.

Autorii textelor pe care le-am numit teoretice [Gorovei, 1921; Modreanu, 1930; Procopiescu, 1935] sînt tentați să explice eșecul politicilor școlare printr-o atitudine de respingere manifestată de majoritatea sătenilor care, fiind ei înșiși analfabeți, nu înțeleg avantajele științei de carte. Critica mentalității țăranului este abandonată, însă, în lucrările care pornesc de la observarea realității concrete [Herseni, 1932; Nicolau, 1937; Stahl, 1939, vol. II; Stoian, 1944]. Analizînd mizele familiale ale școlarizării și raportul lor cu politicile și practicile școlare, acestea conțin o autentică „teorie critică” a școlii: situația școlară este prezentată ca eșec al politicilor școlare inadecvate realităților rurale și al practicilor școlare care instaurează un raport asimetric de putere între școală și familie.

H.H. Stahl [1939, vol. II: 38] constată că „*orice țăran nerejean recunoaște că «ar fi bine să-și trimită copilul la școală»*”. Printr-un test, Stanciu Stoian [1943] pune în evidență atitudinea favorabilă față de școală și știință de carte în unele sate din județul Ilfov; renunțînd la testul de atitudine în favoarea convorbirilor „de profunzime” cu sătenii, același autor observă că în satul Șanț din Năsăud „*Nu există problemă școlară care să nu fie atinsă într-un fel [...]*” de subiecții intervievați [Stoian, 1944: 22], că unii părinți le oferă primilor școlari din gospodărie ajutor la lecții, restul copiilor primind ajutor de la frații mai mari și că școala are semnificații multiple și variate pentru săteni. Mai mult sau mai puțin explicit, aceste semnificații apar în toate monografiile care tratează școala ca pe o componentă a „manifestărilor spirituale” ale satului. Rezultă că teza dezinteresului pe care locuitorii satelor l-ar manifesta față de școală nu se susține.

Așteptările părinților vizează, înainte de toate, șansele de reușită în afara gospodăriei: „*Cartea e ca o călăuză*”; „*Cine are carte, are parte. M-am lăsat de ale mele și i-am dat. E deosebire mare între cel ce învață și cel ce nu învață. Poți să-l mîi oriunde*”; „*Că azi nu se mai poate fără carte*” [cf. Stoian, 1944: 21]. Semnificațiile instrumentale ale școlii rămîn, totuși, vagi pentru săteni, dacă le comparăm cu acelea ale orașenilor școlarizați: „*N-o fi el învățămîntul secundar obligator, dar nici gardist, nici plutonier în armată azi nu mai poți fi fără bacalaureat. Așa că nu-i obligator învățămîntul secundar după legea învățămîntului, dar este obligator prin alte legi care tind să dea valabilitate și strictă necesitate școlii, căci mîine-poi mîine nici cismar nu vei putea fi, după bacalaureatul respectiv*” [Nicolau, 1937: 34].

Ruth Benedict [1943] pare să fi sesizat corect că aspirațiile școlare sînt legate de valorizarea posturilor în structura birocratică, iar mizele instrumentale ale școlii se împletesc cu acelea statutare; de altfel, am văzut în capitolul precedent că legătura dintre școală și funcționarism a fost observată de unii autori chiar la sfîrșitul secolului trecut. România este prezentată de antropologul american ca singura țară sud-est europeană cu o structură de clasă puternică și polară. Pe de o parte, bogăția și puterea politică se asociază, dînd naștere unor clase care profită prea mult de suportul maselor. Pe de altă parte, țăranimea este convinsă că tot restul societății trăiește din munca ei; reprezentările țăranului opun un „noi”-locuitori-ai-satelor și un „non-noi”-orașeni, iar raporturile sale cu celelalte categorii sînt dominate de neîncredere. „*Să ai încredere în român numai atît timp cît poartă costumul popular*” („*Trust the Rumanian only so long as his shirt hangs out*”), spune un proverb. Clasa de mijloc, mobilă din punct de vedere economic, este clasa birocratică, a funcționarilor statului, oameni care „*se nasc datorită resurselor statului, trăiesc din salariul statului și mor cu pensia statului*”. Accesul la poziții diferite în structura birocratică (politician, funcționar, jandarm, cadru didactic sau preot) reprezintă aspirația tinerilor care doresc să depășească condiția clasei de origine. La acest nivel, pozițiile sînt evaluate mai puțin în funcție de mărimea salariului sau de calitatea activității și mai mult în funcție de gradul de acces la „bacșiș” și la „înlesniri” diferite («*cuts*» of allkinds). Avocații reprezintă prototipul poziției superioare, dat fiind accesul lor la aceste avantaje. Indiferent dacă aceasta este o practică generalizată sau nu, foarte important este faptul că opinia generală în această categorie a populației este că „*în România, oricine poate fi cumpărat*”, iar lumea se împarte în persoane care au și persoane care nu au prerogative, hîrtii oficiale etc. de vîndut. În aceste condiții, școala este percepută ca mijlocul de „a ajunge departe”. Totuși, cu excepția familiilor de evrei, performanța școlară nu are mare importanță; ceea ce contează este „a trece clasa”. Nu performanța școlară în sine are valoare, ci diploma obținută, întrucît numai posesorii ei au acces la un loc de muncă în aparatul birocratic. Băieții, în special, sînt lăsați să se joace, iar părinții nu fac eforturi pentru a-i determina să-și facă temele. În mediul rural, se spune adesea: „*dacă nu ești boier<sup>1</sup>, școala nu-ți este de nici un folos*”. De aceea, copiii de țăran sînt ținuți frecvent acasă. O situație deosebită este identificată în Transilvania, unde copiii români „*merg la școală exact ca și aceia ai sașilor*”. Un număr însemnat de asociații guvernamentale oferă băieților facilități pentru continuarea studiilor, cu condiția ca aceștia să fie recomandați de învățător sau de preot. Un băiat care nu a

1. Termenul „boier” îi desemnează în vocabularul interbelic curent atît pe deținătorii unor titluri domnești, cît și pe aceia care, în urma împrumuturilor și a vânzărilor-cumpărărilor de pămînt, au devenit proprietari pe „moșiile” cărora țăranii săraci și mijlocii sînt obligați să lucreze; această nouă pătură boierească provine din țărani îmbogățiți (chiaburi) și circiumari locali, dar și din birocrăția urbană (medici, avocați, ofițeri ș.a.) care dispune, astfel, de surse suplimentare de produse și de venituri, ca și de un spațiu de odihnă și agrement [Herseni, 1970: 144].



reușit să obțină ajutorul unei astfel de asociații, în pofida rezultatelor școlare bune și a recomandărilor, atribuie insuccesul faptului de a nu fi avut bani să dea „bacșiș”.

În categoriile înstărite, școlarizarea copiilor în vederea dobândirii unei poziții sociale superioare reprezintă o expresie a afecțiunii parentale: Herseni [1932: 8] notează că, într-o familie din satul Fundul Moldovei, tatălui „*ii e tare drag [copilul] și vrea să facă om mare dintr-însul. Are de gând să-l dea la un frate al lui de la oraș să se ocupe de el*”. Totuși, „cartea” are importanță și ca mijloc de modelare a inteligenței: „*să nu fie proști*”, „*să se deștepte*”, „*să se facă om la loc*” [cf. Stoian, 1944: 21]. De asemenea, ca mijloc de modelare a conduitei morale, părinții aprecieind uneori că școala poate suplini sau susține familia în îngrijirea și disciplinarea copiilor: „*Mi-am dat copiii să învețe carte și alte lucruri, că eu n-am timp*”; „*L-am dus la liceu când n-aveam femeie, că nu puteam să-i am grije*”; „*Apoi cine învață este mai supus. Știe de ascultare, știe de Dumnezeu, învață rugăciunile, știe că e un stăpîn în cer*” [cf. Stoian, 1944: 21].

În altă ordine de idei, unii săteni așteaptă ca școala să furnizeze și un capital care să poată fi valorificat cu „folos” în gospodărie și în sat, iar nu în sistemul birocratic.

Dacă cei mai mulți dintre săteni evaluează pozitiv școlarizarea copiilor, cum se explică faptul că practicile contrazic opiniile?

Observatorii vieții rurale trimit înainte de toate la considerente de ordin material-economic. Sărăcia este cel mai adesea invocată: nevoia procurării mijloacelor de subzistență face ca familia să nu se poată dispensa de munca nici unuia dintre membrii săi; în plus, frecventarea școlii presupune haine, încălțăminte, materiale școlare, pe care familia – care nu produce pentru schimb, ci pentru consumul propriu – le procură greu [Brill, 1967; Preda, 1957; Stoian, 1944]. Nici familiile înstărite nu-și permit întotdeauna să-i trimită pe copii la școală, întrucît în gospodăria rurală fiecare membru are rolul său, iar frecventarea școlii este acceptată atît timp cît nu dezechilibrează ordinea domestică în care valoarea supremă rămîn pămîntul și animalele: „*Uneori nu-i dau la școală că mă strînge o lipsă. Mă doare de școală, dar mă doare mai mult de economia mea*” [cf. Stoian, 1944: 22]; „*e cartea, da' nu e ca pămîntul*”, „*nu te scoli cu ceasul, nu te culci cu ceasul, ești stăpîn*” [cf. Herseni, 1970]; „*Doar n-o să te faci popă! [...] Uite, a lu' Cutare se duce că n-are pămînt, da' noi avem oi, avem vite...*” [masc., n. 1922, Drăgușeni, Iași].

Organizarea și funcționarea sistemului școlar sînt, însă, în opinia reprezentanților Școlii sociologice de la București [Herseni, 1932; Gusti, 1942; Stahl, 1939, vol. II], principalele „vinovate” pentru frecvența slabă și abandonul școlar din mediul rural. Sînt incriminate: distribuția teritorială a unităților școlare exclusiv în centrul comunelor, distribuție care – în condițiile gospodăriilor risipite din zonele de deal și de munte și ale întinderii mari a comunelor din zonele de cîmpie – îi obligă pe copiii din satele mai îndepărtate de centru și din cătune să parcurgă distanțe mari pe jos, astfel încît grija părintelui pentru sănătatea copilului și dorința de a-l proteja conduc la o frecvență foarte slabă în timpul iernii sau pe vreme rea; condițiile materiale descurajante (frig, aglomerarea sălilor de clasă, sărăcia materialelor didactice etc.) în

care, din cauza finanțării reduse (uneori singura sursă de finanțare o reprezintă amenzile) și a proastei administrări a resurselor, se desfășoară activitatea didactică în multe unități școlare<sup>1</sup>; structura anului școlar care îi „cheamă” pe copii la școală în timpul campaniilor agricole, cînd prezența lor în gospodărie este indispensabilă, și în lunile friguroase, cînd ei nu se pot deplasa și cînd întreținerea localurilor de școală este costisitoare; programele școlare „*prea intelectuale*” și lipsite de aplicabilitate în mediul rural<sup>2</sup>; calitatea necorespunzătoare a prestațiilor cadrelor didactice, care conduce la o percepție negativă a școlii, întrucît țărănul personalizează instituția, identificînd-o cu reprezentanții săi<sup>3</sup>; raportul de putere asimetric instaurat între școală (stat) și familie.

### 3.9. O politică educativă (culturală) este necesară. Dar ce fel de politică? Pledoaria Școlii sociologice de la București pentru o reformă fundamentală pe cercetarea sociologică

Conștiința „cultă” a importanței familiei ca agent educativ derivă, așa cum am văzut, din înțelegerea construcției sinelui ca proces ce comportă: (1) mai multe stadii, cores-punzătoare diferitelor unități sociale integratoare, aflate în continuitate; (2) împletirea influențelor succesive și simultane ale mai multor instanțe (familia, școala, cetele de copii, cetele de feciori, mediul/comunitatea); (3) împletirea acțiunii educative voluntare, instituționale (învățaturii, pedagogiei culte) cu presiunile modelatoare ale experienței cotidiene și ale pedagogiei populare. Rezultă că nici o politică edu-cativă (culturală) nu poate fi eficace, dacă nu ține seama de această unitate socială primară care este familia. Nimeni nu contestă aceasta. Apar însă acum deosebiri de

1. Stahl [1939, vol. II: 39] este de părere că, pentru a stimula frecvența copiilor de țaran – slăbuți, prost hrăniți, prost îmbrăcați etc. –, „*Ei [copiii] ar trebui să găsească la școală o situație mai bună decît aceea de acasă, și nu mai rea*”.
2. Iată cum descriu membrii Institutului Social Banat-Crișana situația din comuna Belinț: „*Țăranul nu observă rostul practic al ciclului superior din cursul primar. Nici un țaran care să fi terminat cursul primar complex din Belinț nu are o gospodărie mai deosebită de a celorlalți și nici nu cultivă și conduce mai inteligent mica sa gospodărie decît ceilalți*” [Groșorean, 1938: 253]; așa se face că școala este percepută ca o „*instituție parazită și străină de tot ce se frămîntă în jur*” [ibidem: 239] și că, deși este „*generoasă și cu multă bunăvoință față de ea*”, populația este „*sceptică față de rezultatele școlii*” [ibidem: 245].
3. „*Nu este adevărat că țăranul român nu-și trimite copiii la școală pentru că nu-și dă seama de beneficiile instruirii; dar el face o legătură între școală și institutor. Pentru el, școala propriu-zisă nu există, dacă copiii fac lecția cu un institutor oarecare. Pentru el, institutorul X face lecția cu copilul la școală. El nu-și trimite copilul la școală, ci la institutor. [...] Atunci cînd un țaran lasă deoparte toate nevoile sale și își trimite copilul la școală, nu o face de teama amenzii, ci mai degrabă de rușine față de învățător*” [Stahl, 1939, vol. II: 37].

opinii în ceea ce privește tipul de raport instaurat între familie și stat (reprezentat mai ales prin instituția școlară), între familie și biserică, între pedagogia populară și pedagogia cultă.

În continuarea gândirii moderne, unii autori [Mehedinți, 1919 ; Procopiescu, 1935] postulează ignoranța părinților și imperativul unui *misionarism cultural-educativ la sate* ; învățătorii și preoții trebuie să fie „vîrfurile de atac” ale acestei acțiuni de inițiere a țăranilor în știința creșterii copiilor. Totuși, spirite mai realiste decât înaintașii lor, acești autori observă eșecul încercărilor de „luminare” a poporului. Simion Mehedinți le pune pe seama deficiențelor de concepție și de realizare a întreprinderii : fie intelectualii satelor nu includ educația parentală printre obligațiile lor, fie acționează numai prin vorbe și nu prin fapte, nereușind să găsească modalitățile de a se face înțeleși și de a convinge ; precum Slavici în *Popa Tanda*, Mehedinți militează pentru un „*alt gen de biserică*” și de preot, a căror influență să se exercite mai puțin prin mijloace normativ-discursive („ce spune popa”) și mai mult prin mijloace practice („ce face popa”). Din perspectiva reprezentantului bisericii, preotul I.V. Procopiescu deplînge rezistența pe care o întâmpină eforturile de „luminare” din partea beneficiarilor înșiși, ale căror practici și structuri mentale – la care se adaugă condițiile materiale precare în care trăiesc și activează intelectualii satelor (preoții și învățătorii) – blochează punerea în aplicare a proiectelor generoase ale acestora din urmă<sup>1</sup>.

Le revine unora dintre reprezentanții Școlii sociologice de la București meritul de a fi dezvoltat o altă concepție cu privire la politica „statului cultural”. În interiorul Școlii, este dezvoltat, în general, un discurs științific care susține ideea unui stat paternalist ; Herseni [1932] și Stahl [1939] sugerează că paternalismul statal ar putea suplini controlul și tutela comunitare pe care sistemul juridic modern le-a distrus. Printre membrii Institutului Social Banat-Crișana, ideea merge pînă la afirmarea unei intervenții statale cvasi-dictatoriale :

Avem impresia că țăranul nu trebuie lăsat în voia lui. Chiar atunci cînd este vorba despre ceva ce este în favoarea lui, e obișnuit a temporiza. E obișnuit cu o mentalitate curioasă și simplistă : crede că ce face el e bine. Ori pentru Belințeni se poate spune fără nici o exagerare că binele trebuie să le fie impus [Topliceanu, în Groșorean, 1938 : 18].

1. „*O biserică sărăcăcioasă, ocolită de credincioși și hulită de cei năimiți ; un preot apăsător de atîtea nevoi și zdrobit în avîntul său de mizeria vieții ; un învățător dornic de răspîndirea luminei în popor, dar nebăgat în seamă și uneori îngenuncheat de cei puțin înțelegători ; o circiumă plină de oameni aprinși la față de țaria rachiului și care după aceea îi împinge la vorbă, apoi la ceartă, de aci la bătae, la crime și la atîtea păcate și fără de legi. Aproape același lucru se observă și la orașe... Nici o preocupare culturală, căci micile manifestări culturale lunare ale preoților și învățătorilor fiind prea rare și subiectele tratate fiind prea multe, uneori prea grele pentru mintea redusă și lipsită de puterea abstracțiunii a sâtenilor și orașenilor, aînt unii, cît și alții rămîn nepăsători și reci, lipsiți de entuziasmul care încălzește sufletul și determină acțiunea*” [Procopiescu, 1935 : 11-12].

Totuși, ideea intervenției de acest tip este criticată de principalii reprezentanți ai Școlii de la București. Într-o lucrare pe nedrept ignorată, de foarte mici dimensiuni, dar cu un conținut remarcabil, intitulată *Cultura satelor. Cum trebuie înțeleasă*, H.H. Stahl [1934] întreprinde o critică argumentată a principalelor teze vehiculate în epocă : culturalizarea satelor ; școala ca principal mijloc de difuzare a culturii ; misionarismul la sate. Sociologul clujean observă că ideologia culturalizării satelor implică : (1) observația că între cultura „de stat”, orășenească, birocratică, bazată pe „știința de carte”, și cultura maselor analfabete (în special a maselor de țărani), nescrisă și „*legată adînc de nevoile vieții populare*”, există o ruptură ; (2) afirmarea superiorității culturii „de stat” ; (3) legitimarea, prin proiectul generos al progresului național, a necesității răspîndirii în mase a acestui tip de cultură ; (4) susținerea dezvoltării sistemului școlar și investirea cărturarilor satelor (învățătorilor, preoților) cu titlul de „apostoli”, „misionari” ai culturii. În acest context, școala are ca funcție declarată transmiterea culturală și progresul cultural al unităților sociale, iar ca funcție reală *impunerea culturală*. Satul și poporul român sînt proslăvite în discursuri festive,

Însă în fundul sufletelor rămîne pentru toată lumea ca ceva bine înțeles faptul că acest popor românesc este prost și primitiv. De la el nu avem nimic de învățat, ci dimpotrivă noi pe el trebuie să-l învățăm, ca pe un copil mic, abecedarul culturii orășenești [Stahl, 1934 : 10].

Cînd statul și-a început opera de culturalizare, a găsit cu mult mai lesnicios lucru să caute a răspîndi cultura păturii conducătoare „superioare” în întreaga masă disprețuită a cetățenilor. Școala, deci, încetează astfel de a fi un simplu ajutor tehnic al procesului de trecere a bunurilor culturale de la o generație la alta, în sinul aceleiași grupe sociale, ci vrea să fie instrumentul trecerii unei culturi de la o grupă socială la alta, adică *unealta prin care statul va căuta să răspîndească și la sate cultura orașelor*. Cum însă această cultură a orașelor este o cultură de buche scrisă, cartea, abecedarul, școala și biblioteca vor apărea drept salvatoare, metodele pedagogiei școlare drept singurele cu putință, iar proporția dintre „analfabeți” și alfabeți, semnul vădit al gradului de culturalizare a satelor [Stahl, 1934 : 8-9]<sup>1</sup>.

O impunere care, datorită faptului că, la noi, cultura savantă s-a născut prin împrumuturi din culturile occidentale în care elitele intelectuale și politice și-au desăvîrșit educația, și nu prin emergență din cultura populară, nu reușește decît să creeze o „corcitură”, un al treilea tip de cultură, *mitocănească*, al cărei prototip este *mahalaua*. Idealul acesteia este *imitarea* unui model străin ; în fapt, însă, ea nu accede la esența modelului, limitîndu-se la aspecte parțiale și de suprafață (elemente de

1. Analiza pe care o face aici Stahl îl plasează foarte aproape de mult mai recente teorii critice (conflictualiste) ale școlii [a se vedea Stănculescu, 1996a]. Ceea ce dovedește că „imaginația sociologică” poate suplini (devansa) anchetele statistice, cel puțin în formularea unor ipoteze, dacă nu în validarea/invalidarea lor.

limbaj, maniere, vestimentație...). Rezultă că, departe de a fi un mijloc de „luminare” a săteanului, școala este unul de *mitocănizare* a lui. Și nu este de mirare că sătenii manifestă rezistență în fața politicilor școlare, că mulți dintre ei nu-și înscriu copiii la școală sau, dacă o fac, nu asigură frecventarea cursurilor, iar numărul de abandonuri este mare, că, după terminarea școlii, un *analfabetism postșcolar* se instalează în multe cazuri, datorită absenței practicilor de lectură. Reforma școlară a pus pe primul plan școala (norma), în loc să pună satul (realitatea), a promovat valorile livrești (știința de carte), în loc să promoveze valorile practice (igiena, alimentația, administrarea gospodăriei) și a stimulat dezintegrarea satului și a culturii sale :

Generații întregi, neamul acesta a fost în dureroasă situație de a-și găsi în analfabetism un loc de scăpare a firii sale naționale [Stahl, 1934 : 15].

Înainte de a fi o școală a științei de carte, școala rurală ar trebui să fie una „a gospodăriei”<sup>1</sup>, căci

[...] sărăcia izvorăște astăzi, chiar pentru oamenii harnici, din lipsa de organizare economică. Aici e problema cea mare [s. n., E. S] [Stahl, 1934 : 45].

Iar în afara funcției culturale și a celei de selecție a valorilor, școala ar trebui să aibă o funcție *integratoare* în raport cu unitatea socială în care funcționează. Cu alte cuvinte, exprimând ideile lui Stahl în termenii sociologiei actuale, preocuparea pentru valorificarea „capitalului uman” al satelor și pentru asigurarea egalității șanselor de ascensiune socială a copiilor proveniți din medii sociale diferite ar trebui să lase loc preocupării pentru integrarea colectivităților :

Faptul că el [dascălul] are copiii în grija lui nu îl îndrituiește a crede că poate face ce vrea cu ei ; că îi poate crește înstrăinați de satul lor, cu ochii spre o altă cultură decât cea a satului lor, spre orașele în care puțini ajung și puțini trebuie să ajungă, dintre cei mai buni dintre toți fiii neamului. Gîndul acesta al selecționării valorilor nu trebuie să-l pierdem, desigur. Dar de dragul lui nu trebuie să ne irosim puterile de muncă. Nu trebuie să uităm că acolo, în sat, vor rămîne cei mai mulți și că pe aceștia trebuie să-i ajutăm a fi oameni de omenie, harnici și cinstiți gospodari la casa lor [Stahl, 1934 : 56-57].

După cum se vede, sociologul cade fără voie în capcana ideologiei epocii sale : deși critică concepția care procedeează la o ierarhie a culturilor, Stahl afirmă el însuși, implicit, superioritatea mediului urban. În aceeași capcană a căzut și Gusti atunci cînd, în 1926, întreprindea critica „*politicii culturii și statului cultural*” [cf. Gusti, 1973]. Semnalînd faptul că școala este astfel organizată, încît îi orientează pe copii către funcțiile sociale de conducere și administrație și, în acest fel, generează o mare

1. „Iată idealul [...] : să aibă o astfel de școală, pe care satul el însuși ar fi gata să o ție singur – bine, rău, așa cum poate – dacă din nenorocire statul nu și-ar mai putea da ajutorul” [Stahl, 1934 : 56].

presiune asupra acestor funcții și o supradimensionare a categoriilor sociale birocratice, Gusti insistă asupra nevoii ca școala să aibă ca obiectiv principal *integrarea socială prin dezvoltarea tuturor categoriilor (funcțiilor) sociale*<sup>1</sup>.

Aceasta implică *continuitatea* între cultura școlară și cultura populară, între conținuturile pedagogiei culte și acelea ale pedagogiei tradiționale (practicilor locale) :

Cultura populară nu se poate deduce simplu din „cultura generală”, ci din trebuințele poporului.

Poporului trebuie adică să i se dea acele valori culturale de care el are nevoie și numai după capacitatea lui actuală spirituală de recepție, rămînînd, firește, ca în același timp, potrivit firii sale specifice, să i se deștepte și trebuințele spirituale superioare celor existente.

1. „Învățămîntul nostru a devenit o vastă fabrică destinată exclusiv formării de «titrați», de «intelectuali». Școala însă n-are în viața națunilor rostul de a forma elementele numai ale unei singure categorii sociale. Menirea ei este să-i crească fiecărei categorii forțe noi, cît mai productive.

Mărginindu-se să formeze liber-profesioniști și funcționari de stat, învățămîntul nostru păcătuiește îndoind împotriva nației : 1. nu poartă de grijă ca să formeze plugari mai buni, meșteșugari și negustori mai dibaci și 2. suprapopulează categoria socială a funcționarilor și a liber-profesioniștilor.

Marile neajunsuri ale structurii sociale actuale ale neamului nostru : starea neajutorată a țărănimii, lipsa de grosime a păturii burgheziei productive, numărul excesiv al funcționarilor și al avocaților, mulțimea candidaților nesatisfăcuți la posturi în administrația de stat, toate se trag din lipsa de suplețe a conducătorilor succesivi ai învățămîntului nostru, care n-au știut să diferențeze obiectivul urmărit de învățămîntul de stat.

Activitatea mea la Ministerul Educației Naționale a urmărit înlăturarea acestei deplorable unilateralități a școlii noastre. Ideea conducătoare a planului de reorganizare generală a învățămîntului, pe care l-am expus și pentru a cărei înfăptuire m-am străduit atunci, este diferențierea învățămîntului, în așa fel încît să formeze forțele noi pentru fiecare funcțiune socială. Socotesc că învățămîntul trebuie să formeze nu numai funcționari de stat și liber-profesioniști, ci și plugari raționali, muncitori calificați, meșteșugari dibaci și negustori întrepizi. El nu mai poate rămîne concentrat în jurul liceului și al universității, fără primejdie atît pentru stabilitatea, cît și pentru integritatea vieții noastre sociale.

[...] Învățămîntul nostru continuă să fie unilateral, împotriva tuturor probelor dureroase servite de frămîntările anilor din urmă.

Școala primară, pe care o mai avem, aceeași la țară și la oraș, este organizată din perspectiva liceului. I se propun copilului de plugar aceleași materii ca fiului de orășean, ca să poată trece cu ușurință în școlile secundare. Sîntem convingși de nevoia unei alimentări continue a păturilor noastre conducătoare cu elemente proaspete de la țară ; nu credem însă că în acest scop toți copiii de la țară trebuie crescuți ca și cînd ar trece în școli secundare. Credem, dimpotrivă, că organizarea școlii primare rurale trebuie să aibă în vedere majoritatea elevilor, care urmează să rămînă la coarnele plugului. Egalitatea de condiții a copilului de la țară cu copilul de la oraș la intrarea în școlile secundare poate fi garantată destul de bine și pe calea întocmirii corespunzătoare a programului examenelor de admitere și a reglementării modului de predare a materiei din întîiele clase secundare” [Gusti, 1942, cf. Gusti, 1970 : 260].

Așadar, înainte de a purcede la cultivarea poporului, poporul trebuie cunoscut [Gusti, 1973 : 194].

[...] *acțiunea educativă nu mai poate fi mărginită în difuzarea științei de carte. E nevoie de cultură integrală* : nu numai intelectuală, ci, totodată, și sanitară, și economică. [...] E vremea ca învățământul să fie reorganizat din perspectiva acestei concepții a culturii [Gusti, 1973 : 105].

Complementul acestor raționamente este *principiul localismului (regionalismului) educativ*, căruia ar trebui să i se subordoneze orice pedagogie a satului (națiunii), indiferent dacă este vorba despre educația copiilor sau despre aceea a adulților [Stoian, 1943] : pentru a fi eficientă, acțiunea pedagogică ar trebui precedată de o cercetare sociologică complexă (monografică) a satului (națiunii), iar apoi acomodată la condițiile locale ; cunoașterea realității locale ar trebui să reprezinte punctul de plecare al oricărei pedagogii sociale<sup>1</sup>.

Așa cum se simte în chiar tonul dezamăgit cu care Gusti vorbește despre intențiile sale reformatoare, argumentele în favoarea unei acțiuni politice bazate pe cunoaștere științifică sociologică nu i-au convins pe principalii agenți politici ai epocii : raportul statului cu practicile familiilor rămâne în esență unul de putere exercitată unilateral. Un raport care, la nivelul practicilor cotidiene, devine chiar mai dur decât lasă să se vadă politicile școlare. Publicistul C.C. Nicolau [1937] ne furnizează, din perspectiva părintelui, o descriere amplă a raporturilor unei familii de intelectuali foarte interesați de școlarizarea copiilor (cărora le controlează temele pentru acasă, lecturile suplimentare și „lecțiile de vacanță” , le angajează „preparator” pentru a le asigura promovarea clasei etc.) și școală, semnalând existența unei ordini școlare duble : o ordine oficială, a legilor și regulamentelor, a dispozițiilor și controalelor ministeriale, și o ordine a practicilor cotidiene, a interacțiunilor directe elev (familie)-cadru didactic ; cea dintâi, care proclamă importanța colaborării între școală și familie, nu este altceva, conform relatărilor părintelui, decât o formă de legitimare a celei din urmă – singura funcțională –, care impune un raport de forță, astfel încât „*familia pe care învățământul o pune în capul mesei, se vede exact în situația berzei, care, invitată la masă de vultur, nu poate mânca din vasul care i se oferă*” [pp. 11-12]<sup>2</sup>.

1. Campaniile Școlii sociologice de la București – procedând la stimularea activității căminelor culturale [Gusti, 1970] și la organizarea școlilor superioare țărănești care au funcționat între 1934 și 1938 și care urmăreau să completeze studiile primare ale tinerilor săteni cu noțiuni de agricultură și de gospodărie și cu o cultură generală similară absolvenților școlilor medii [Bărsănescu și Bărsănescu, 1978 : 141] – au fost gândite ca experimente în direcția demonstrării tezei unității acțiune-cunoaștere, așa cum o dovedește, între altele, insistența cu care Gusti evidențiază, în 1938 (*Starea de azi a satului românesc*), progresele satelor investigate și „educate” de echipele de cercetători și studenți.
2. C.C. Nicolau citează opinia semnificativă a unui profesor de liceu care propunea ridicarea statutului părinților în raport cu școala la nivelul aceluia al sclavilor din Roma antică în raport cu stăpînii lor : „*Era la vechii romani – scria profesorul – o datină, după care, în*

### 3.10. Rezumat și interpretări preliminare

De la sfârșitul anilor 1920, cunoașterea sociologică se detașează tot mai mult de discursul ideologic ; „neutralitatea axiologică” este formulată ca imperativ de către unii membri ai Școlii de la București, chiar dacă nu toți autorii se împiedică de precauțiuni de ordin epistemologic în interpretările pe care le dau datelor empirice. Ca urmare, putem distinge cu mai multă claritate, în prima jumătate a secolului XX, două tipuri de discurs, științific și ideologic, cu privire la rolul educativ al familiei.

Potrivit *discursului ideologic*, situat în continuarea cunoașterii teoretico-eclectice din perioada modernă, familia trebuie să fie instrumentul școlii/statului în vederea culturalizării/civilizării națiunii. Din perspectiva unui funcționalism normativ-politic, influența familiei ar trebui să fie coerentă cu idealul social reformator ; dacă această coerență nu există, înseamnă că *famiile nu sînt capabile să exercite o funcție educativă*, iar statul trebuie să preia asupra-și cea mai mare parte a acestei funcții, transferînd-o școlii, și să întreprindă acțiuni în direcția educației parentale, în special materne, întrucît mamei i se atribuie rolul educativ principal ; se insistă, de aceea, asupra științei de carte în rîndurile femeilor și asupra importanței școlilor de gospodărie casnică pentru instruirea viitoarelor mame și gospodine. Teza transferului funcției educative a familiei, departe de a exprima o realitate identificabilă empiric, este, după cum se vede, rezultatul unei gândiri normativ-prescriptive.

Pe de altă parte, luînd drept realitate generală ceea ce se dovedește a nu fi fost în epocă decât o normă juridică și religioasă respectată în categorii particulare de populație (superior școlarizate, birocratice, urbane), cunoașterea ideologică operează cu un *model nuclear-individualist de familie și de educație* : raporturile familiale, inclusiv cele educative, sînt înțelese ca rapoorturi individualizate mamă-copil, tată-copil, frate-frate, iar mecanismul considerat esențial prin care se exercită influența parentală – exemplul personal/imitația – este de același tip (individualist).

Pentru reprezentanții *discursului științific sociologic*, familia reprezintă prima unitate integratoare și, în consecință, agentul primei educații. Ea rămîne apoi co-agent al socializării, alături de grupurile de similitudine, de școală ș.a.m.d. Dominate de un funcționalism etnologic, modelele științifice insistă asupra coerenței sistemului educativ cu sistemul cultural, formulînd concluzia că *familia continuă să exercite un rol educativ esențial pînă la adolescență*.

*timpul sărbătorilor Saturnalelor – care ar corespunde Crăciunului nostru –, sclavii aveau îngăduința să stea la aceeași masă cu stăpînii lor și să le arate în față toate pedepsele și nedreptățile, pe care le-au avut ei de îndurat din partea acestora în tot cursul anului. Înlăturînd tot ce ar putea fi jignitor sau neplăcut în această comparație, eu aș cere ca și părinților elevilor noștri să li se îngăduie, măcar în cîteva anumite zile, să ne destăinuiescă, nouă profesorilor, sau numai directorului, însă fără urmări supărătoare pentru copiii lor, tot ceiace îi apasă pe suflet. Poate că astfel încordarea dintre unii părinți și profesori s-ar mai slăbi”* [p. 23].

Sînt avute în vedere mai multe tipuri de familie: familia nucleară-individualistă de tip urban; familia rurală „simplă” constituită din părinți și copii, care dispune de „ogradă” proprie și funcționează ca unitate indisociabilă a unor elemente complementare (ca o „echipă”), autonomă în raport cu restul comunității, dar legată de aceasta printr-o mie și una de articulații nevăzute; familia rurală „topită” într-o comunitate locală.

Deoarece *echipa familială* nu exclude raporturile individualizate, puținii cercetători ai rolului educativ al familiei o plasează pe mamă pe locul agentului principal, considerînd rolul patern secundar și limitat la educația băieților, îndeosebi a celor trecuți de zece-doisprezece ani; frații au un rol educativ în măsura în care își suplinesc părinții. Mecanismele principale prin care se realizează influența familiei sînt exemplul personal/imitația și orientarea verbală a comportamentului (directă – prin sfaturi, îndemnuri, explicații, ironii și glume – sau alegorică – apelîndu-se la proverbe, zicători, basme moralizatoare). Totuși, unul dintre autori [Stahl, 1939] arată că, cel puțin acolo unde ordinea arhaică este conservată, mecanismul orientării comportamentului individual este „contaminarea colectivă directă” (exercițiul practic al unui rol într-o acțiune colectivă „aici și acum”, care impune adaptarea non-reflexivă a reacțiilor personale la conduitele celorlalți); este vorba despre o identificare practică temporară, *hic et nunc*, individul procedînd la identificări succesive ori de cîte ori se află într-o nouă unitate socială; Stahl ne lasă să presupunem că problema unității sinelui nu se pune, deoarece grupările integratoare cultivă variante ale unuia și aceluiași raport practic-discursiv cu lumea. Indiferent dacă este vorba despre un raport individualist sau despre unul colectiv-participativ, influența familiei presupune, în opinia sociologilor, co-prezența de durată a părinților și copiilor.

Educația familială este, în ambele tipuri de discurs, definită ca *transmitere inter-generațională/identificare* absolută a unui/cu un model social pe care părinții îl reprezintă și/sau îl mediază; acolo unde un astfel de proces nu poate fi observat, se conchide că familia nu educă. Posibilitatea educației înțelese ca diferențiere în raport cu modelul pare de neconceput: dacă există „ratări”, ele se datorează mai ales ignoranței adulților (asociată în discursul ideologic cu dezinteresul imoral față de copil). De asemenea, literatura științifică a vremii respinge ideea unei posibile rezistențe a copilului în fața modelării parentale.

Corelînd nivelul discursiv cu datele empirice care pun în evidență practicile obișnuite și opinia (cunoașterea) comună și comparînd conținutul acestui capitol cu acela al capitolului precedent, se poate remarca faptul că noul suport empiric întărește și nuanțează unele ipoteze, permițînd, totodată, formularea unor ipoteze noi.

1. Producțiile teoretice ale reprezentanților Școlii sociologice de la București cu privire la *dublul caracter al ordinii sociale a satelor românești* – arhaic și modern, practic-relațional și normativ – susțin ipotezele pe care le-am formulat în capitolul anterior în care arătam că, dincolo de un aspect normativ de suprafață – identificabil mai ales în categoriile înstărite și în cele birocratice școlarizate –, ordinea socială a satelor și tîrgurilor este, în esență, una de tip practic, rutinier, contextual.

2. Este neîndoielnic că grupul familial *normal* (ca frecvență statistică și ca percepție la nivelul simțului comun) în care are loc construcția identității copilului este de tip *conjugal-parental* și că, indiferent de mediul social (rural sau urban), el este bine delimitat de restul colectivității; dreptul și datoria educației copiilor revin părinților și fraților mai mari. Numai că organizarea internă a acestui grup și raporturile sale cu exteriorul sînt variate, mergînd de la o organizare de tip individualist la una de tip arhaic „devălmaș” și de la relativa izolare la un nivel înalt de integrare comunitară, realizată, de regulă, potrivit unui principiu al rețelelor concentrice (familie lărgită, rețea de rudenie, rețea de vecinătate, comunitate satească). Variația pare să urmeze în principal axa urban-rural, dar și criteriile regionale, de clasă (categorii) socială etc. Astfel, categoria „familie conjugal-parentală” (în literatura clasică: familie conjugală, restrînsă, nucleară, simplă, normală ori pur și simplu „familie”), utilizată adesea în literatura noastră științifică și în analizele organelor de decizie politică și administrativă ca o categorie omogenă, se dovedește a fi, dimpotrivă, foarte eterogenă.

Pe de altă parte, societatea românească interbelică este familiarizată și cu *alte tipuri de familie*, chiar dacă ponderea lor în total este mai mică: familii lărgite (de tip *souche*, comunioane ș. a.); familii monoparentale, în special feminine, rezultate din deces, raporturi sexuale juvenile și, mai rar, divorț; coabitări juvenile premaritale (*ortăcii*) și concubinaje (literatura științifică și statisticile nu fac distincție între aceste două forme de conviețuire, cu toate că simțul comun le tratează separat).

În orice caz, sociologia epocii sugerează că, cel puțin în mediul rural „tradițional” al satelor de foști țărani liberi în care se resimt mai puțin influențele modului de producție industrial, familia care trebuie avută în vedere atunci cînd analizăm raporturile ei cu procesele de identificare a copiilor este o *familie-echipă*, care, conservînd elemente arhaice, funcționează ca totalitate indisociabilă, ai cărei membri se pot manifesta ca individualități, dar numai în condițiile în care își corelează în orice situație comportamentele cu ale celorlalți. În plus, cercetătorii ne avertizează că nucleul central în jurul căruia se organizează viața cotidiană în aceste sate este *gospodăria*, a cărei funcționare are ca principiu legătura intimă între muncă, proprietate, familie. Lumea familială este o lume a muncii, a datoriei; pentru joc și distracție, copiii, tinerii și adulții trebuie să iasă din cadrul strict familial în spațiul comunitar.

3. Ca și în etapa anterioară, pentru adulții căsătoriți, *copilul* este asociat sentimentului de normalitate a situației și reprezintă rațiunea căsătoriei, a muncii și a vieții lor; în cazul în care nu are propriul copil, intrarea în normalitate impune ca familia să ia unul „de suflet”. În afara legăturii afective profunde – care are ca suport principal consangvinitatea și care, probabil și datorită faptului că singură consangvinitatea maternă este verificabilă, definește maternitatea, fără a fi exclusă, însă, din relația paternă –, copilului i se atribuie numeroase semnificații instrumentale (ajutor în gospodărie, asistență materială la bătrînețe și asistență spirituală după moarte) și simbolice (statut, prestigiu, perpetuarea numelui). Nașterea unui băiat este preferată de bărbați pentru că aduce mai mult prestigiu în comunitatea locală, în timp ce unele

femei preferă să aibă fete, pentru că „lucrează și afară și în casă” ; altfel spus, copilul de sex masculin este asociat mai mult prestigiului și statutului social, în timp ce acela de sex feminin este asociat mai mult semnificațiilor instrumentale practice.

4. Nu există dezinteres față de copil decât în cazuri excepționale. În toate categoriile sociale, poate fi identificat *sentimentul copilăriei*, constând în asocierea tuturor vîrstelor preadulte cu fragilitatea, cu neputința, cu neștiința și, implicit, cu nevoia de protecție, de asistență, de „învățatură” ; particularitățile micii copilării derivă din maxima dependență a copilului de adult și din maxima sa vulnerabilitate, care impun maximă protecție și asistență (rata înaltă a mortalității infantile a jucat, probabil, un rol important în această privință). De aici, definirea copilului „bun” ca ascultător și a părintelui „bun” ca protector, tolerant, gata să ofere asistență și „învățatură”. Există, de asemenea, „sentimentul” diferitelor categorii de vîrstă pre-adulte : copilul mic relativ asexuat (pînă la trei-cinci ani, în categoriile populare, și pînă la șapte ani, în cele superioare) ; băiatul și fata capabili să-și asume primele roluri domestice (școlarul, în categoriile superioare) ; flăcăul-fata mare („de horă” ; „de însurat/măritat”). Raportînd categoriile populare la cele superioare, înregistrăm o contracție, respectiv o extensie relative pentru fiecare categorie de vîrstă.

Atunci cînd copiii „înteleg”, cu alte cuvinte, atunci cînd stăpînesc limbajul și se apropie de raționalitatea adultă, începe „învățătura”. Tot acum, copiii de țărani încep a fi integrați în acțiunile colective de muncă ale echipei familiale ; participarea lor la munca în echipă este precoce, dar sarcinile sînt formulate progresiv și sînt diferențiate în funcție de vîrstă și sex. Asistența în satisfacerea nevoilor alimentare este oferită, mai ales băieților, pînă tîrziu ; la fel și în ceea ce privește curățenia hainelor și igiena personală.

Este foarte posibil ca Ariès să aibă dreptate în ceea ce privește apariția unui prim sentiment al copilăriei în forma *mignotage* în categoriile favorizate ale Europei Occidentale, a cărei „lume-viață” pare a fi în esență una a distracției și a plăcerii, dar și a normelor și unde drăgălășenia și inocența copilului mic intră cu ușurință în „sistemul de pertinență” al adultului. În ceea ce privește categoriile producătoare (agricultori, muncitori), se pare că discuția ar trebui deplasată în domeniul unei „lumi-viață” a muncii, iar atunci lucrurile se schimbă, primul sentiment al copilăriei vizînd raportul copilului cu această lume. Nu trebuie să ne mire, așadar, dacă, înainte de a fi observat particularitățile expresive ale copilului, părintele care muncește din greu le observă pe acelea instrumentale și nici dacă, cu cît lumea în care trăiește este mai dură, cu atît dorința de protecție și de asistență (paternalismul) este mai mare. Ipoteza că variațiile în funcție de clasă socială vizează mai degrabă *natura* sentimentului copilăriei și a aceluia al familiei decât cronologia lor – pe care am formulat-o în capitolul precedent – dobîndește un sprijin suplimentar în analizele care utilizează distincțiile fenomenologice între diferitele „provincii” ale „lumii-viață” (lumea muncii, lumea experienței religioase, lumea experienței artistice etc.).

Același raport cu munca ne conduce către o altă ipoteză formulată în capitolele anterioare, aceea a existenței unui *sentiment diferențiat al feminității/masculinității*

*imature*. Percepția particularităților copiilor de sexe diferite se accentuează pe măsură ce, înaintînd în vîrstă, fetele și băieții intră în sisteme relaționale diferite și desfășoară activități diferite. Ipoteza că sentimentul copilăriei masculine are ca obiect o durată (vîrstă) mai mare decât acela al copilăriei feminine este susținută de raportul copilului cu activitățile autonome (cu munca, în categoriile populare), respectiv cu protecția și asistența oferite de alții : fetele au o participare mai precoce și mai extinsă în echipa de muncă decât băieții, asigurînd chiar asistența acestora în satisfacerea unor nevoi ; școlarizarea preferențială a băieților stimulează sentimentul copilăriei masculine, prelungind perioada lor de dependență de îngrijirea și învățătura oferite de adulți sau de surori. Nimeni nu afirmă aceasta explicit, dar lucrurile se petrec ca și cum simțul comun i-ar considera pe băieți ca mai vulnerabili, mai puțin capabili să-și poarte singuri de grijă și mai greoi în înțelegerea/asimilarea ordinii sociale adulte, avînd nevoie de asistență (îngrijire) și învățatură mai multă vreme decât fetele.

5. Sprijinindu-se pe credința că legătura de sînge este suportul principal al afecțiunii, simțul comun opune *părinții „vitregi”*, incapabili de sentimente profunde, părinților naturali („buni”). Mamele „vitrege” au o imagine negativă mai accentuată decât tații „vitregi”, iar explicația poate fi legată de următoarele considerente : legătura afecțiune-consangvinitate este considerată definitorie pentru rolul matern, mai puțin pentru cel patern ; mamele sînt acelea care acordă îngrijiri copilului, or, pe de o parte, sentimentul copilăriei cere ca ele să manifeste multă disponibilitate și solitudine, iar pe de altă parte, dificultățile vieții cotidiene le limitează posibilitățile în această direcție ; petrecînd un timp mai îndelungat alături de copii, mamele sînt, de regulă, acelea care utilizează mai frecvent sancțiunile (inclusiv bătaia), iar trăirea sancțiunilor administrate de mamele „vitrege” este mai dramatică, deoarece dreptul de a-l bate pe copil este legitimat, așa cum am văzut în capitolul precedent, de legătura de sînge, singura care garantează afecțiunea și protecția ; rețelele de sociabilitate, inclusiv grupurile de similitudine, cultivă teama de părinții „vitregi”, victimizînd copiii aflați în această situație. Uneori, copiii „vitregi” înșiși contrazic această reprezentare negativă.

6. În ceea ce privește rolurile și autoritatea, sursele documentare și empirice la îndemînă pentru această perioadă sînt mai puțin generoase în comparație cu acelea ale etapei moderne. Totuși, ele susțin în continuare, cel puțin pentru familiile rurale din satele libere, *ipoteza exercițiului colectiv practic al rolurilor și autorității*, conform unei logici a echipei familiale coordonate de un tată-administrator (al gospodăriei), dar nu deținător al puterii absolute.

În cazul rolurilor educative, sătenii operează o distincție netă, neinterpretată de cercetători, între *îngrijire și învățatură*. Îngrijirile impun raporturi individualizate între mamă (sau un substitut al ei) și copil ; în acest domeniu, se poate vorbi despre un rol matern principal și unul patern secundar. „Învățătura” – prin care țărani înțeleg orientarea *verbal-practică* a copilului în raporturile cu Celălalt (colectivitate sau individ), într-o lume a muncii și a interacțiunilor „față în față” – începe atunci cînd copilul poate susține un proces de comunicare verbală. În domeniul „învățăturii”

pe care o primește copilul, nu putem identifica în rîndurile populației rurale conștiința unor roluri matern și patern ierarhizate sau ierarhizabile. Este deosebit de interesantă pentru analiza de față ipoteza lui Stahl [1959] cu privire la existența unei familii arhaice conjugal-parentale prinse în articulațiile unui sistem economic și juridic „devălmaș” pe „spîțe” sau „cete de neam”, ale cărei „supraviețuiri” vin pînă la începutul secolului XX. Întrucît acestui tip de organizare socială i se asociază un tip specific de cultură, bazat pe „tradiții difuze”, și un tip specific de socializare, prin „contaminări colective directe” și „uitări” succesive [Stahl, 1939], rezultă că în aceste familii *unitatea socială în întregul ei* este agentul colectiv al construirii sinelui (identității). Abilitățile specifice fiecărei vîrste și fiecărui sex sînt transmise îndeosebi în această manieră colectivă și practică, care nu exclude, totuși, raporturile interindividuale mamă-fiică, respectiv tată-fiu. Avem de-a face cu *un model educativ situat între acela individualist* care afirmă o separare clară a rolurilor matern, patern și fratern (elaborat de sociologii și pedagogii aflați sub o prea mare influență a sistemelor normative) și *acela al etnologiei „clasice”* care, aflată în căutarea aceluiași tip de raporturi individualiste – pe care nu le poate pune în evidență –, postulează pentru societățile primitive o pedagogie comunitară difuză, în care familiei nu îi revine nici un rol specific [a se vedea Stănculescu, 1997]. Așadar, în satele libere, familia „arhaică”, „primitivă” reprezintă grupul privilegiat în raport cu educația copiilor, distinct de restul colectivității; atîta doar că influența sa nu se exercită numai de la un individ (mamă, tată, frate) la un alt individ (copil), ci și (mai ales) într-o modalitate colectivă, de echipă; dacă putem vorbi despre o pedagogie difuză, aceasta este una de tip familial. Monografiile pun în evidență faptul că familia rurală a primelor decenii ale epocii contemporane conservă, în unele regiuni chiar în proporții mari, acest model arhaic.

În ceea ce privește exercițiul autorității, modelul familiei patriarhale propriu-zise (lărgite pe axele maritală și generațională și aflate sub autoritatea celui mai în vîrstă dintre bărbați) este identificat de cercetători numai în „comunioanele” bănățene. În celelalte cazuri, puterea tatălui nu iese în evidență decît în familiile înstărite, acolo unde este mai mare forța sistemului juridic modern (Codului civil din 1864) care face din bărbatul-cap de familie unicul proprietar al averii. Puterea este legitimată de vîrstă numai la nivelul structurilor formale, nu și la acela al practicilor, ceea ce înseamnă că o teorie a puterii ar trebui să distingă între legitimitatea formală și legitimitatea practică a autorității.

Situația descrisă mai sus sprijină ipoteza, pe care am formulat-o în capitolul precedent, potrivit căreia *regula* specializării femeii în roluri de educator, dacă nu unic, măcar principal, al copiilor și aceea a autorității tatălui nu sînt constitutive „modelului cultural tradițional”; cel puțin pentru unele categorii de populație, aceste reguli reprezintă construcții treptate ale sistemelor normative (religios și juridic), pentru care literatura științifică a servit drept legitimare și întărire. Dacă tezele vizînd existența unor norme culturale de distribuție individualizată a rolurilor și autorității s-au impus în literatura științifică, aceasta se poate explica prin faptul că, așa cum am văzut, cel

puțin în domeniul vieții de familie, cunoașterea științifică a debutat și s-a dezvoltat ca discurs legitimator și militant, asociat ideologiilor revoluționare și politicilor statale de impunere culturală, confundîndu-se inițial cu o cunoaștere de tip normativ-prescriptiv.

7. *Conținuturile* pe care o familie – „supraviețuire” a celei arhaice le transmite sînt de tip practic și relațional-contextual, vizînd în principal lumea reprezentată de triada muncă-familie-proprietate (respect al proprietății familiale, cultul muncii, respect al tatălui – „șef de echipă” – și al aceluia care are capacitate de muncă mai mare, spirit de echipă, abilități gospodărești specifice sexului și vîrstei) și raporturile cu consociații (politețe, solidaritate, abilități legate de joc și distracție, abilități de atracție sexuală). Așa cum am notat în capitolul precedent, în interiorul unei ordini practic-relaționale, conținuturile educației nu pot fi decît în mică măsură de tip discursiv-normativ; aspectul practic-relațional primează, iar copiii sînt orientați, stimulați, controlați să-și acomodeze conduita la oameni și situații.

8. Sursele documentare și suportul empiric disponibile pentru deceniile 1920 și 1930 nu permit prea multe considerații cu privire la *mecanismele* prin care familia se „infiltrează” în identitatea socială a copilului. Autorii insistă asupra modalităților de identificare bazate pe exemplul personal cotidian al părinților și fraților, pe antrenarea consecventă în activități practice (muncă) și participarea la activitățile colective („contaminarea colectivă directă”) însoțite de orientarea verbală a comportamentului („învățătura”), toate implicînd co-prezența de durată a membrilor familiei și auto-identificări progresive pe o linie de continuitate.

Sîntem acum în măsură să aducem o nouă precizare: *transmiterea practică nu exclude dimensiunea discursivă*. Așa cum am văzut, sătenii își „învață” copiii (le orientează verbal, direct sau indirect, comportamentul) pe parcursul acțiunii practice sau înainte ca aceasta să înceapă; limbajul este însoțitorul indispensabil al practicilor. Opoziția între practic și discursiv, frecventă în literatura sociologică, se datorează unei reducții a domeniului discursiv la unul dintre segmentele sale, discursivul normativ, de tip juridic: dacă părinții nu formulează norme explicite de conduită, se presupune că le este străină pedagogia discursivă. Analizele pe care le-am efectuat în paragrafele anterioare pun în evidență existența unei *pedagogii familiale descriptiv-practice*, și nu doar a uneia pur practice.

9. Raportul familiilor cu *școala* este variat: categoriile superior școlarizate merg pînă la fetișizarea științei de carte și a diplomei, în timp ce categoriile defavorizate au atitudini și conduite ambivalente. Sătenii admit că școala înzestreză cu un capital („cartea”), rentabil mai ales în afara gospodăriei, dar învățămîntul obligatoriu apare pentru ei din capul locului ca un *concurrent al muncii domestice*. Antrenarea precoce și progresivă a copiilor în activitățile domestice este, în rural, cvasi-generală, răspunzînd în principal unor nevoi materiale ale gospodăriei, logicii echipei familiale (care este, așa cum am văzut, în principal o echipă de muncă) și strategiilor identitare (integrarea progresivă în echipa de muncă echivalează cu o cooptare/consacrare socială a „noului venit”; identitatea socială nu se obține numai prin nașterea într-o

familie sau în alta, ci mai ales prin munca într-o echipă familială oarecare). Părintele, pe care legea îl obligă să-și trimită copilul la școală cel puțin patru ani cât durează cursul primar, se află în situația de a opta între integrarea acestuia în echipa familială de muncă și frecventarea școlii, pentru că, mai ales în timpul campaniilor agricole, aceste două activități se exclud reciproc.

10. Construirea *identității sexuale* reprezintă una dintre dimensiunile prioritare ale strategiilor parentale. Alături de apartenența la un „neam” și de diferențele de clasă, „masculin” și „feminin” par a fi pentru simțul comun cele mai importante categorii de identificare. Munca în echipa familială, jocurile cetelor de copii, distracțiile tinerilor și școala cultivă identificarea/diferențierea sexuală. Femininitatea este definită, în esență, prin : antrenarea mai precoce și mai extinsă în muncă în activități de execuție ; autonomie mai precoce în activități domestice rutiniere ; sentimentul precoce al responsabilității familiale ; sedentarism (spațiu familial) ; distanță față de câștigul și administrarea banilor ; priceperea de a genera atracție sexuală ; așteptare și răspuns pozitiv în raport cu inițiativele masculine de distracție ; politețe în raport cu mai vîrstnicii și cu persoanele aparținînd sexului opus. Comparativ, masculinitatea înseamnă în opinia comună : asumarea mai tîrzie a muncii autonome și a responsabilităților familiale ; caracter mai specializat al activităților gospodărești tipice ; mobilitate (spațiu public) ; apropiere față de lumea banilor ; mai puține constrîngerii morale ; solidaritate sexuală ; inițiativă în raport cu lumea distracțiilor.

Am văzut în capitolele precedente că, deși insistă de multă vreme asupra specificității celor două sexe, simțul comun nu pare să fi operat o ierarhie a lor pe axa putere – subordonare decît în viața publică. Deschiderea gospodăriei către exterior face ca normele vieții publice să-i penetreze progresiv limitele materiale și simbolice, astfel încît categoria „femeie” ajunge, în prima jumătate a secolului XX, sinonimă cu supunerea, cu munca multă și fără recunoaștere socială, cu ignoranța. Situația femeilor pare să se fi deteriorat progresiv comparativ cu aceea a bărbaților, întrucît legislația sfîrșitului secolului al XIX-lea și a primei jumătăți a secolului XX le exclude de la proprietate, de la administrarea averii și de la vot, sistemul profesional le dezavantajează din punctul de vedere al încadrării și al salarizării, iar organizarea domestică rurală le ține la distanță de câștigul și administrarea banilor a căror valoare crește în economia satelor, datorită pătrunderii sistemului capitalist de producție, impozitelor de stat și creditelor bancare. Ne aflăm într-o situație aparent paradoxală : cu cît discursul ideologic proslăvește mai mult femeia – „*mamă și învățătoare a neamului omenesc*” etc. –, cu atît situația practică a acesteia se înrăutățește ; funcția ideologică a elogiilor aduse feminității este incontestabilă în această etapă.

11. Un proces similar de resemnificare poate fi observat și în cazul categoriilor rurale. Am văzut că, pentru „inteligenția” de la sfîrșitul secolului trecut, „*de la țară*” era un atribut sinonim cu lipsurile de tot felul, cu munca abrutizantă, cu ignoranța. Discursul ideologic și chiar cel științific ale deceniilor 1920-1940 procedează la o pozitivare axiologică a acestei categorii de identificare. Într-un context general de

reinterpretare a valorilor naționale tradiționale – „*Eu cred că vecinicia s-a născut la sat*”, scria Lucian Blaga ; literatura înregistrează, de altfel, două curente, poporanismul și sămănătorismul, care glorifică satul tradițional ca sursă de valori autentice, universale –, mediul rural este considerat cel mai favorabil unei bune „creșteri”, în spiritul muncii și al moralității ; dacă în satele în care au pătruns sistemul industrial și, o dată cu el, valorile urbane sînt observate abateri de la comportamentul prescris de norme, autorii se grăbesc să coreleze cele două fenomene. La nivel ideologic, „satul tradițional” echivalează cu moralitatea și cu o atitudine pozitivă față de muncă, în timp ce orașul a devenit sinonim cu lipsa de moralitate, cu refuzul muncii și cu dorința de câștig necinstit. Un sociolog clujean, H.H. Stahl, denunță însă ipocrizia discursivă, arătînd că în spatele vorbelor frumoase și al nostalgiei după un trecut idealizat se ascunde un dispreț „superior” (intelectual) față de țărănul real și lumea rurală reală.



## CAPITOLUL 4

## EVOLUȚII ALE DISCURSURILOR CU PRIVIRE LA ROLUL EDUCATIV AL FAMILIEI ÎN ROMÂNIA SOCIALISTĂ (~1945 - ~1989)

Care este raportul familiilor cu educația copiilor în condițiile societății postbelice, o societate al cărei proiect urmărește sistematic schimbarea macro-structurală și ideologică profundă și rapidă și mobilitatea socială (de fapt, cel puțin într-o primă etapă, întoarcerea pe dos a ierarhiilor sociale în toate cîmpurile sociale)? În ce măsură și prin ce mecanisme mai contribuie familiile la construirea identității sociale a copiilor? Care este evoluția normelor în acest domeniu și în ce măsură influențează ele simțul comun și practicile familiale?

Continuînd strategia de cercetare utilizată în capitolele precedente, vom utiliza ca surse documentare textele normative (politice și juridice) și descrierile existente în literatura științifică, cărora le vom adăuga, de această dată, și rezultatele unei anchete calitative de explorare.

### 4.1. Discursul politico-ideologic și discursul juridic : educația comunistă a copiilor – responsabilitate a părinților în fața statului/partidului unic

În cîmpul vieții politice, monarhia este înlocuită, în decembrie 1947, cu forma republicană, pe care Constituțiile votate de Marea Adunare Națională (noul organ legislativ) în aprilie 1948, în septembrie 1952 și în august 1965 o consfințesc ; ultimele două transformă în normă juridică fundamentală principiul rolului conducător al clasei muncitoare (care face din celelalte categorii de „oameni ai muncii” „aliații” săi) și al partidului comunist care pretinde a-i (le) reprezenta interesele, iar pe baza acestei ideologii „democratice” puterea este concentrată la nivelul structurilor partidului unic, care se confundă treptat cu instituțiile puterii de stat și care penetrează/controlează administrațiile unităților economice, culturale etc., ca și diferitele forme ale societății civile. Astfel, organizațiile de tineret și de copii dobîndesc caracter politic ; împreună cu sindicatele și cu asociațiile „de masă și obștești” – științifice, artistice, sportive etc. –, ele funcționează, din 1969, „sub conducerea partidului” într-un cadru formal unitar – Frontul Unității Socialiste, devenit în 1980 Frontul Democrației și Unității Socialiste.

Potrivit cercetărilor de istorie juridică rezumate de Ion P. Filipescu [1993 : 7-8], Constituția din 13 aprilie 1948 declanșează procesul de desprindere a dreptului familiei din dreptul civil ; ea stabilește principiul egalității sexelor în fața legii, principiul protecției statale a căsătoriei și familiei, principiul ocrotirii mamei și copilului, obligații egale ale părinților față de copiii născuți din căsătorie și față de aceia născuți în afara ei, abrogînd toate prevederile vechiului Cod civil (1864) care contraveneau principiilor amintite. Constituția din 1952 face un pas înainte, dînd posibilitatea constituirii dreptului familiei ca ramură de sine stătătoare ; în conformitate cu prevederile ei, în 1954 intră în vigoare Codul familiei, care va suporta în timp mai multe modificări [a se vedea Codul familiei, 1993 ; Baias și Avram, 1996 ; Filipescu, 1993].

Care sînt notele de conținut ale conceptului „familie” cu care operează sistemul normativ al României socialiste ?

Discursul normativ (politic, juridic și religios) ia în considerare următoarele elemente : rudenția, căsătoria, filiația (naturală sau prin adopție) și germanitatea. În sensul cel mai larg, familia desemnează un ansamblu de persoane înrudite, între care există, conform ideologiei socialiste, Codului familiei și moralei creștine, o serie de drepturi și îndatoriri reciproce. Riguros vorbind, însă, prin „familie” se înțelege grupul constituit prin căsătorie din două persoane de sex opus, precum și din copiii rezultați din uniunea acestora. Din perspectivă normativă, familia conjugal-parentală reprezintă modelul de viață și unitatea de creștere a copiilor *normale* ; apelul la rude este justificat doar pentru suplinirea părinților în împrejurări excepționale.

Codul familiei înlocuiește vechiul principiu al „puterii părintești” (de fapt al puterii paterne) asupra copiilor cu acela al *ocrotirii părintești* exercitate de ambii părinți. El stabilește o serie de drepturi și de îndatoriri ale părinților cu privire la persoana și la bunurile copilului, între care *îndatorirea părinților de a îngriji copilul* (art. 101). În interpretarea pe care i-o dă juristul Ion P. Filipescu [1993 : 497-498], aceasta înseamnă : dreptul și îndatorirea de a îngriji de sănătatea și dezvoltarea fizică a copilului ; dreptul și îndatorirea de a-și educa personal copiii sau/și de a alege persoanele și instituțiile care să-i suplinească în această acțiune ; dreptul și obligația de a asigura școlarizarea și pregătirea profesională a copilului ; dreptul și obligația de a asigura paza și supravegherea acestuia. Alți interpreți ai sistemului juridic observă că drepturile parentale sînt acordate de lege numai în vederea îndeplinirii cît mai eficiente a obligațiilor față de copil [Albu, 1965 ; Barasch, Nestor, Zilberstein, 1960].

Statul poate controla modul în care părinții se achită de obligații, prin intermediul unei instituții speciale, *autoritatea tutelară*, și poate aplica sancțiuni pentru neîndeplinirea îndatoririlor cu privire la persoana și la bunurile copilului. Este vorba, totuși, despre ceva mai mult decît un simplu „*droit de regard*” al statului în treburile familiei, pe care îl recunosc juriștii vremii [Cădere, 1970]. Orientarea evoluției copilului trebuie făcută „în conformitate cu țelurile statului socialist, spre a-l face [pe copil] folositor colectivității” [Codul familiei, art. 101]. „*Rațiunea și justificarea sancțiunilor și a măsurilor de ocrotire a copilului minor pe care Codul familiei le prevede*” rezultă din „*necesitatea punerii de acord a educației din familie cu sistemul social unic de educație*” [Albu, 1965 : 95] :

În ceea ce privește funcția educativă a familiei, textele de lege subliniază valoarea și importanța sa socială deosebită, ea încadrându-se, în mod organic, în ansamblul proceselor educative din întreaga noastră societate, prin *coordonarea acțiunilor tuturor factorilor educativi, de către partid și stat, în același scop unic al formării omului de tip nou, constructor conștient al societății socialiste multilateral dezvoltate* (s.n., E.S.) [Banciu, Rădulescu și Voicu, 1987 : 42-43].

Noțiunea de *interes al copilului* pe care actul normativ în discuție o introduce – interes care legitimează drepturile parentale – are sens numai corelată cu aceea de *interes al colectivității*, iar aceasta din urmă se confundă cu noțiunea de interes al statului *socialist*. Sistemul juridic face, astfel, din familie unul dintre aparatele de impunere ideologică ale statului, cum ar spune L. Althusser [1970].

De altfel, există o coerență totală între textele juridice și „*documentele de partid*”, acestea din urmă fiind lipsite de orice echivoc :

Familia trebuie să fie cea dintâi școală în care copiii să învețe, o dată cu regulile de comportare în viață și societate, prețuirea muncii, devotamentul față de patrie și popor, față de partid și cauza socialismului [*Codul principiilor și normelor muncii și vieții comunistilor, ale eticii și echității socialiste*, 1974 : 23].

Discursul politico-ideologic utilizează argumente naționalist-patriotice și „naturaliste” pentru a susține teza *datoriei și responsabilității parentale* :

Cea mai înaltă îndatorire patriotică, cetățenească a fiecărei familii este de a avea și a crește copii [Ceașescu, 1984, cf. Ceașescu, 1988 : 25].

Fiecare familie are răspunderea și datoria, față de viitorul patriei noastre, să crească cel puțin 3-4 copii. Nașterea și creșterea copiilor constituie una din îndatoririle supreme ale fiecărei familii, și în primul rând a femeilor, o necesitate obiectivă a respectării legilor naturii înseși [Ceașescu, 1986, cf. Ceașescu, 1988 : 25].

După cum rezultă deja din ultimul text citat, cu toate că este proclamată egalitatea sexelor, respectiv a părinților, discursul politic face din mamă principalul agent responsabil de creșterea copiilor. Schema textelor este aceeași : se face apel la practici cotidiene tradiționale (în diviziunea muncii familiale, femeia este aceea care se ocupă cel mai frecvent de copii), la proslăvirea în manieră „luministă” a „*nobilei misiuni*” de mamă și educatoare, a cărei îndeplinire aduce profituri simbolice („*cinstire*” din partea colectivității), și la ideologia voluntaristă a mamei atotputernice, pentru a se legitima, printr-un raționament sofistic a cărui „cheie” se află într-o voită supra-dimensionare și într-o ipocrită supravalorizare a investirii materne tradiționale, *datoria și responsabilitatea* femeii-mame. Iată un fragment care conține acest tip de raționament într-o formă foarte transparentă și care are, în plus, meritul de a preciza concepția oficială cu privire la *conținutul comunist* al educației familiale :

În calitate de mame și educatoare, femeile le revine un rol esențial în formarea și educarea tinerelor vlăstare ale patriei. Întotdeauna, chiar în vremurile de restriște, femeia a îndeplinit nobila misiune de a transmite noilor generații înaltele virtuți ale

poporului nostru, tradițiile sale înaintate, dragostea înflăcărată pentru patrie, sentimentul demnității, al dreptății și adevărului. Poporul român a acordat și acordă o profundă cinstire femeii-mame [...]. Una dintre cele mai importante îndatoriri ale femeii mame și educatoare este aceea de a se consacra cu devotament creșterii noilor generații în spiritul patriotismului fierbinte, al respectului și prețuirii trecutului glorios al poporului, al dorinței de a-și consacra întreaga viață înfloririi patriei socialiste, idealurilor comunismului. Femeile sînt chemate să modeleze cu grijă și răbdare personalitatea copiilor, să plămădească în conștiința lor înaltele principii etice ale societății noastre, să le dezvolte pasiunea pentru muncă și învățatură, trăsăturile omului nou, un caracter integru, o concepție înaintată despre lume și viață [Ceașescu, 1966, cf. Ceașescu, 1988 : 33].

În timp ce rolul educativ matern este adus insistent în prim plan, rolul patern este cel mult subînțeles în noțiunea de familie. Discursul ideologic postbelic se situează, astfel, în continuarea aceluia care l-a precedat, transformînd practicile curente în *normă morală universală*, de tipul imperativelor categorice kantiene.

*Codul familiei* îi așază și el pe părinții de sexe diferite pe poziții asimetrice în raport cu copilul, atunci cînd prevede că „*statul apără interesele mamei și copilului*” [art. 1], iar celelalte acte normative procedează în același fel. Astfel, dreptul la concedii plătite sau la programe de lucru reduse în vederea îngrijirii copiilor mici sau a celor bolnavi este acordat exclusiv mamei și toate măsurile de asistență prevăzute (de la concediile de maternitate la asistența medicală gratuită, învățămîntul gratuit, compensarea prețurilor și tarifelor produselor și serviciilor pentru copii, alocațiile de stat pentru copii, creditele preferențiale și ajutoarele materiale acordate familiilor tinere și aceluia cu mai mulți copii, închirierea prioritară a locuințelor aflate în proprietatea statului, dezvoltarea rețelei de creșe, cămine și grădinițe etc.) sînt declarate în interesul „*mamei și copilului*”. Impunînd conceptul „*mama și copilul*”, legislația atribuie mamei un rol cuprinzător care acoperă toate dimensiunile practice și decizionale ale creșterii copilului (îngrijiri fizice, educație, supraveghere, școlarizare și pregătire profesională), rezervînd implicit tatălui numai atribuții financiare și decizionale ; principiul egalității vizează numai dreptul și datoria de a întreține copilul și de a hotărî destinul său, nu și pe acelea cu privire la serviciile cotidiene necesare creșterii și educației sale. În consecință, Codul familiei și legislația familiei procedează și ele la modificarea statutului ontologic al practicilor curente privind diviziunea muncii familiale, radicalizîndu-le și transformîndu-le în *normă* juridică.

Noțiunile juridice de *interes al copilului* și de *protecție a copilului* sînt interpretate într-un sens care face ca raporturile părinți-copii să fie, de asemenea, asimetrice ; aceste noțiuni exclud controlul legal asupra copilului, pentru că „*nu se pune problema să controlezi pe acela tocmai pe care înțelegi să-l protejești*” [Barasch, Nestor și Zilberstein, 1960 : 300]. Minorul are *capacitate de exercițiu* limitată ; pînă la 14 ani, părintele (sau tutorele), iar nu minorul însuși, intră în legătură directă cu sistemul juridic și răspunde în fața legii pentru actele acestuia ; în plină „*Epocă de aur*”, situația a putut fi descrisă în termeni foarte probabil voit ironici, care ne arată că ne aflăm într-o autentică lume a nonsensurilor :

*Minorul are exercițiul dreptului la învățătură, dar și obligația corelativă legală de a urma școala generală, pentru a cărei neexercitare sînt prevăzute de lege unele sancțiuni pentru părinți, (s.n., E.S.)* [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987 : 104-105].

O lume în care există, totuși, un sens, întrucît familia poate reprezenta, pentru orice regim politic, cel mai ieftin și mai eficace instrument al controlului social ; culpabilizarea adulților pentru actele minorilor îi poate determina pe cei dinții să fie „polițiști” mai vigilenți, iar controlînd actele copiilor, părinții pot fi obligați să și le cenzureze serios mai întîi pe ale lor, cerîndu-li-se insistent să fie *exemple* pentru copii. Noțiunea juridică „interes al copilului” se dovedește, astfel, a fi un mijloc prin care statul poate face din părinți instrumente la îndemîna ale „poliției familiale”.

În discursul politic al „Epocii de aur”, raporturile părinți-copii sînt definite – în spiritul aceleiași asimetrii, dar cu tonalitate sentimentală – ca raporturi între *donatori și beneficiari*. Ideea *sacrificiului parental* în vederea prezentului și viitorului *fără griji* al copiilor transpare din documentele de partid :

Țara întregă este un nemărginit șantier pe care se ridică, prin *munca eroică*, avîntată, a părinților voștri [...] luminosul edificiu al socialismului, o civilizație superioară, se pun temeliiile de granit ale viitorului fericit, ai cărui principali *beneficiari* veți fi voi înșivă, pionierii de astăzi [s. n., E. S.].

[...]

Mă adresez vouă, dragii mei prieteni pionieri și școlari : părinții voștri, întreaga societate, partidul și statul vă înconjoară cu grijă și dragoste, *fac totul pentru ca viața voastră să fie lipsită de griji* [s. n., E. S.], pentru ca voi să vă bucurați de o copilărie fericită, să vă dezvoltați în condiții de pace [Ceașescu, 1971, cf. Ceașescu, 1988 : 55, 56-57].

Așadar, în această perioadă discursul ideologic nu se mai limitează la a declara educația copiilor o datorie morală a părinților în fața lui Dumnezeu și în fața societății ; el stabilește *responsabilitatea morală și formală* a părinților pentru respectarea unor *norme explicite* cu privire la *conținuturile* transmise, la *metodele* utilizate (care trebuie să se bazeze pe exemplul personal și pe convingere), ca și pentru *reușita* acțiunii educative ; el îl proclamă pe copil iresponsabil și inocent, astfel încît, în raport cu orice comportament infantil care se abate de la „*principiile și normele muncii și vieții comunistilor*”, părinții sînt primii și principalii vinovați (și sancționabili).

#### 4.2. Familia – țintă a intervenției politico-educative

Situîndu-se din nou în continuarea tezelor „luministe” și a ideologiei interbelice, gîndirea politică preconizează „*răspîndirea științei și culturii*” ; treptat, este elaborată și pusă în practică o întregă teorie a „*culturii de masă*”.

Politica de *democratizare/omogenizare* a societății sub conducerea partidului clasei muncitoare are și o dimensiune culturală. „*Revoluția culturală*” înseamnă, înainte de toate, accesul categoriilor defavorizate la cultură și promovarea valorilor acestor

categorii. În acest scop, ia ființă, în martie 1945, Universitatea muncitorească în care este formată în mare viteză, procedîndu-se de multe ori la un salt peste etapele medii ale școlarizării, noua pătură intelectuală, provenită din rîndurile clasei muncitoare, care îi va înlocui pe vechii intelectuali, acuzați de a reprezenta și apăra ordinea burgheză<sup>1</sup>. De asemenea, Legea din august 1948 privind reforma învățămîntului desființează școlile particulare și confesionale, instaurînd monopolul statului în acest domeniu ; în condițiile în care structurile de partid și de stat funcționează după o ideologie unică, acest monopol face ca măsurile de dezvoltare a sistemului de învățămînt să aibă ca finalitate principală – foarte slab disimulată de sloganurile care proclamă interesul pentru democrație și progres – legitimarea și conservarea puterii. Încurajarea și susținerea financiară a școlarizării adulților și copiilor clasei muncitoare și a aliaților săi sînt corelate cu descurajarea/excluderea „*dușmanilor de clasă*”, cu „*purificarea*” ideologică a instituțiilor de învățămînt, în special superior și mediu, ca și a celor științifice, artistice etc. ; în spatele ideologiei meritocratice proclamate, originea socială „*sănătoasă*” din punct de vedere economic și politic devine, cu deosebire în deceniile 1950-1960, primul criteriu – eliminatoriu – al accesului la pozițiile școlare și sociale superioare. Este susținută, începînd din 1945, o politică consecventă de lichidare a analfabetismului, de prelungire a învățămîntului general obligatoriu (la 7 ani, în 1945 ; la 8 ani în 1961 ; la 10 ani în 1968 și la 12 ani în 1989), de creștere a numărului de copii care frecventează învățămîntul preșcolar (grădinițele și căminele de copii), de cuprindere treptată a tuturor adolescenților în școli profesionale sau/și licee, de dezvoltare a învățămîntului superior și a cursurilor de perfecționare a specialiștilor, de acoperire a tuturor cheltuielilor de școlarizare din bugetul de stat, de pregătire/învățare a unor conținuturi unice etc.

În acest context, „istorica” problemă a rolului familiilor în reușita școlară a copiilor este reluată, iar pedagogii dezvoltă conceptul de *colaborare între școală și familie* [Cojocaru, 1958 ; Drăgan și Stoicescu, 1970 ; Ghivirigă și Dulfu, 1963 ; Ionescu, 1957 ; Isăroiu și Ciotea, 1981 ; Mitrofan și Mitrofan, 1987 ; Mureșan, 1976 ; Nica și Țopa, 1974 ; Nițu, 1979 ; Popescu, 1980 ; Petroman și Curuțiu, 1988 ; Robea, 1958 ; Stoiciu, 1973 ; Tucicov-Bogdan, 1986 ; Vintilescu, 1987]. Conținutul acestuia conservă vechiul raport de putere : „*rolul conducător*” revine școlii, familia trebuie „*să vină în sprijinul*” acesteia, acțiunile părinților trebuie „*să concorde*” cu acelea ale școlii etc. Începînd din 1976, termenii acestei „colaborări” sînt definiți formal prin Decretul nr. 362 care instituie Comitetele Cetățenești de Părinți, cărora le revine, între altele, sarcina de a organiza activități de informare și de pregătire pedagogică a părinților. Iată, în mărturia naiv-doctă a unei învățătoare, publicată în paginile *Revistei de pedagogie*, o explicitare exemplară a definiției pedagogico-juridice a conceptului :

1. Universitatea muncitorească se va dezvolta în calitate de instituție de formare a cadrelor de partid (școală superioară de partid) ; în 1966, ea va deveni Academia de științe social-politice „Ștefan Gheorghiu”, organizînd, pe lîngă activitatea de formare a cadrelor, și cursuri de *perfecționare* a pregătirii ideologice a diferitelor categorii de specialiști în științe socio-umane și de pregătire a jurnaliștilor.

Am căutat ca părinții să devină colaboratorii activi ai învățătorului, să cunoască scopul și sarcinile școlii, principiile de bază ale educației, metodele educative, să devină conștienți de răspunderea pe care o au în fața societății pentru instrucția și educația copiilor lor. De aceea, am urmărit să-i atrag pe părinți în jurul școlii și să desfășor o intensă activitate de propagandă pedagogică în mijlocul lor [Gheorghe, 1988 : 23].

Adunările părinților, lectoratele pentru părinți, convocările individuale ale părinților la școală, vizitele cadrelor didactice și ale membrilor comitetelor de părinți la domiciliul copiilor, corespondența etc. sînt, în principal, modalități de presiune asupra modului de a gândi și a acționa al părinților.

Pe de altă parte, în 1949 ia ființă Societatea pentru răspîndirea științei și culturii, reorganizată în 1962 sub denumirea de Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice, subordonat Comitetului de stat pentru cultură și artă. Sub egida acestor instituții se organizează acțiuni care îi au ca țintă pe părinți. Astfel, la mijlocul anilor 1960, măsurile juridice cu privire la viața de familie (limitarea drastică a întreruperilor de sarcină și descurajarea divorțurilor) sînt dublate de o intensă propagandă *pro familia*: Consiliul Național al Femeilor organizează „cercuri de citit”, unde li se prezintă mamelor (!) materiale despre „bucuria de a fi părinte”, despre „responsabilitatea moral-socială a părinților”, despre rolul familiei în realizarea diferitelor „laturi” ale educației socialiste (fizice, intelectuale, morale, materialist-științifice etc.); bibliotecile alcătuiesc bibliografii pentru părinți [Biblioteca Centrală de Stat, 1959; Biblioteca Municipală „Gh. Asachi” Iași, 1971]; între 1966 și 1971 apare la București revista *Colocvii*, care publică în special articole cu privire la rolul educativ al familiei; revistele academice (de filosofie, de pedagogie, de sociologie) publică studii consacrate familiei [Herseni, 1966; Liciu, 1975; Matei, 1973; Popescu, 1963; Zamfir, 1965; ș.a.]; în 1972, *Revista de pedagogie* inserează eseuri moralizatoare, într-o rubrică intitulată „Însemnări pentru părinți și educatoare”; Editura Didactică și Pedagogică inițiază o colecție „Pentru părinți”, iar Editura Științifică și Enciclopedică și Editura Medicală se adresează și ele părinților prin colecțiile „Știința pentru toți” și respectiv „Medicina pentru toți”; ziarele publică articole educative pe această temă, se difuzează emisiuni radiofonice sau televizate etc.

Una dintre preocupările perioadei este educația tineretului pentru viața de familie [Bărbulescu, Ștefănescu, Țopa, 1970]; școlii, familiilor de origine, organizațiilor de copii și de tineret (Șoimii Patriei, Organizația Pionierilor și U.T.C.), instituțiilor culturale li se „trasează sarcini” în această privință; totuși, cu excepția tematicilor orelor de dirigenție – rareori realizate –, conținuturile formale ale școlii (planurile de învățămînt și programele școlare) nu reflectă interesul pentru familie. După ce înregistrează o „eclipsă” la finele deceniului 1970 și începutul celui următor, familia și „educarea profamilială” [Catană, 1980] revin ca obiect al interesului științific în a doua jumătate a deceniului 1980 [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Botezatu și Boda, 1989; Cernichevici, 1985; Ciotea, 1986; Iancu, 1986; Mitrofan și Mitrofan, 1987; Rădulescu, 1989; Rădulescu, Mihăilescu, Stănoiu, Banciu, Voinea, 1987; a se vedea și rubrica specială „Educație și comportament familial” a numărului 4/1988 al revistei *Viitorul social*].

În 1970, Luminița Ghivirigă identifica două „*tendințe-limită*” ale intervenției sociale asupra familiilor: (1) o intervenție în situații de „impas” al familiei (delincvență juvenilă, eșec școlar, familii „dezorganizate” etc.); (2) o intervenție care încearcă să facă din părinți specialiști în pedagogie și psihologie, „*printr-un exces de informare, sub unele aspecte inaccesibil și inutil*” [p. 351]. Între aceste limite, se manifestă o tendință de șablonizare a propagandei, care repetă aceleași idei generale: exemplul părinților, necesitatea „colaborării” cu școala etc. Indiferent dacă este vorba despre acțiuni ale școlii, ale editurilor ș.a.m.d., educației pedagogice și științifice a părinților i se suprapune propaganda ideologică realizată explicit, în termeni „reci”, sau implicit, prin intermediul literaturii moralizatoare care se inspiră (sau pretinde că o face) din cazuri reale. Mai mult, așa cum vom vedea în paragraful următor, ideologia penetrează discursul științific însuși, astfel încît orice propagandă științifică (pedagogică) se transformă într-una politică.

#### 4.3. Discursul științific – instrument al „poliției familiale”

Volumul literaturii științifice care abordează tema educației familiale „explodează” în jurul anului 1970, cînd – în contextul interesului politic pentru stabilitatea familiei și creșterea natalității – procesele educative familiale sînt abordate de reprezentanți ai diferitelor științe (pedagogie, psihologie, psihologie socială, sociologie, științe medicale, științe juridice, folcloristică etc.); după o eclipsă relativă, tema revine în prim plan în a doua jumătate a anilor 1980, cînd se publică numeroase studii cu privire la determinismul familial al comportamentelor demografice și al devianței/delincvenței juvenile. Totuși, literatura științifică prezintă o serie de particularități care fac dificilă evaluarea validității concluziilor, iar de multe ori chiar a fiabilității faptelor empirice pe care se bazează aceste concluzii.

Practic, în interiorul unuia și aceluiași text, pot fi identificate mai multe niveluri de abordare a subiectului, greu de delimitat: (1) ideologic (vom dezvolta această dimensiune în paginile următoare); (2) teoretic-explicativ, care predomină în sintezele de tip manual universitar, unde educația familială apare ca aspect particular al vieții familiale sau al sistemului educativ [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Botezatu și Boda, 1989; Damian, 1972; Herseni, 1966; Miftode, 1987; Rădulescu, 1989; Rădulescu, Mihăilescu, Stănoiu, Banciu, Voinea, 1987; Stănoiu și Voinea, 1981; Țopa, 1973], dar este prezentă și în unele studii empirice în care procesele educative din familiile românești sînt explicate prin raționamente speculative care asamblează ipoteze din literatura occidentală; (3) normativ-prescriptiv, prezent cu precădere în lucrările de pedagogie și socio-pedagogie a familiei, care utilizează teze ale gândirii umaniste (filosofice, politice, religioase) și rezultate ale cercetării empirice occidentale pentru a argumenta de ce părinții „*trebuie să*”, „*este necesar să*”, „*sînt datorii să*” sau măcar „*ar fi de dorit ca să*” procedeze într-un fel sau în altul cu copiii lor [a se vedea numeroasele lucrări apărute în colecția „Pentru părinți” a Editurii Didactice și Pedagogice; de asemenea, Bătrînu, 1980; Ivanov și Pavlid, 1960;

Mureșan, 1988; ș.a.]; (4) empiric-descriptiv, autorii făcând trimitere la propriile observații (nesistematice) pentru explicitarea unei idei, ori procedând la descrieri mai mult sau mai puțin științifice; (5) empiric-explicativ, identificabil în puținele studii care încearcă formularea unor ipoteze explicative pe baza unor anchete empirice [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970; Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Herseni, coord., 1970].

În legătură cu ultimele două niveluri ale discursului sînt necesare unele precizări. Un studiu de sinteză a producției sociologice postbelice semnat de Gitta Tulea și Ion Ungureanu [1978] arată că sociologia teoretică (sociologie generală + istorie a sociologiei + metode și tehnici de cercetare) domină cu un procent de 23,7% (15,8% + 4,3% + 3,6%); urmează sociologia comunităților (rural-urbană) cu 19%, apoi sociologia industrială și a muncii cu 17,4%; sociologia educației și culturii, care cunoaște o explozie în jurul anilor 1965 și însumează 16% din textele publicate, este focalizată asupra temei integrării tineretului în școală și în producție, iar sociologiei familiei i-au fost consacrate numai 2,6% din studii. Practic, nu există nici o anchetă empirică al cărei obiect principal să fie opiniile și practicile educative familiale; acestea apar ca *teme asociate* în studii care tratează problematica industrializării și urbanizării [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970; Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Constantinescu, Stahl, coord., 1970; Herseni, coord., 1970], a devianței și delincvenței [Banciu și Banciu, 1988; Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Harbădă, 1988; Iacovișac, 1973; Rădulescu și Banciu, 1990], a colaborării dintre familie și școală [Gheorghe, 1988; Ghivirigă, Dulfu, 1963; Isăroiu, Ciotea, 1981; Nica, Țopa, 1974; Stoiciu, 1973; ș.a.], a orientării școlare și profesionale [Drăgan, Stoicescu, 1970; Mureșan, 1976; Salade, 1969; ș.a.], a educației profamiliale [Bărbulescu, Ștefănescu, Țopa, 1970; Ciotea, 1986] etc. Toate aceste texte conțin descrieri empirice în stadii diferite de elaborare (de la descrierea unor comportamente individuale la tipologii), dar foarte puține aspiră la construirea unor ipoteze explicative care să nu facă apel nici la stereotipurile sentimentaliste cu privire la afecțiunea și înțelegerea parentală, nici la cele voluntariste ale (i)responsabilității parentale și nici la șablonul/sloganul ideologic al tranziției de la vechi la nou, de la tradițional la modern, de la capitalism la socialism, de la societate rural-agrară slab dezvoltată la societate urban-industrială multilateral dezvoltată. Într-un alt studiu de sinteză, un cercetător al Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului (C.C.P.T.) observă că în ansamblul preocupărilor instituției – care, dat fiind obiectul său de cercetare, era cea mai în măsură să abordeze problematica educației familiale – această temă rămîne *marginală*, studiile limitîndu-se la a evidenția punctual corelațiile dintre unele variabile structurale familiale, pe de o parte, și unele valori, aspirații, atitudini, configurații comportamentale ale tinerilor, pe de altă parte, fiind, totodată, afectată de *absența unor modele explicative* care să țină seama de schimbările macro-structurale ale etapei:

[...] deși nu s-au făcut cercetări aprofundate asupra stilurilor educaționale de tip familial (studiile consacrate măsurării influențelor parentale au abordat doar aspecte

singulare, ca de pildă formarea opțiunilor profesionale, alegerea partenerului de viață, petrecerea timpului liber, consum cultural etc.), totuși o serie de cercetări au încercat să identifice stiluri educaționale parentale dominante, în contextul schimbării sociale și al tranziției de la familia rurală tradițională la tipul modern al familiei nucleare [...]. Cu excepția unui număr foarte restrîns de cercetări, majoritatea cercetărilor ne spun puține lucruri despre modalitățile de influențare propriu-zisă ale familiei asupra tinerilor, precum și despre procesele și stilurile educaționale care s-au structurat la nivelul diferitelor categorii de familii, și aceasta în contextul mai general al mutațiilor intervenite în anumite sfere ale vieții sociale (între care un rol determinant asupra familiei îl au procesele de urbanizare și industrializare). Pentru că se poate remarca la nivelul multor cercetări o pondere scăzută a modelelor explicative bazate pe consecințele acestor două procese majore: urbanizarea și industrializarea” [Scorțan, 1988: 239-240].

Pe de altă parte, lectura studiilor existente este îngreunată de caracterul foarte abstract și ambiguu al sistemului conceptual. Mulți autori utilizează (refugiul? ritual? inerție?) o „limbă de lemn” care repetă formule ideologice sau elaborează un discurs suficient de abstract și de ambiguu pentru a lăsa loc unor interpretări variate, în funcție de context și de lector. Să ne oprim, de pildă, asupra unora dintre cele mai serioase texte ale epocii: în urma unor „*ample investigații*” desfășurate de colectivul de sociologia devianței din Institutul de Sociologie al universității bucureștene, sînt elaborate mai multe tipologii ale „*carențelor*” („*disfuncționalităților*”) educative ale familiilor [Banciu și Banciu, 1988; Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Harbădă, 1988]. Iată forma cea mai elaborată a acestor tipologii: (1) familii care practică un stil educativ deficitar, lipsit de valențe morale, care adoptă o atitudine tolerantă și permisivă față de conduitele deviante ale tinerilor; (2) familii care realizează o „*subsocietate*” morală, „*care nu-și îndeplinesc sarcinile educative*”, lipsindu-l pe tînăr de un model valoric și cultural „*adecvat*”; (3) familii care practică o „*suprasocietate*” a adolescentului, „*ferindu-l de orice contact cu dificultățile vieții sociale, crescîndu-l într-un climat asigurator și protector*”; (4) familii cu un stil educativ autoritar („*despot*”), care îl privează afectiv pe adolescent; (5) familii care realizează o socializare „*negativă*”, promovînd valori și norme indezirabile social [Rădulescu, Banciu, 1990: 21 și urm.]. Aparent, anchetele validează în populația românească concluzii ale cercetărilor occidentale; numai că, pentru a putea descifra cu adevărat textul, am avea nevoie de explicitări cu privire la conținutul conceptelor „*subsocietate*”, „*suprasocietate*”, „*stil educativ*” (deficitar, autoritar, despot, protector), „*valențe morale*”, „*sarcini educative*”, „*model valoric și cultural adecvat*”, „*valori și norme indezirabile social*”, cu atît mai mult cu cît unele au o conotație axiologică evidentă (a se vedea termenii subliniați); cum autorii nu furnizează nici un fel de informații legate de operaționalizarea conceptelor în cadrul „*amploanelor investigații*”, înțelegă fiecare ce dorește și ce poate!

Nu este cazul, în contextul de față, să căutăm explicațiile posibile ale acestei situații. În treacăt fie spus, o sociologie a sociologiei acestor decenii ar trebui să ia în

considerație acțiunea conjugată a mai multor factori, rezultați atât din evoluțiile socio-economice, politice și ideologice, cât și din logica particulară a evoluției științelor sociale în România, și să nu se cantoneze în culpabilizarea autorilor și etichetarea lor drept „colaboraționiști” la regimul totalitar. Vocația teoretico-speculativă și naționalist-sentimentală pe care o probează istoria acestor discipline la noi, opțiunea teoretică pentru macrosociologie, materializată într-un funcționalism structuralist sau sistemic care devenea după război un funcționalism de tip marxist, metodologia care privilegiază tehnicile cantitative ori descrierile de tip etnologic, adesea caricaturizate, pot constitui tot atâtea rațiuni pentru care strategiile educative ale familiei au fost lăsate la periferia preocupărilor cercetătorilor români și au fost abordate mai degrabă din perspectiva intelectualului atașat valorilor naționale decât din aceea a realismului și rigorilor științei. Ceea ce ne interesează aici este faptul că abundența producției științifice a etapei necesită un efort foarte mare de lectură, de delimitare a nivelurilor de discurs și de verificare a fiabilității datelor empirice și a validității concluziilor, fără ca, în final, să dispunem de un suport prea solid pentru înțelegerea proceselor prin care familiile construiesc identitatea socială a membrilor. În aceste condiții, analiza care urmează va încerca să separe – atât cât este cu putință – funcția ideologică a publicațiilor științifice de funcția lor cognitivă. Pentru moment, discursul științific va fi comparat cu cel normativ (politic și juridic); în capitolele următoare, el va fi raportat la datele culese direct „din teren”.

Conservând *normalitatea* ca principală notă a conceptului „familie”, discursul științific distinge între normalitate *legală* (familie juridică *versus* familie concubină), *structurală* sau *statistică* (familie completă *versus* familie incompletă, disimetrică), *etică* (familie bazată pe dragoste și valori morale înaintate *versus* familie întemeiată pe „interese meschine”) și *funcțională* (familii funcționale *versus* familii disfuncționale) [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Damian, 1972; Dimitriu, 1973].

Dominanta literaturii științifice a perioadei o constituie *teza funcției educative a familiei*. H. H. Stahl și I. Matei [1962] elaborează o tipologie a funcțiilor familiei care pivotează în jurul noțiunii de *integrare* – internă (funcții biologice și sanitare, economice, de solidaritate, pedagogico-educative și morale, acestea din urmă incluzând creșterea și educarea copiilor și favorizarea dezvoltării psiho-sociale a adulților) și externă (funcții de încadrare a grupului ca întreg și a fiecăruia dintre membrii săi în viața colectivității) –, tipologie care este repetată ulterior, explicit sau implicit, în toate manualele și studiile publicate pe această temă [Damian, 1972; Matei, 1973; Matei, 1982; Popescu, 1963; Stănoiu și Voinea, 1983; Stoian, 1971; ș. a.].

*Conținutul* funcției educative este dedus, ca și în perioadele precedente, din idealurile morale de inspirație normativ-livrescă (a se vedea discursul filosofic, prescripțiile pedagogiei, literatura teoretico-eclectică) și politice. Este semnificativă analiza tematică a bibliografiilor orientative [Biblioteca Centrală de Stat, 1959; Biblioteca Municipală „Gh. Asachi”, 1971], a lucrărilor de pedagogie și psihologie [Cajal, 1975; Codreanu și Codreanu, 1974; Dimitriu, 1975; Fischbein, 1970; Fleancu și Stoian, 1964; Ghivirigă, 1966 și 1970; Păunescu, 1977; Popescu, 1971; Rudică,

1977 și 1981; Șerbănescu, 1967; ș. a.] și a schițelor și nuvelor moralizatoare destinate părinților [Doana, 1965; Moisescu, 1970 1971 și 1973; Nestor, 1977; Popescu, 1976; ș.a.]. Educația familială este orientată către cultivarea unor valori tradiționale (muncă – insistându-se pe munca fizică și pe munca în gospodărie; cinste; perseverență; respect pentru vîrstnici; fratrie numeroasă; solidaritate cu cei slabi și cu cei aflați în impas; ajutor; politețe; patriotism), dar și către valori specifice noii ordini sociale (concepție științifică despre lume, care exclude credința în forțe supranaturale, inclusiv în Dumnezeu; respect pentru avutul obștesc; încredere în superioritatea socialismului; devotament față de partid și față de „cauza socialismului”; eroism; altruism și sacrificiu personal în profitul colectivității). Nu este deloc lipsit de importanță faptul că cei mai mulți autori pornesc de la premisa că viața de familie are un „specific moral” [Zamfir, 1965] și insistă asupra valorilor care au semnificație în raport cu Celălalt – individ sau colectivitate –, iar nu asupra acelor care exprimă raportul cu regimul politic, străduindu-se să le exprime pe cele din urmă în termeni morali: dacă viața de familie are, prin natura ei, semnificație morală, superioritatea familiei socialiste constă tocmai în faptul de a accentua această semnificație. Probleme încep din punctul în care morala și ideologia politică se confundă.

Analiza principalelor lucrări de sinteză (manuale universitare) de sociologie a familiei și sociologie a educației arată că notele de conținut ale noțiunii „funcție educativă” sînt mai întii deduse din rezultatele cercetării științifice occidentale (trimițînd implicit la practicile familiale reale prin care, în aceste societăți, copiii dobîndesc identitățile lor sociale), pentru ca apoi să fie căutate în „sarcinile educative ale familiei”, desprinse din discursul politic și juridic. Astfel, după ce relevă, pe baza cercetărilor antropologice, că atașamentul parental nu este universal/natural și că modelele de educație variază de la o colectivitate la alta și evoluează de la familia patriarhală la familia modernă, Natalia Damian [1972: 94 și urm.] conchide că aceasta din urmă „pierde” funcția de transmitere a *profesiei*, transferînd-o școlii (întrebarea este dacă a deținut-o vreodată!), dar continuă să exercite o funcție educativă care constă în transmiterea *normelor* sociale, a „sistemului de imperative sociale”, în asigurarea dezvoltării personalității și a bunăstării fizice a copiilor; învățarea *rolurilor* familiale se efectuează prin simpla conviețuire (exercițiu cotidian), în timp ce contribuția familiei la învățarea rolurilor extrafamiliale este posibilă datorită faptului că ea este integrată în rețele de rudenie, de vecinătate etc. Influența sociologiei normativ-„juridiste” a lui Talcott Parsons și a tezei etnologice a socializării prin „impregnare” este evidentă în acest text. La rîndul lor, Maria Voinea și Andrei Stănoiu [1983: 150 și urm.] pornesc de la unele lucrări de sociologie, pedagogie și psihologie, pentru a arăta mai întii, în același spirit parsonsian, că educația familială are drept conținut *norme* de comportament, *valori* morale fundamentale, sisteme de *roluri* sociale; într-o a doua fază a raționamentului, se postulează, în spirit marxist, superioritatea morală a familiei socialiste și se „argumentează”, astfel, următoarele „sarcini educative” ale acesteia: socializarea primară; orientarea școlară și profesională, pregătirea pentru muncă și viață a copiilor; educația în spiritul dreptății,

demnității și responsabilității, al eticii și echității socialiste; formarea spiritului critic și autocritic, a discernământului în evaluarea a ceea ce este nou sau vechi, progresist sau retrograd etc.; formarea unei imagini realiste, dar optimiste asupra societății socialiste, ale cărei lipsuri nu trebuie negate, dar vor fi depășite (= cultivarea încrederii în orînduirea socialistă); susținerea acțiunii educative a celorlalți factori (școală, organizații de copii și tineret ș.a.).

De la un deceniu la altul, sistemul conceptual „clasic” al sociologiei se împletește tot mai evident cu vocabularul „documentelor de partid”. Citările – cel mai adesea din lucrări ale clasicilor marxismului și ale „*tovarășului Nicolae Ceaușescu*” – sînt utilizate potrivit unui principiu al autorității, iar valorificarea literaturii științifice propriu-zise este făcută într-un cvasi-anonimat care permite acomodarea ideilor în funcție de „*comandamentele*” morale și ideologice (lucrarea *Educația în familie* a Emiliei Bătrînu [1980] este exemplară din acest punct de vedere).

Regăsim în discursul științific atît tonul vechilor militanți pentru progres (de la reprezentanții Școlii Ardelene la aceia ai Școlii sociologice de la București), cît și vocabularul documentelor de partid și al textelor juridice contemporane. Exemplul pe care îl reproducem în continuare – în care pot fi distinse cu claritate două fragmente care trimit la cele două surse – este reprezentativ pentru un număr mare de studii [Bătrînu, 1980; Gruescu, 1976; Matei, 1982, Matei, Stănoiu, Mihăilescu, 1982; Mureșan, 1988; Popescu, 1963; ș. a.] :

Educarea copiilor în patria noastră nu este numai o problemă particulară a familiei, ci este în primul rînd o obligație socială. Familia, părinții trebuie să aibă tot timpul în vedere uriașa răspundere pe care o poartă în fața societății pentru educarea viitorului cetățean, devotat patriei [...]. În condițiile societății socialiste, educația în familie este și trebuie să fie pătrunsă de aceleași elemente ce constituie conținutul educației sociale comuniste [Bădina și Mahler, 1970 : 49].

Invocîndu-se anchete empirice niciodată publicate, este susținută teza „clasică” a transferului funcției educative a familiei, transfer corelat cu restrîngerea progresivă a dimensiunilor acesteia :

[...] de asemenea, cercetările constată o consolidare a familiei de tip nuclear (soț, soție, copii) și o erodare în același timp a celei de tip polinuclear, paralel cu scăderea fertilității familiei și cu restructurarea acțiunilor educative de la nivelul familiei. Astfel, în condițiile menținerii optimismului educativ (școala este văzută în continuare ca un factor decisiv de mobilitate socială și de constituire a statusului socio-profesional) se constată un fenomen de transfer al unor atribuții de ordin educativ de la nivelul familiei către alte instanțe sociale, între care școala și grupul de prieteni ocupă un loc de primă importanță, precum și o restrîngere constantă a semnificațiilor și acțiunilor educative de la nivelul relațiilor de rudenie și vecinătate [Scorțan, 1988 : 90].

Este adevărat că cercetarea empirică evidențiază preponderența statistică a familiei nucleare și slaba implicare a rudelor (inclusiv a bunicii) în creșterea copiilor, atît în mediul urban [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea (coord.), 1970 ;

Constantinescu, Stahl (coord.), 1970 ; Herseni (coord.), 1970 ; Merfea (coord.), 1973], cît și în cel rural [Atanasiu, Bădina (coord.), 1972 ; Stahl, 1972]. Unele probleme legate de copii sînt rezolvate prin solidaritatea rețelelor de vecinătate, în interiorul cărora sînt preferate rudele și colegii de muncă; vecinătatea reprezintă, așadar, un criteriu de alegere mai puternic decît rudenia [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea (coord.), 1970]. Doar în mediile periurbane (zonele de plecare a navetiștilor), grupurile familiale constituite din trei generații apar mai frecvent [Herseni (coord.), 1970]. Explicațiile sînt căutate în principal în transformările economice (industrializare) și ale stilului de viață (urbanizare); altfel spus, este acceptat stereotipul cu privire la legătura necesară dintre familia nucleară, pe de o parte, și procesele de industrializare și urbanizare, pe de altă parte, pe care l-a impus gîndirea evoluționistă occidentală. În plan teoretic, aplicînd schema marxistă a determinării suprastructurii de către baza economică, unii autori deduc tipul de familie din tipul de relații de producție (socialiste) și postulează tendința generală de evoluție a familiei de la tradițional la modern, de la vechi la nou, de la perimat la progresist, acceptînd, totodată, conform tezei marxiste cu privire la autonomia relativă a suprastructurii, posibilitatea unor comportamente familiale învechite [Marcu, 1969 ; Stănoiu, 1987 ; Zamfir, 1965]. Așa cum am arătat însă în capitolele anterioare, modelul familiei „simple”, în care copiii sînt crescuți de părinții lor este dominant, fără să fie unic, în societatea românească rural-agrară a secolului trecut și a primei jumătăți a secolului XX, astfel încît nu putem vorbi despre o restrîngere determinată de industrializare și urbanizare a dimensiunilor familiei; de altfel, sociologia vest-europeană și cea nord-americană au dovedit în ultimele trei decenii inconsistența tezei evoluționiste amintite.

Una dintre „carențele” – utilizînd un termen la modă în epocă – cercetării empirice se situează, cu siguranță, la nivelul metodologiei. Exceptînd studiile de demografie, rareori sînt oferite precizări metodologice riguroase. Totuși, este evident că anchetele „de teren” sînt marcate de același „sindrom” al inspirației livrești și penetrației ideologice ca și literatura teoretică. Dacă sloganurile politice nu apar decît rareori altfel decît ca „lipituri” artificiale, morala oficială și sentimentalismul comun afectează – alături de transferul mecanic al unor scheme explicative preluate din literatura occidentală – întregul proces de colectare și interpretare a datelor. Sînt preferate tehnicile verbale și standardizate (chestionarul și interviul directiv), care le permit cercetătorilor să găsească exact ceea ce caută. Uneori, subiecților le sînt adresate întrebări de-a dreptul șocante, cum se întîmplă în „*chestionarul școlar-familial-social*” aplicat de un serviciu psihosocial universitar, prin care copiii sînt puși – de un psiholog, cadru didactic universitar ! – în situația de arbitri între părinți, fiind chestionați „*Cine are dreptate ?*” atunci cînd în familie sînt neînțelegeri; întrebările aceluiași chestionar conțin noțiuni vagi în locul indicatorilor observabili și măsurabili („*Există înțelegere plină de sinceritate între voi, părinți și ceilalți membri ai familiei ?*”) [Dimitriu, 1974]. Într-o altă anchetă cu privire la influența climatului afectiv familial asupra educației copiilor, în care ambele concepte (climat afectiv familial și educație) rămîn neoperaționalizate, se adresează întrebări care, ca și cele

de mai sus, îmbracă forma unui atentat grosolan la intimitatea familiei și a individului: „*Ce sentimente aveți față de soțul (soția) dumneavoastră ?*”; „*Pe care dintre copiii dumneavoastră îl iubiți mai mult ?*” [Itu și Potorac, 1970]. Sînt preferate, de asemenea, procedeele statistice de prelucrare a datelor, cifrele – fetișizate ca dovadă incontestabilă a rigurii științifice – dînd posibilitatea construirii „pe hîrtie” (în rapoartele de anchetă și în studiile publicate) a realității dorite. Pentru a convinge în legătură cu validitatea concluziilor, statisticile sînt dublate de o pretinsă analiză calitativă, fiind reproduse fragmente din interviuri a căror credibilitate este discutabilă: așa de pildă, un absolvent al școlii profesionale, elev la cursurile liceale serale, aspiră în cel mai pur spirit ideologic „*Să aibă o pregătire profesională corespunzătoare perioadei de dezvoltare în care se află țara noastră, pentru a face față oricăror greutăți care se pot ivi în viață*” [Constantinescu, 1970 : 117].

Voluntarismul politic se reflectă în plan științific în preocuparea de a verifica în ce măsură modelul familiei „*moderne*” și mai ales tipul de familie dedus din „*natura superioară a relațiilor de producție socialiste*” este „*pus în aplicare*”. Manualul după care se pregătesc în anii 1970 studenții în sociologie [Damian, 1972] le indică acestora să urmărească în cercetarea empirică a fenomenului modul în care familiile cultivă atitudinea față de muncă, autonomia, spiritul critic, responsabilitatea, sentimentul datoriei, pregătirea social-politică, trăsături care coincid cu acelea ale „*omului nou*” descris în documentele de partid. Ceea ce interesează, în ultimă instanță, este nu tipul (tipurile) de identitate pe care familiile îl (le) construiesc efectiv, ci măsura în care familia construiește o *anumită* identitate, *cerută* de proiectul politic. Anchetele empirice apar, astfel, ca veritabile acțiuni de control al vieții familiale, arătînd în ce măsură este ea conformă cu normele morale și ideologice, și nu este deloc întîmplător că cele mai multe studii vizează „*disfuncționalitățile*” educative pe seama cărora este pusă devianța (delincvența) juvenilă. Sînt „*dovedite*” în acest fel „*carențele*” educative ale familiilor „*dezorganizate*” (parentale) și ale celor cu un singur copil, lipsa de afecțiune și de interes a părinților „*vitregi*”, polarizarea atitudinilor părinților între severitate și indulgență excesive, între responsabilitate și iresponsabilitate, între tradițional și modern etc.

Numeroși autori [Bătrînu, 1980 ; Matei, 1982 ; Stănoiu și Voinea, 1983 ; Stoian, 1971 ș.a.] argumentează necesitatea și posibilitatea „*creșterii funcției educative*” a familiei în „*etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate*”. În planul practicilor, aceasta înseamnă *creșterea obligațiilor și a responsabilităților părinților*. Literatura pedagogică prezintă rolurile parentale într-un mod care pare să genereze o adevărată *panică a incompetenței* în rîndurile tineretului cu studii superioare și medii, cu atît mai mult cu cît, în absența cercetărilor empirice locale, sînt utilizate ca „*argumente*” rezultate ale cercetărilor occidentale care – preluate, după toate aparențele, mai mult, dacă nu chiar exclusiv, din manuale și lucrări de sinteză – sînt de multe ori „*citite*” imprecis și amalgamate fără discernămint. Rezultă prescripții care, în loc să-i orienteze pe părinți, pot să îi dezorienteze : ei trebuie să fie autoritari, dar nu prea autoritari, toleranți, dar nu prea toleranți, iubitori, dar nu prea iubitori,

protectori, dar nu prea protectori etc. ; pe scurt, ei se află tot timpul între două extreme periculoase despre care specialiștii le spun că trebuie evitate, dar nimeni nu precizează și cum s-ar putea realiza aceasta *în condițiile concrete ale vieții lor* ; dimpotrivă, li se spune că partidul și statul au creat „*cele mai bune condiții*” pentru ca ei să se poată achita de „*sarcinile*” care le revin :

Familia beneficiază în acest sens de condiții materiale și morale optime, iar copiilor și tinerilor li se pune la dispoziție tot ceea ce este necesar pentru a fi educați și socializați în mod corespunzător, în climatul de înaltă responsabilitate morală ce caracterizează societatea noastră [Voicu, în Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987 : 40].

Manualele de pedagogie reprezintă genul de literatură cel mai afectat de acest mod de a trata subiectul ; faptul trebuie reținut pentru că el are legătură cu atitudinea cadrelor didactice – principalii utilizatori ai manualelor respective și educatori ai părinților –, precum și a categoriilor mediu și superior școlarizate. Excludem, însă, din analiză acest tip de literatură tocmai din cauza prea accentuatei sale particularități și reproducem un exemplu reprezentativ dintr-un studiu științific co-semnat de un sociolog și de un pedagog :

Este necesar ca fiecare părinte să știe să stabilească dialogul cu copiii săi, să stimuleze sinceritatea deplină a acestora, să răspundă cu grijă tuturor întrebărilor lor, să-i sfătuiască cu pricepere, eliminînd neîncrederea, dădăceala, spiritul autoritar și paternalist. În același timp, familia ca mediu educativ impune tinerilor dragoste și respect filial, disciplină și respectarea normelor și autorității părinților, dorința de a-i ajuta și înțelege, sinceritate și căldură sufletească [Bădina și Mahler, 1970 : 51].

Comparați cu acest model ideal, evident, mulți părinți greșesc. Astfel, din punctul de vedere al strategiilor educative, pedagogii disting între familii „*educogene înaintate*” (care asigură o educație sistematică, elaborînd obiective clare și de lungă durată cu privire la educația multilaterală a copiilor, apelînd la specialiști și întreținînd un contact permanent cu școala, consultînd literatura pedagogică etc.), familii „*satisfăcătoare din punctul de vedere al condițiilor obiective și subiective de educație*” (care asigură o „*creștere normală*” spontană) și familii „*nesatisfăcătoare ca mediu educațional*” [Țopa, 1970 : 190]. Literatura pedagogică acordă un loc central conceptului de „*greșeli ale părinților*” (preluat din lucrarea cu acest titlu a lui A. Berge, tradusă în 1967), în timp ce sociologii vorbesc despre „*carențe*” și „*disfuncționalități*” educative ale familiilor. În contextul ideologic existent, acestea sînt interpretate ca incompetență = incultură și lipsă de responsabilitate = vinovăție morală și juridică a părinților. Așa, de exemplu, un „*material pentru cercurile de citit*” [Consiliul Național al Femeilor, 1965 : 3], elaborat în 1965, al cărui caracter *propagandistic* este declarat, distinge între următoarele categorii de părinți : (1) „*care înțeleg pe deplin înalta răspundere a omului socialist față de propria sa conștiință și față de societate*” și știu cum să procedeze ; (2) responsabili, dar neștiutori ; (3) demisionari. Două decenii mai tîrziu, o lucrare *științifică* dezvoltă ideea responsabilității-culpă :



„Aceste familii [caracterizate printr-un „stil educativ deficitar”] sînt în mare parte responsabile de actele deviate ale copiilor și tinerilor, care nu sînt altceva decît victimele propriilor lor părinți” [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987 : 17].

Rezultă o dublă sarcină a oamenilor de știință : formarea competențelor parentale și responsabilizarea părinților. Teoretic, este recomandată urmărirea a trei obiective : (1) instruirea psiho-pedagogică în „școli ale părinților” ; (2) formarea părinților ca modele de comportament pentru copii ; (3) pregătirea părinților pentru a fi capabili să construiască interacțiuni intra- și extra-familiale în vederea stimulării copilului [Țopa, 1973 : 220-221]. Practic, acțiunile se limitează, însă, la primele două tipuri, iar mamele rămîn ținta lor privilegiată. Rareori și numai la nivel de principiu se pune explicit problema unui rol patern de importanță egală cu cel matern [Ivanov și Pavlid, 1960 ; Moisescu, 1971].

Este întreținut în continuare mitul istoric al mamei devotate familiei sale. Spre deosebire de vechea ideologie familială care deplîngea angajarea extrafamilială a femeilor, noul discurs se vrea democratic și creează modelul „super-femeii” capabile să activeze fără greșală în toate sferele vieții sociale :

[...] răspunderea mamei față de educația copiilor trebuie să înceapă cu grija de a fi permanent pildă ce poate fi urmată. Și aceasta în toate aspectele – majore sau mărunte – manifestate în activitatea la locul de muncă, în gospodărie, în îndeplinirea sarcinilor obștești, în relațiile cu oamenii, cu membrii familiei, în relațiile directe cu copiii.

Să ne ferim deci a ne abate, fie chiar și pentru o singură dată, de la ceea ce considerăm că este linia unei conduite corecte, spre care vrem să ne călăuzim copiii [Ghivirigă, 1966 : 7].

Să ne mirăm că, în acest context științifico-ideologic culpabilizant, unii autori evidențiază o reprezentare feminină a familiei exclusiv ca „datorie”, „disponibilitate”, precum și sentimentul de „nepregătire” pentru viața de familie, frecvent în rîndul tinerilor de ambele sexe din mediul studentesc și din cel industrial [Constantinescu, 1970 ; Dumitrescu, 1970]? Sau că nașterea copiilor, ori căsătoria însăși sînt amîinate, evitate chiar ?

#### 4.4. Rezumat și interpretări preliminare

Raporturile familiilor cu educația reprezintă o temă omniprezentă în discursul postbelic, oricare ar fi natura acestuia.

La nivel *ideologic-normativ*, modul de abordare nu este, în principiu, diferit de acela pe care l-am întîlnit în perioadele anterioare : familia este în continuare privită ca o „curea de transmisie” între colectivitate și individul „necopt pentru viața socială”, iar părinții au în fața colectivității datoria de a transmite către copii „mesajul” social. Însuși acest „mesaj” conține elementele „tradiționale” : atitudine pozitivă față de muncă, perseverență, cinste, solidaritate și ajutor, respect pentru vîrstnici, politete,

patriotism. Alături de acestea, însă, familiile „au sarcina” să transmită și conținuturi educative specifice noii orînduirii sociale : „concepție științifică despre lume”, „respect pentru avutul obștesc”, „încredere în superioritatea socialismului”, „devotament față de partid și față de cauza socialismului”. Practic, conținuturile prescrise ale educației familiale sînt identice cu acelea ale întregului sistem educativ, iar familiile „sînt chemate” să se integreze în acest sistem, în care „rolul conducător” îi revine școlii ca instituție a statului socialist ; în acest fel, după instaurarea monopolului de stat asupra școlii – începînd cu 1948, an în care legea pentru reforma învățămîntului desființează învățămîntul particular –, se încearcă instaurarea monopolului asupra întregului proces de construire a sinelui.

Sistemul normativ în acest domeniu dobîndește contururi mai precise : Codul familiei, adoptat în 1954, deschide procesul de desprindere a dreptului familiei din dreptul civil și constituirea lui ca ramură de sine stătătoare, introducînd noțiunile *ocrotire părintească* și *interes al copilului* (în locul noțiunii „autoritate părintească” paternă impusă de vechiul Cod civil). Pe de altă parte, absența separării puterilor în stat face ca normele juridice să nu fie decît explicitări și întăriri ale programului politic al partidului unic. În acest context, noțiunile amintite – care introduc o asimetrie între părinți și copii în sensul că unicul sau principalul responsabil de actele copilului este părintele, în timp ce se postulează implicit inocența infantilă cvasi-absolută – sînt interpretate ca *responsabilitate morală și legală* a părinților de a transmite *cu succes* copiilor „principiile muncii și vieții comuniștilor” ; așadar, nu doar datorie parentală, ci responsabilitate, aceasta din urmă implicînd ideea de vinovăție și de sancțiune. Culpabilizîndu-i și sancționîndu-i, sistemul normativ încearcă să facă din părinți „polițiști” mai vigilenți pe lîngă copiii lor, stimulînd totodată și o autocenzură mai atentă a acțiunilor.

Pe scurt, textele politice și juridice conțin o definiție implicită a educației familiale ca *intervenție educativă*<sup>1</sup> a statului/partidului unic asupra copiilor, prin mijlocirea părinților, în direcția înrolării voluntare a viitorilor adulți în „armata populară” ce construiește noua societate. În interpretarea pe care i-o dă Partidul Comunist Român, teoria marxistă pe care este clădit proiectul societății comuniste își recunoaște deschis caracterul partinic (ideologic, în sensul marxist al termenului, respectiv în sensul de cunoaștere care exprimă și apără interese particulare de clasă/partid) ; în consecință, nu există nici o rețineră în a declara că *procesul educativ este în esență unul de transmitere ideologică* și că părinții nu sînt liberi să facă ce vor din copiii lor ; nu

1. Conceptul are aici o accepțiune inspirată de sensul indicat de dicționare pentru termenul „intervenție” ; el se situează în cîmpul unei teorii a *praxis*-ului și trimite la intervenționismul socio-politic (al „statului-providență”) în construcția sinelui. Într-o lucrare recent premiată de Academia Română, conceptul „intervenție educativă” a putut fi extrapolat în cîmpul semioticii : „[...] *structură articulată de semne care, în calitate de semnale, produc în conștiința unui receptor un interpretant cu valoare de gest semnificativ, modificînd, în forme și cu intensități diferite, personalitatea receptorului*” [Sălăvăstru, 1995 : 40].

constrîngerile sociologice – despre care vorbesc, de la Durkheim înapoi, toți gînditorii – sînt aici în discuție, ci *constrîngerile normative* (politice și juridice), mai mult sau mai puțin explicite și întărite prin sancțiuni.

Aceleași texte acreditează conceptul *mama și copilul*, legitimînd datoria și responsabilitatea femeii-mame prin raționamente de tip sofistic care modifică statutul ontologic al distribuției rolurilor parentale, transformînd-o din practică în normă juridică și morală; în pofida principiului proclamat al egalității sexelor, documentele de partid și legislația familiei creionează, sub acoperirea pe care le-o oferă sloganul protecției mamei și copilului, un rol matern foarte cuprinzător care vizează toate dimensiunile practice și decizionale ale creșterii și educației copilului și un rol patern limitat la întreținerea copilului și la decizia cu privire la educația sa.

În ceea ce privește discursul științific, o analiză cantitativă ar conduce la concluzia unui interes deosebit al cercetătorilor pentru tema educației familiale, întrucît numărul studiilor în care aceasta este prezentă este impresionant. În realitate, deși abordată foarte frecvent, această temă este tratată exclusiv în *marginea* cercetărilor cu privire la procesele zonale de industrializare și urbanizare, la devianța și delincvența juvenilă, la integrarea școlară și profesională a tineretului, la evoluția comportamentelor demografice. Nu există, practic, nici o anchetă serioasă cu privire la *ethosul pedagogic* al diferitelor categorii sociale, la *mecanismele* prin care familiile contribuie la construcția identității membrilor lor, iar știința și învățămîntul românesc sînt departe de a pune problema constituirii unei discipline de cercetare și de învățămînt autonome care să aibă ca obiect educația familială, așa cum se întîmplă de cîteva decenii în țările dezvoltate ale Americii de Nord și Europei Occidentale.

Lectura „calitativă” a producției științifice postbelice pune în evidență mai multe niveluri la care este tratat subiectul, de multe ori chiar în cadrul aceluiași text: ideologic; normativ-prescriptiv; teoretic-explicativ (livresc); empiric-descriptiv; empiric-explicativ.

Cele mai multe texte rămîn la un nivel teoretic-speculativ, bricolînd noțiuni și teze din literatura științifică și filosofică pentru a legitima „imperativele” politice ale epocii („sarcinile care revin familiei...”). Discursul științific cu privire la raporturile familiei cu educația își conservă funcția legitimatoră, devenită, de acum, tradiție. În ceea ce privește cercetarea empirică, tendința pe care Xenia Costa-Foru [1945] o sesiza la jumătatea secolului continuă: ipotezele explicative sînt rareori căutate în realitatea însăși, fiind preluate, cel mai adesea, dintr-un discurs deja existent (filosofic, politic, științific, comun). Modelele ideale suferă un proces de pervertire a statutului lor ontologic, fiind mai întîi construite pe baza unui proiect axiologic și/sau politic, iar apoi căutate „în teren”; se pornește de la premise metodologice finaliste și voluntariste (teoriile funcționaliste și marxiste sînt exploatate în aceste direcții), ipotezele sînt formulate în termeni „savantși” al căror conținut rămîne ambiguu sau total neoperaționalizat, sînt preferate tehnicile standardizate de culegere a datelor și procedeele statistice de prelucrare, astfel încît, în cele din urmă, sînt „descoperite” în realitatea cercetată „adevăruri” preconceptuate. În ultimă analiză, ca și în perioada interbelică,

cele mai fiabile anchete rămîn acelea de tip etnologic-descriptiv (pe care le vom valorifica în capitolele următoare). Cel puțin în domeniul educației familiale, cercetarea postbelică rămîne, cu foarte puține excepții, ruptă în două modalități distincte, teoretic-speculativă și empiric-descriptivă, pe care soluția șablonului teoretic aplicat cvasi-mecanic descrierilor empirice nu reușește să le lege.

Analizele întreprinse în paginile precedente – care au avut ca obiect doar primele trei niveluri, celelalte două urmînd a fi valorificate în capitolele următoare – dezvăluie un *grad înalt de coerență între discursul ideologico-normativ și cel științific*: aceeași definiție finalist-voluntaristă a educației ca „intervenție educativă”; aceleași conținuturi ideologico-normative pe care familia „trebuie să” le transmită; același principiu al transmiterii intergeneraționale cvasi-mecanice și același mecanism principal de transmitere prin exemplul (modelul) parental; aceeași asimetrie între generații și responsabilizare/culpabilizare a părinților; aceeași asimetrie între părinții de sexe diferite și responsabilizare/culpabilizare masivă a femeilor-mame; același model nuclear-individualist al familiei și aceeași notă definitorie a acesteia, *normalitatea* (legală, structurală, morală, funcțională). Idealul neutralității axiologice la care aspiraseră reprezentanții principali ai Școlii sociologice de la București pare total „pus între paranteze” și același destin îl au *nuanțele fine* ale unora dintre analizele interbelice, din care sînt reținute numai scheme conceptuale al căror conținut este acomodat situației. A evalua brutal că, cel puțin în domeniul educației familiale, cercetarea postbelică se dezvoltă prioritar pe direcția militant-ideologică a gînditorilor secolului trecut și valorifică prea puțin evoluțiile științifice interbelice nu constituie o exagerare.

În spațiul științific și universitar românesc, expresia educație familială apare ca atare în mod excepțional. Modul în care sînt definite noțiunile în singurul dicționar românesc care sintetizează cunoașterea în domeniul familiei [Mitrofan și Mitrofan, 1991: 125-129] este exemplar: este utilizată cu precădere formula „educație în familie”, definită ca ansamblu de influențe exercitate, în cadrul familiei, asupra copiilor; pe lîngă aceasta, apar noțiunile „educație pentru familie”, „educație profesională” sau „educație domestică” cu semnificația de ansamblu de influențe exercitate de familie, dar și de alți factori educativi asupra personalității copiilor și tinerilor în vederea realizării unor achiziții psihocomportamentale (cunoștințe, priceperi, abilități) necesare îndeplinirii unor sarcini casnico-menajere și a exercitării ulterioare a rolurilor conjugale și parentale; în sfîrșit, noțiunea „educație a părinților” desemnează procesul de pregătire psihopedagogică a părinților în vederea exercitării rolurilor parentale. Dacă adăugăm faptul că discursul științific indică un *conținut normativ-prescriptiv* al proceselor de transmitere intergenerațională și bate multă monedă pe mecanismul *exemplului parental*, este evident că toate aceste noțiuni se subordonează conceptului de *intervenție educativă* a societății (statului) asupra copiilor și părinților, ale cărui conotații finalist-normative – ideologice, în contextul particular al României socialiste – le-am pus în evidență. Practic, discursul științific reprezintă – alături de școală, de instituțiile culturale, de organizațiile politice și obștești, de edituri, de

mijloacele de comunicare în masă – o componentă importantă a intervenției statale masive asupra familiei.

Preluată din sociologia funcționalistă occidentală (sînt citați Engels, Le Play, Durkheim, Sorokin, Parsons...), teza *funcției educative* este dezvoltată în contextul unei concepții autohtone, ale cărei rădăcini coboară, așa cum am văzut în capitolele precedente, pînă la finele secolului al XVIII-lea și care consideră că familia „*poate și trebuie*” să funcționeze ca una dintre principalele pîrghii ale schimbării (progresului); și, întrucît progresul este definit acum ca edificare a societății socialiste („multilateral dezvoltate”, din cincinalul 1971-1975), se postulează că familia „poate și trebuie” să funcționeze în această direcție. Cunoașterea științifică în domeniul educației familiale rămîne pe coordonatele – tradiționale deja – ale angajării (militantismului); ea se pune în slujba progresului național, iar procedînd astfel se pune în slujba statului/partidului, devenind un *veritabil instrument al „poliției familiale”*<sup>1</sup>.

În această atmosferă generală care nu vede în familie decît ținta unei intervenții sociale masive, iar în cunoașterea științifică și în reprezentanții ei instrumente ale „poliției familiale”, unii autori – puțini – observă, pe linia gîndirii gustiene și în acord cu tendințele occidentale cele mai recente, că familia ar trebui privită nu doar „*ca unitate de producere a copiilor*” și „*ca obiect al politicii*”, ci și ca *subiect al acțiunii sociale* [Mihăilescu, 1987 : 26]. Aceasta înseamnă a accepta faptul că părinții dispun de o cunoaștere de simț comun cu privire la procesele educative și desfășoară practici coerente în direcția construirii identităților lor sociale, iar copiii nu sînt deloc receptori pasivi ai mesajelor parentale<sup>2</sup>. Asupra acestor aspecte vom insista în capitolele următoare. Trebuie remarcat, însă, că, aparent paradoxal, tocmai faptul de a fi fost larg utilizate ca instrumente ale „poliției familiale” – din care cauză valorificarea lor actuală ca surse valide de informație este dificilă – face ca analiza de conținut a tuturor tipurilor de texte declarat științifice să fie indispensabilă pentru înțelegerea dinamicii cunoașterii comune și a practicilor familiale.

1. Subliniem din nou că nu discutăm aici despre colaboraționismul oamenilor de știință cu regimul totalitar. Problema nu face obiectul studiului de față. În orice caz, a constata un fapt – acela al angajării voluntare sau involuntare – nu înseamnă a acuza. Dacă ținem seama fie și numai de tradiția științelor socio-umane care, așa cum am constatat în capitolele precedente, s-au născut și au evoluat la noi în legătură intimă cu proiectele de schimbare socială, opțiunile militante ale reprezentanților lor sînt mult mai complexe decît par dispuse să vadă unele spirite prea critice.
2. Sînt foarte interesante rezultatele unei investigații empirice care pune în evidență unele aspecte ale activismului adolescenților în procesul de identificare : (1) în afara identificării verticale (cu adulții), adolescenții realizează o identificare orizontală (în grupul de vîrstă-sex), care se dovedește în multe cazuri mai puternică; (2) frecvent, identificările adolescentine sînt situaționale („pentru moment”), fiind părăsite curînd după ce se iese din situația „aici și acum”; (3) în sfîrșit, adolescentul se orientează nu în funcție de un model (exemplu) real, ci în funcție de *modele imaginare autocreate* prin selecția și combinarea personale ale unor însușiri aparținînd unor persoane sau personaje diferite [Bazac, 1977].

## CAPITOLUL 5

## COPII DE GOSPODARI MOLDOVENI VECHI ȘI NOI. MIGRAȚIA ȘI URBANITATEA ASUMATE (~1945 – ~1965)

Potrivit relatărilor unei prime clase de subiecți aparținând generației centrale<sup>1</sup>, categoria principală de identificare/autoidentificare a părinților lor (predecesorilor) este *gospodar*; oricare altă categorie – cum ar fi „sărac”-„bogat”, „femeie”-„bărbat”, „adult”-„copil” etc. – i se subordonează acesteia. Trebuie remarcat din capul locului faptul că noțiunea statistică „gospodărie” nu se asociază în mod necesar cu aceea de „gospodar” cu care operează subiecții noștri; după cum vom vedea, aceasta din urmă conține ideea de stratificare/ierarhizare materială, dar mai ales simbolică a populației rurale – percepută ca foarte eterogenă –, în timp ce categoria statistică implică, dimpotrivă, ipoteza omogenității relative a acestei populații.

În timp, identificarea ca *gospodar* se oprește în jurul anilor 1965. Nucleul ideologic al epocii în domeniul economic îl constituie tezele democratice cu privire la lichidarea „*exploatării omului de către om*” și la instaurarea „*deplinei egalități*” a cetățenilor în raport cu proprietatea, cu munca și cu distribuția veniturilor (fundamente ale tezei „*omogenizării sociale*”). În consecință, sînt naționalizate, printr-o lege adoptată la 11 iunie 1948, întreprinderile industriale, miniere, bancare, de asigurări și de transport, iar terenurile agricole care făcuseră, în martie 1945, obiectul unei noi împroprietăriți a țăranilor sînt comasate mai întii în *întovărășiri*, iar apoi în *gospodări agricole colective* (rebotezate ulterior *cooperative agricole de producție*). Declanșat în urma unei plene a C.C. al P.C.R. din 1949 și „stimulat” printr-un decret al Prezidiului M.A.N. ce viza desființarea chiaburimii și printr-o hotărîre a Plenei C.C. al P.C.R. din iunie-iulie 1961 care impunea un caracter „*de masă*” procesului, cooperativizarea este considerată încheiată în intervalul 1961-1965, iar ideologii epocii estimează că o dată cu ea se realizează „*economia socialistă unitară*”.

Cohortele născute la începutul anilor 1950 mai „prind” în copilărie părinți gospodari, pentru că, în primii ani, întovărășirile și gospodăriile/cooperativele agricole dau posibilitatea obținerii unor venituri satisfăcătoare; pe măsură ce ne apropiem de

sfîrșitul aceluiași deceniu, memoria copilăriei păstrează părinți „lucrători la C.A.P”, „țărani cooperatori”, „țărani necăjiți” sau „navetiști”<sup>1</sup>:

Am fost gospodar din '47 pînă-n '62, cînd s-a făcut colectivizarea. Am avut pămînt, mi l-au luat, am avut vie, mi-au luat-o... am dat cai, căruță, toate uneltele astea agricole... Și, după aceea, eu n-am vrut să stau la colectiv, am plecat la Iași și-am lucrat muncitor la Fabrica de mobilă. M-am calificat acolo și-am făcut 22 de ani de zile. [...] M-am căsătorit acolo, la țară, în 1947 [masc., n. 1922, 4 clase neatestatate (fără diplomă), muncitor pensionat<sup>2</sup>].

Cred că în educația de familie [cooperativizarea] nu și-a pus amprenta. Poate doar asupra situației materiale, dar la noi, din fericire, nu s-a simțit prea mult. Pentru că din '62, primul an de colectivizare generalizată, pînă în '65 cînd am plecat de-acasă, a fost o perioadă bună, munca se plătea destul de bine, chiar la adevărata ei valoare, aș putea spune, chiar foarte bine. În schimb, era un stres continuu și greu de suportat, pentru că omul era învîțat cu pămîntul proprietate particulară, simțea că fusese furat de atelajele și animalele din propria lui curte, plus că nu mai era voie să ții mai mult de o vacă, zece oi sau un porc, și atunci omul se temea că neavînd pămînt și animale ar putea cade dincolo de un prag decent de trai. Dar la început n-a fost tocmai așa [masc., n. 1948, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Satul meu este un sat de... a fost un sat de... oameni împroprietăriți. S-a format pe o moșie a mănăstirii Galata [...]. Deci satul este un sat de oameni gospodari, nu...

1. Citarea amplă a subiecților are aici valoare de *probă empirică* pentru susținerea unei ipoteze, dar și de *document istoric* și urmează un principiu al exemplarității: sînt citate fragmentele în care subiecții reușesc să „dea glas” în forma cea mai limpede unor fapte, opinii, reprezentări, sentimente etc. care „plutesc” în atmosfera generală a celor mai multe dintre povestirile vieții înregistrate, deci – mai mult sau mai puțin probabil – a societății. Pe de altă parte, citarea subiecților are un rol de *explicitare* a ideilor, precum și unul de „*umanizare*”, de „*trezire la viață*” a unui text care, dat fiind caracterul său științific, este prin forța lucrurilor abstract și, mai mult sau mai puțin, general. Și cum, în lumea contemporană, consumul de literatură științifică nu mai este de multă vreme limitat exclusiv la cercul specialiștilor, explicitarea și „umanizarea” discursului reprezintă exigențe *sine qua non* ale rapoartelor de cercetare.

Dacă adăugăm că sensul unei afirmații, al unui cuvînt, este de cele mai multe ori dat de contextul discursiv, se poate înțelege de ce, contrar unor recomandări [Kaufmann, 1996], am optat, totuși, pentru citări ample.

2. În cazul fiecărei citări, vor fi indicate nu numai coordonatele sociologice ale subiectului în momentul înregistrării interviurilor (anii 1994 și 1995), ci și acele coordonate care au relevanță pentru tema abordată, pentru momentul biografic în discuție, respectiv pentru ipoteza formulată. Textul se încarcă în acest fel, dar experiența proprie de cercetare a relevat faptul că valoarea unui text științific este dată, dincolo de corelațiile și ipotezele pe care autorul însuși le formulează, de rigoarea descrierilor, pe baza cărora cititorul (eventual un alt cercetător) să poată realiza noi corelații/ipoteze.

1. Pentru conținutul noțiunilor „generație centrală”, „predecesori” și „succesori”, a se revedea *Introducerea*, p. 24.

țigani. A fost, de la început pînă la colectivizare. După colectivizare, lumea s-a mai schimbat. S-a mai schimbat concepția despre lume și viață, dacă pînă atunci erau oameni care aveau pămînt și munceau, trăiau de pe urma muncii lor, în timpul colectivului, C.A.P.-ului, oamenii care au rămas acolo se îndeletniceau și cu agoni-seala nemuncită, din munca altora. O bună parte din oameni, după colectivizare, au plecat la Iași și au devenit navetiști [masc., n. 1956, învățămînt superior, cadru didactic universitar].

### 5.1. Patrimoniul, familia și copilul: bunuri simbolice care trebuie „lucrate” simultan

Potrivit relatărilor subiecților intervievați, la jumătatea secolului XX, un gospodar se recunoaște după următoarele însușiri: (1) se află „*la casa lui*” (locuire neolocală) sau măcar „*este stăpîn în casa lui*” (decide și administrează resursele autonom, în cazul co-locuirii); (2) muncește „*în averea*” sa, iar nu la alții; (3) administrează cu chib-zuală resursele umane și materiale, astfel încît asigură întreținerea membrilor familiei din ceea ce se produce prin munca acestora (are „*tot ce-i trebuie*” și nu așteaptă „*pomană*” de la alții), iar în faza de extensie și de platou a ciclului de viață familială acumulează sistematic, pentru a realiza dezvoltarea gospodăriei sale pînă la punctul în care toți copiii pot fi înzestrați.

În mod obișnuit, o gospodărie conține un nucleu conjugal-parental; acolo unde mama a decedat, o alta „vitregă” îi ia relativ repede locul, „interimatul” fiind asigurat de cea mai vîrstnică dintre fiice; familiile lărgite propriu-zise sînt rare, întrucît, chiar dacă locuiesc în aceeași curte, familia de origine și aceea a tinerilor constituie gospodării separate; doar în cazul decesului ambilor părinți se constituie nuclee familiale din bunici și nepoți. Dincolo de variații, constante și esențiale în definirea gospodăriei rămîn *unitatea internă și autonomia sa funcțională în raport cu restul comunității locale, inclusiv cu familiile de origine.*

Limitele materiale și simbolice ale familiei conjugal-parentale sînt construite o dată cu *casa proprie*. Aceasta este, constant, prima grijă a cuplului, chiar dacă, deseori, construirea casei este ulterioară căsătoriei și nașterii primului copil, iar tinerii locuiesc provizoriu împreună cu părinții unuia dintre ei:

Casa în care locuiesc părinții mei și astăzi a fost casa în care au locuit bunicii mei de pe tată. Ei [bunicii] și-au făcut altă casă, în aceeași curte, pentru că înainte de a fi dezmoșteniți [prin cooperativizare] locul de casă era foarte mare, cît să permită înființarea a trei gospodării în același spațiu [...]. A fost o casă mai primitivă, cum se construiau în anii 1920-1923, însă tata a modernizat-o, schimbîndu-i tîmplăria, aspectul exterior, cît să poată întreține o familie mai numeroasă. Apoi a construit și cîteva acareturi în jur [masc., n. 1947; tatăl – 7 clase „cu diplomă în regulă”, agricultor + mic meseriaș; mama – 4 clase, casnică; fratrie=4].

Situația materială a gospodarilor este variată. În funcție de întinderea suprafețelor de teren, de numărul animalelor mari și de inventarul agricol posedate, de caracteristicile casei și ale acareturilor, unii sînt „*înstăriți*”, alții sînt „*țărani cu gospodărie mică*”. Rareori copiii și-i amintesc „*săraci*”, iar sărăcia este legată nu atît de dimensiunile patrimoniului, cît de numărul mare de copii în întreținere; totodată, autocategorizările ocolesc polul opus, „*bogați*”.

Cum se explică absența categoriei de autoidentificare „*bogat*”, acolo unde, dacă ar fi să ne luăm după categorizările oficiale, există, totuși, *bogați* (chiaburi)?

Prima explicație trimite, desigur, la schimbările structurale, respectiv la instaurarea puterii „*clasei muncitoare și aliaților săi*” și la desființarea marilor proprietăți agricole prin reforma agrară din 1945 și prin naționalizarea din 1948. Dincolo de acestea, în pofida stratificării indicate de documentele oficiale, după război condițiile de viață sînt relativ aceleași – foarte grele – pentru toți: indiferent de volumul proprietății, toți invocă lipsurile datorate războiului și secetei din 1946, insuficiența veniturilor bănești necesare achitării datoriilor către stat și dificultatea cu care familia face față situației; mari sau mici, gospodăriile distruse de război trebuie refăcute, iar seceta din 1946 și numeroasele impozite și cote impuse țăranilor îi aduc în condiții de cvasi-egalitate pe toți aceia care trăiesc din roadele pămîntului:

Era acel efort colectiv de a ridica satul din ruinele lăsate de rușii care au trecut exact prin localitate și fiecare gospodar *muncea din greu pentru a-și reclădi casa, toate celelalte acareturi* [s.n., E.S.] [fem., n. 1949; tatăl – 2 clase, agricultor + negustor; mama – 7 clase, agricultoare; fratrie=4].

Pînă-n '62 am dus după cap *pămîntul cu cotele* [s.n., E.S.], că dădea la ruși. Zicea că am fost și am luptat în Rusia și ne lua cote, impozite, ne lua tot, veneam de la treierat fără grîu, fără nimica. Aveam pămînt cam mult... M-o trecut și la chiaburi de la un timp. Ne pusese un impozit, de puteam să-mi vînd și casa și tot ce aveam și tot nu-l puteam plăti! [masc., n. 1922, 4 clase neatestat, muncitor pensionar].

Că era și „*birul ăsta*”, și *impozit bănesc* [s.n., E.S.] pe care trebuia să-l plătești în afară de recoltă, ăsta venea regulat iarna, pe vremea asta, nu-ți ticneau sărbătorile, că ei începeau deja pentru anul care vine [fem., n. 1937; familie de origine constituită din bunici și patru nepoți, orfani de război].

Pentru puterea comunistă, „*bogățașii*” satului (chiaburii) sînt mai întîi o sursă de venituri, iar obligațiile către stat fac ca viața lor cotidiană să fie trăită dramatic. În aceste condiții, copilăria generației centrale este marcată de privațiuni și de obligația de a munci din greu alături de părinți, iar asocierea între o astfel de copilărie și bogăție este, pentru subiecții noștri, de neconceput.

Ulterior, datorită refuzului de a-și înscrie averea în C.A.P., chiaburii sînt etichetați ca „*dușmani ai clasei muncitoare*”, iar copiii lor sînt victimele acestei categorizări:

Anii 1948-1956 au deschis pentru mine și familia mea seria necazurilor pe care le credeam sfîrșite după război, dar care nu făceau decît să reînceapă: sechestre,

majorări, impozite, deportări... Visul meu era să studiez medicina. [...] Credeam că-l voi realiza. Dar în mai 1952... mi s-a legat un lacăt de picior... [...] Am fost exmatriculată, conform adevărului nr. 424 din 2 iulie '52, ca făcând parte din categoria a patra, adică „chiaburi” [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățământ preșcolar → pensionată].

Pentru subiecții ale căror traiectorii școlare și profesionale au fost blocate temporar sau definitiv din cauza identificării ca fiu/fiică de chiabur, a trece sub tăcere sau a nega apartenența la o clasă privilegiată economic devine o strategie de auto-protecție. În consecință, situația părinților este redefinită, accentuându-se nu statutul socio-economic (efectul), ci sursa acestuia; un bun gospodar este un „țaran de viță nobilă”, un cetățean respectat nu atât pentru dimensiunile averii sale, cât pentru însușirile sale morale și civice (hărnicie, calcul, ordine, cumpătare, curățenie, cinste, a trăi „cu frica lui Dumnezeu”, corectitudine, „știință”, amabilitate, solitudine, politețe etc.). În ultimă instanță, starea materială nu este decît dovada acestei „nobleți” :

Părinții mei... sînt fiică de țaran, vreau să precizez, dar, așa cum spunea și diriginta mea : părinții erau niște părinți „de viță nobilă”, „țărani de viță nobilă”. Întodeauna ne-au învățat numai lucruri frumoase și nu numai că ne-au învățat, dar ne-au dat exemplul prin tot ceea ce au făcut, știind, parcă, ei că „cuvintele te-nvață, dar exemplele te pun în mișcare”. [...] Părinții mei n-au fost decît muncitori harnici, conștiincioși, mai curați și mai buni decît alții [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățământ preșcolar → pensionată].

Categoria „țărani de viță nobilă”, semnalată de subiectul citat, pare a avea, în contextul dat, un sens metaforic; într-o primă utilizare sociologică, am reținut acest sens [Stănculescu, 1996b]. Totuși, la o lectură comparativă atentă a interviurilor, este evident că ea se referă la țărani a căror ascendență urcă pînă la răzeșii despre care Dimitrie Cantemir ne spune că făceau parte din starea a treia a boierilor de divan. Termenul este utilizat pentru a-i deosebi pe gospodarii „cu tradiție” de aceia recent împrumătăriți și, eventual, îmbogățiți (chiaburi), care par să aibă în raport cu cei dintîi „prestigiul” pe care l-au avut „ciocoi noi”, parveniții de tipul lui Dinu Păturică, printre boieri. Parafrazînd, putem vorbi despre *gospodarii vechi* și *gospodarii noi*, cu atât mai mult cu cît prima categorie apare explicit în povestirile vieții :

Părinții mei erau țărani bucovineni amîndoi. Se trăgeau din familii de *gospodari vechi, cu tradiție* [s.n., E.S.], foști primari și bunicul dinspre tată, și bunicul dinspre mamă. Dar aici, în Bucovina, pe malul Moldovei [...], pămîntul era puțin și foarte pietros, un pămînt mai puțin roditor pentru agricultură. Și a fost atunci așa, ca o campanie, mulți bucovineni și-au vîndut pămîntul, gospodăria, ce-au mai avut, animale, prin casă, și s-au orientat spre zona de cîmpie, spre șes și și-au cumpărat pămînt în zona Iașului. Au făcut și părinții mei la fel, de asta m-am și născut acolo. Cînd au plecat ei, era numai fratele meu mai mare născut. Au cumpărat cinci hectare de pămînt, pentru că bunicul dinspre tată – tot într-o campanie, cred, imediat după primul război mondial, au plecat foarte mulți români în America, în Canada, la

muncă; a plecat și bunicul meu în Canada și a stat acolo 17 ani – a trimis de-acolo dolari tot timpul și cu ce-au avut tata și mama și cu dolarii au cumpărat pămînt [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionar].

Nu avem suficiente date empirice pentru a putea analiza separat cele două categorii; culegerea povestirilor vieții, efectuată într-o etapă în care expresia „țaran de viță nobilă” părea o metaforă inspirată, iar nu un concept, nu a urmărit sistematic distincția respectivă. Din acest motiv, vom trata în continuare cele două categorii împreună, făcînd, ori de cîte ori materialul empiric ne-o permite, distincțiile necesare.

De altfel, din punctul de vedere al raporturilor cu patrimoniul, diferențele nu sînt notabile, pentru că rareori tînărul cuplu moștenește „tot ce-i trebuie” de la părinți. Modelul potrivit căruia noile gospodării sînt întemeiate pe pămîntul indivizibil, stăpînit și muncit pînă la decesul tatălui de întreaga familie nu apare în eșantionul nostru. Pămîntul este cedat treptat, pe măsură ce copiii se căsătoresc, iar pentru mulți dintre subiecți acest sistem de transmitere a patrimoniului, asociat numărului mare de copii, explică de ce, chiar dacă „se trăgeau” din neamuri de gospodari înstăriți, părinții lor au dispus de puține resurse moștenite pentru întemeierea propriei gospodării, fiind nevoiți să conteze, înainte de toate, pe hărnicia și pe spiritul lor de organizare. *O gospodărie nu este un dat, ci o construcție*, astfel încît, indiferent de dimensiunile sale, moștenirea nu reprezintă decît punctul ei de plecare, temeiul ei, munca proprie a celor care o întemeiază fiind esențială pentru dezvoltarea ei ulterioară. Aparența indiviziunii pămîntului poate rezulta din faptul că lipsa „*atelajelor*” îi obligă pe tineri să se asocieze cu alte familii pentru a munci pămîntul, iar în aceste asocieri apar frecvent membrii „*familiei mari*” :

Tatăl meu a rămas orfan la o vîrstă fragedă și nu a avut o stare materială prea bună la căsătorie. Fiind orfan, au rămas, deci, cinci copii, cel mai mare de 16 ani și cel mai mic de patru ani. Tatăl meu avea atunci zece ani. Fiind sub tutela bunicilor, au crescut într-un regim mai sever, au fost lipsiți de dragostea de părinte, iar pentru că bunicii mei erau *neam de chiaburi* [s. n., E. S.] aveau foarte mult pămînt și rămînînd și pămîntul părinților era foarte multă muncă care cădea în cea mai mare parte în sarcina copiilor. [...] Mama fiind și ea dintr-o *familie înstărită* [s. n., E. S.], în schimb cu foarte mulți copii – erau opt la părinți, mama fiind cea mai mare –, a moștenit aceeași duritate în relațiile cu părinții. De mici au fost puși la muncă grea pentru a putea supraviețui. [...] Tatăl meu moștenise 5 hectare de la părinții lui, iar mama avea 4 hectare, în total dispuneau de 9 hectare de pămînt. *Nu aveau încă în gospodărie toate utilajele pentru a lucra pămîntul, deci erau nevoiți să se „îngrădească” cu alte familii, să se asocieze cu bunicii* [s.n., E.S.]. [...] Apoi a apărut primul copil în familie, după trei ani, cînd s-a întors tata [din armată], fratele meu care e cu doi ani mai mare, apoi eu, în '48. Fusese și anul de secetă din '46. Deci situația, oricum, a fost grea la început în familie și datorită greutăților și... [fem., n. 1949, „sat vechi, răzeșesc, atestat încă din timpul lui Ștefan cel Mare”, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Gospodăria rurală „cu tradiție” funcționează prin definiție conform unui principiu al organizării „în fagure” care are ca nucleu iradiant familia conjugal-parentală de origine; expresiile utilizate de Stahl [1959] – „familie-matcă”, „familie-tulpină”, „familie care lăstărește”, „gospodărie de rădăcină” – reliefează exact această caracteristică. „Familia mare” este generată din nucleul conjugal-parental de origine (din „gospodăria-matcă”), așa cum rezultă din fragmentul următor, unde termenul „familie” este utilizat cu două înțelesuri diferite, desemnând atât nucleele conjugal-parentale întemeiate de frați, cât și familia lărgită pe axa generațională:

Aș spune, în continuare, câteva lucruri despre frații și surorile mele care... *fiecare are familie*, cu copii și nepoți [...]. Deci, zicem noi, o familie numeroasă... [...] *Era o familie mare și unită* [s.n., E.S.]. [...] și dacă veni vorba despre familie mare și unită, începînd din 1976, am zis că este bine vara, în iulie sau august să ne întîlnim toți acasă. [...] Erau zile fericite pentru părinți. [...] Țin minte că în fața casei, sub un nuc, la o masă mare, făcută de tata, așezam întîi copiii la masă, mîncau ei întîi, se duceau la joacă [...]. După aceea ne așezam noi – părinții și noi, copiii. Și era frumos. Rudele din sat, vecinii, prietenii din sat veneau și stăteau ore în discuții și povești... ce face fiecare din sat, ce facem noi, pe unde sîntem... [...] Și spuneam că facem schimb între sat și oraș [masc., n. 1935, studii medii<sup>1</sup>, cadru de conducere; mama – decedată în 1944; tatăl – recăsătorit în 1948; fratrie=4+1].

Cu toate că solidaritatea familială este cvasi-generală în mediul rural românesc, „familia mare” și „neamul” sînt, aproape sigur, noțiuni care au cu adevărat sens doar pentru țărani „de viță nobilă”. *Sentimentul „familiei mari și unite”*, ai cărei membri practică întîlnirile „cu treburi” sau rituale, nu apare decît în cazul „gospodarilor vechi”:

De obicei, la tata veneau frați, cumnați, cumătri și tot felul de neamuri, cînd făceau un tîrg cu o vită, un cal, un porc, vindea, cumpăra. Atunci se aduna lumea, se mai cîntău, se tocmeau. Asta se întîmpla în timpul săptămîinii. Sîmbăta, fiind cumătru mare, la cumetrie, sau mai primea colaci, cum se primește de la fini, și alte lucruri care prilejuiau tot felul de distracții. Pot spune că eram rude cu jumătate de sat. La tot pasul eram înconjurați de rubedenii. [...] În fiecare sîmbătă și duminică, cel puțin, aveam oaspeți de diferite ranguri [fem., n. 1949; „sat vechi, răzeșesc, atestat încă din timpul lui Ștefan cel Mare”, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitoare)].

Pe de altă parte, a fi „de neam” și a te trage din foștii țărani dependenți de pe o moșie boierească, recent împrăprietărită, este pentru subiecții noștri un nonsens.

1. Mulți dintre subiecți urmează un parcurs școlar complicat, cu întreruperi și reluări, cu schimbări de filieră etc. Pentru simplificare, vom utiliza codul „studii medii” pentru a desemna aceste trasee complicate urmate după absolvirea învățămîntului general obligatoriu, altele decît studiile liceale și școlile profesionale, pe care le vom consemna ca atare, dar care nu ajung la nivelurile superioare ale învățămîntului.

Utilizarea noțiunii „neam” pentru a desemna orice grup de rude care descind „obiectiv” dintr-un strămoș comun pare recentă. „Neamul” implică memoria unei istorii familiale legate de proprietatea particulară și de munca liberă, respectiv un capital simbolic conferit de vechimea atestărilor de proprietar liber. Patrimoniul moștenit „din tată în fiu” pare să fie „firul” din care sînt alcătuite atît rețeaua „aici și acum” (orizontală) a „familiei mari” de interacțiune, cît și memoria „verticală” a ascendenței, pe care noțiunea „neam” le implică în egală măsură. Distincția între aceia care sînt și aceia care nu sînt „de neam” apare limpede în strategiile matrimoniale, întrucît homogamia socială este frecventă în generația centrală.

Dacă pentru gospodarii vechi „neamul” („viță”) reprezintă o resursă simbolică importantă, iar „familia mare” este mijlocul de a actualiza (materializa) continuu această resursă, gospodarii noi „pleacă de la zero” și „fac totul cu propriile mîini”:

Tata, fiind sărac... lui i s-au tăiat aripile. A făcut cinci clase de seminar [...]. Bunelul lucra pe moșia boierului Sturdza. [...] Deci s-a rupt de ideea de a se face preot și a făcut o școală de viticultură și pomicultură. [...] După ce a terminat școala, a venit acasă și s-a apucat pe bucățica de pămînt a lu' bunicu' și-a pus vie, livadă... Și... Hai să se însoare! Și-a luat o fată săracă, da' cuminte. [...] Și cu ambiția lor au făcut să fie prima casă învelită cu tablă [...], primul aparat de radio din comună... Tata pusese trandafiri și s-a dus cu ei la piață. Așa a acoperit casa cu tablă: vînzînd floare de trandafiri. Pe muncă... Deci eu cînd m-am născut, tata făcea parte din... fruntea satului. Nu bogătaș, erau bogătașii..., da' *gos-po-dar* din sat [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Indiferent dacă vorbim despre gospodarii vechi sau noi, însă, pentru simțul comun *gospodăria este, prin definiție, un spațiu al muncii și al acumulărilor materiale și simbolice progresive ale membrilor*, iar *gospodarul un actor social care se află în ascensiune economică* – cel puțin pînă la începutul fazei de contracție a familiei – și care se bucură de respectabilitate în colectivitate grație însușirilor sale moral-civice. Ceea ce pare să-i deosebească pe noii gospodari de cei „de neam” este aspirația de neclintit către *ascensiune intergenerațională progresivă*, ca și cum ar dori să compenseze „deficitul” ascendenței printr-un „excedent” al descendenței, precum și *valorizarea reușitei autonome* a copiilor.

Sociologii cred că gospodăria „tradițională” funcționează potrivit principiilor economiei naturale. Dacă prin „economie naturală” înțelegem o formă de organizare în care membrii se întrețin cu precădere din ceea ce ei înșiși produc, atunci observația este corectă. Pentru gospodarii „predecesori”, pare de neconceput ca ceea ce se poate produce prin munca membrilor să fie cumpărat. „Cultul muncii” rezultă de aici. *Munca de întreținere* este absolut obligatorie, iar dacă există o minimă posibilitate pentru aceasta, membrii trebuie să-și producă toate bunurile și serviciile de consum:

Și venea cu trufandale, cu roșii [în piață]. Într-o zi – eram acolo –, vine o țarancă și cumpără roșii. Tata îi dă și dup-aia o înjură: „Ea, țarancă, să vină să cumpere de la mine, țaran?! De ce nu-și pune?!”. Îl revolta. Avea...

– Un cult al muncii ?

– Un cult al muncii, asta era ! [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural ; tatăl – agricultor, „a făcut cinci clase de seminar” + „o școală de viticultură și pomicultură”].

Totuși, munca „de întreținere” nu este suficientă. Gospodăria presupune cu necesitate și *munca pentru dezvoltare*, întrucât, pe de o parte, tinerii nu moștenesc decât „temeiul” ei, fiind obligați să o construiască treptat, iar pe de altă parte, cu timpul, ea trebuie să atingă dimensiunile necesare pentru a asigura întemeierea gospodăriilor copiilor. Cel puțin la jumătatea secolului XX, orice gospodărie este un spațiu al acumulărilor și dezvoltării progresive care au ca principal obiectiv „*așezarea copiilor la casa lor*”, iar dezvoltarea impune intrarea în economia de piață (bani). Marea majoritate a subiecților care se autoidentifică drept gospodari/copii de gospodari indică printre ocupațiile membrilor familiei și practicarea unor meșteșuguri locale, precum și „*negustoria*” cu produse obținute în gospodăria proprie.

Una dintre modalitățile principale – generală în eșantionul studiat aici – prin care nucleul conjugal-parental își construiește limitele este *creșterea copiilor*.

Pentru vechii gospodari, creșterea și educarea copiilor reprezintă, pe lângă acumulările materiale (casă, pământ etc.), o resursă importantă în construirea identității lor comunitare. Un adevărat gospodar este muncitor, chibzuit, cinstit, „cu frica lui Dumnezeu” și are copii pe măsură ; am văzut că acesta este conținutul explicit al expresiei „țaran de viță nobilă”. Pentru această categorie, copiii nu sînt, așa cum se afirmă adesea, un fel de anexă a pământului, strategiile cu privire la copii derivînd din acelea cu privire la dezvoltarea patrimoniului. *Casa, patrimoniul-muncă, familia și copiii reprezintă componente indisociabile ale identității de gospodar „de neam”*. Casa, pământul, animalele etc., familia și copilul au *aceeași poziție de bunuri simbolice prin care „echipa” își clădește o identitate autonomă*, iar pentru aceasta familia și copilul trebuie „lucrați” ca și pământul și, așa cum vom vedea în continuare, o dată cu acesta :

Părinții, amîndoi, au fost... buni gospodari și au ținut mult la familie și la copii. [...] Deci, chiar în condițiile astea, mai puțin asigurate din punct de vedere material, creșterea și educarea copiilor în familie era pe primul loc [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere ; părinții – „țărani cu gospodărie mică” ; mamă „vitregă” ; fratrie=4+1].

– Conta foarte mult părerea oamenilor despre copilul lui X sau al lui Y ?

– Se putea întîmpla ca, adunați undeva, un grup de cetățeni ai satului să discute : „Da, vezi, copiii lui Cutare sînt foarte bine crescuți ! ”, lucru ce avea o enormă importanță pentru imaginea întregii familii în sat. Deși era o educație minoră în raport cu zilele noastre, era foarte important ca măcar asta să fie bine înșușită [...] [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor ; tatăl – agricultor + mic meseriaș, 7 clase ; mama – casnică, 4 clase].

Ipoteza formulată mai sus este în acord cu observațiile cercetătorilor vieții rurale a anilor 1960 : prestigiul unui membru al comunității este asociat unui comportament familial ireproșabil – care include o educație bună dată copiilor –, precum și unor atribute ca „bun gospodar”, „calm”, „chibzuit”, „săritor”, „bun vecin” ; obișnuința de a bea și sărăcia probează absența însușirilor amintite [Herseni (coord.), 1970 : 172].

Iată, în rezumat, conținuturile principale transmise de părinții gospodari (sau de bunicii gospodari care îi suplinesc) copiilor lor :

Părinții erau țărani cu gospodărie mică și... au avut în vedere ca... copiii să și-i crească în... familie, cu mult respect, cu cinste, cu corectitudine. [...] Răspunderea, acasă, a părinților noștri [era] ca noi să creștem cu... frica lui Dumnezeu, să fim corecți, drepecți, cinștiți și... în viață să pornim cu aceste puncte pentru a face bine celor din jurul nostru și celor cu care lucrăm împreună. [...] Tata [...] ne-a insuflat și nouă, copiilor, dragostea pentru respectul părinților, pentru respectul fraților mai mari și... aș spune, a căutat în permanență să creștem curați, și la propriu, și la figurat spus... să fim cinștiți, să fim drepecți... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere ; tatăl – consilier parohial ; mamă „vitregă” amintită doar în trecăt ; fratrie=4+1].

Aș putea să spun că, după ce am venit în Bucovina, la bunica, am început să simt o influență de cum trebuie să ne purtăm, cum trebuie să... acționăm cînd ieșim din curtea casei – care era mediul nostru permanent de viață –, ce trebuie să răspundem, cum trebuie să întrebăm... [...] Ceea ce ne-a cerut în primul rînd a fost să muncim. [...] Să nu rupem florile, să nu rupem fructele necoapte, cum să măturăm, cum să așezăm farfuriile, cum să punem pe foc sau cum să nu punem. Toate lucrurile astea, mărunte, dar absolut necesare și practice, de la ea le-am învățat. [...] Deci o educație în spiritul muncii, al respectului față de carte, al respectului față de om, o discreție totală, un... bun-simț, să-i spui „Bună ziua !”, indiferent cu cine te-ntîlnești [...], să nu fac concesii atunci cînd cineva mă jignește sau mă provoacă. [...] În sfîrșit, eram niște sălbatici după... războiul, evacuarea și pustiul care a rămas acolo, și primul lucru pe care țin minte că l-am învățat și la care bunica ținea foarte mult era că trebuie să ne spălăm [fem., n. 1937 ; studii superioare ; cadru didactic pensionat ; familie constituită din bunici și patru orfani de război ; bunicul – întors din Canada după 17 ani de muncă : „el era un domn și noi o șatră, așa..., [...] nu-mi aduc aminte să fi învățat de la el ceva practic”].

– [...] Sfaturile erau de genul „Să fii cuminte ! ”.

– Ce însemna pentru ei „să fii cuminte” ?

– Prin asta trebuiau înțelese mai multe lucruri : de a respecta părinții, apoi oamenii mai în vîrstă, de a le da, în primul rînd, binețe, de a te retrage singur, fără să fie nevoie să-ți amintească cineva, cînd apărea cineva străin cu care părinții aveau de discutat anumite lucruri... [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor ; tatăl – 7 clase, agricultor + mic meseriaș ; mama – 4 clase, casnică].



Analiza acestor fragmente de discurs evidențiază patru tipuri principale de conținuturi educative – familiale, religioase, comunitare, școlare/profesionale –, pe care le putem disocia, însă, numai în plan analitic, pentru că în fapt ele se împletesc, conducând către același „obiectiv” final : construcția identității de gospodar al satului și, eventual, de „țaran de viță nobilă”.

## 5.2. Fete și băieți de gospodari.

### Educația pentru conservarea limitelor și unității familiei

Prima valoare pe care o interiorizează copiii „țaranilor de viță nobilă” este *gospodăria/familia ca unitate bine delimitată de restul colectivității*.

#### 5.2.1. Respectul intimității familiale (colective).

##### Controlul grupurilor de similitudine

Menținerea limitelor presupune respectul intimității familiale, iar pentru aceasta copiii sînt ținuti la distanță de problemele părinților și, în general, ale adulților, sînt instruiți „să nu ducă vorba”, dacă, din întâmplare, au auzit sau au văzut ceva, să nu ceară nimic „de la străini” – iar în raport cu „noi-familia” vecinii și chiar rudele sînt „străini” –, să nu meargă în curtea altuia și să nu primească „copii străini” în propria curte. Sociabilitatea copiilor este controlată și limitată, principalul furnizor al grupurilor de vîrstă fiind vecinătatea. Nu întîlnim în această categorie situația în care copilul și adultul împărtășesc continuu același spațiu/timp social și nici pe aceea a copilăriei romantice petrecute în deplină libertate, în grupul de vîrstă-sex al satului ; mai mult chiar, delimitarea de comportamentele de acest tip observate la alții servește ca modalitate de precizare a propriei identități. *Segregația parțială și temporară a celor două lumi, a adulților și a copiilor* – temă care apare frecvent și în contexte de discurs diferite –, precum și *controlul spațiului și al tovarășilor de joacă* evidențiază un „sentiment al copilăriei” (vulnerabilitate → nevoie de protecție ; neștiință → nevoie de învățatură) și reprezintă două dintre mecanismele principale prin care gospodăriile își conservă limitele, permițînd, totodată, deschiderile funcționale către exterior :

La ce ținea bunica cel mai mult era să nu stăm „cu gura căscată” – spunea ea – cînd vine cineva. Discutau probleme gospodărești, discutau ca între vecini, ca între sătenii care se ajutau sau aveau anumite nevoi. Cum a venit un om străin în casă, noi trebuia să dispărem, oriunde, după sobă, unde știm, afară, cînd era cald. Nu ascultăm dialogul, nu ne interesează, nu ne privește pe noi ce probleme au ei ! Dacă ne ducem la o casă după ceva, pentru ceva, trimiși, și dacă oamenii stau la masă – asta țin minte cît trăiesc eu ! – spunem că venim mai tîrziu, spunem „Sănătate bună !” (asta era „La revedere !”), vii înapoi și te duci din nou după un ceas ; nu stai cu gura căscată, că oamenii mîncîncă, discută, voi nu aveți ce să...”. Poate ea știa că lipsurile pe care le

aveam noi ne-ar fi dat posibilitatea să ne fie poftă de ceva, să ne uităm în gura omului – asta era semn de proastă creștere. Însă dacă ai auzit că cineva a spus cuiva ceva sau s-au certat, nu spui la altul ! Nu ai auzit și nu ai văzut nimica ! Adică în stilul unei discreții pe cît posibil totale. O discreție totală ! [...] La joacă... nu prea aveam o rază largă de activitate, decît la poarta casei, în curtea casei... Aveam o fetiță, o prietenă, undeva, în vecini. Foarte puțin eram lăsați să ieșim în sat sau – eu știu ? – unde se jucau copiii... mai mulți la un loc [fem., n. 1937 ; studii superioare ; cadru didactic pensionat ; familie de origine constituită din bunici și patru orfani de război].

Era bine imprimată ideea că nu ai voie să ieși afară din curte. [...] Nici copiii vecinilor nu prea veneau. În ce privește asocierile de copii de vîrsta mea, acestea au fost mai tot timpul restrînse. [...] Poate că simțeam nevoia, dar tot timpul ți se spunea că împreună cu alți copii devenim obraznici, poate să ne treacă nu știu ce idee prin cap, să distrugem ceva sau... na, și ideea că puteau dispărea anumite lucruri. Era un lucru la care părinții țineau foarte mult [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor ; tatăl – 7 clase, agricultor + mic meseriaș ; mama – 4 clase, casnică].

De obicei mă jucam. Cel mai mult cu frații mei, pentru că vecinii nu aveau copii de vîrsta noastră, erau mai în vîrstă. Și eram instruiți să nu mergem în curtea altuia [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor) ; „sat vechi, răzeșesc...”].

Controlul grupului de vîrstă apare și la gospodarii noi, unde servește – alături de selecția operată în grupul de sociabilitate al adulților (bărbaților) – ca mijloc de delimitare față de categoriile „de jos” și de identificare cu cele „superioare” :

Iar era o treabă : „Nu te juca cu... copilul... ăla !”. Erau „păduchioși”, „murdari”... Eu n-am avut prieteni în sat și nu m-am jucat cu alți copii decît cu băiatul preotului din sat. Eram și cumătri. Și am avut și ghinionul ca vecinii să aibă o fată, și nu era de... joacă. Singurul băiat cu care mă jucam era... Eu n-am fost în sat nici cînd am crescut... [...] Deci nu aveam voie... Da’ nici tata nu se ducea la... băut cu badea Gheorghe sau... Tata era *domnul* Cosma<sup>1</sup>. Deci automat... faptul că avea o cultură și avea... [...] Și... învățătorul, popa și primarul... ăștia se întîlneau la tata – erau „floarea”... – și făceau politică [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural ; tatăl - studii teologice abandonate + „o școală de viticultură și pomicultură”, fost primar „la cuziști”].

Grupurile de similitudine dobîndesc o „libertate” mai mare la vîrsta adolescenței :

În timpul verii, mergeai obligatoriu la munca cîmpului. Apăruse „întovărășirea” în ’59-’60, începuse mecanizarea agricolă cu utilaje de capacitate mare... În ’62 s-a înființat C.A.P.-ul... După ce terminam munca cîmpului și treburile casnice, frecventam

1. Pentru a asigura anonimatul subiecților, toate numele utilizate în interviuri au fost schimbate. Pe de altă parte, cu cît vor fi mai mulți cititorii cărora li se va părea că recunosc „personajul” în ei înșiși sau în apropiații lor, cu atît își vor dovedi validitatea ipotezele formulate.

căminul cultural din comună, dar mai ales în perioada iernii, când aveam repetiții, dacă aveam o *serbare*, cum se numea atunci, sau când se organizau concursuri și era necesară o pregătire a lor aproape zilnic. Se organiza aproape orice: dansuri populare, hore la sfârșit de săptămână, baluri, am jucat până și într-o piesă de teatru... [masc., n. 1947, învățământ general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; rămas în sat până la satisfacerea serviciului militar].

### 5.2.2. *Respectul pentru părinți și pentru mai vârstnici. Protecția, „ascultarea” și clientelismul familial*

Cultivarea *respectului pentru părinți* și, în general, pentru persoanele mai în vârstă – temă care apare cu regularitate, fiind asociată delimitărilor între adulți și copii – joacă un rol important în realizarea și conservarea unității grupului, respectiv în integrarea copilului în echipa familială; raportul pozitiv al copiilor cu ordinea domestică și cu munca, precum și imperativul obedienței („*ascultării*”) infantile – indispensabile funcționării autonome a gospodăriei, dar și protecției copilului – sînt corelate cu respectul vîrstnicilor (al părinților, îndeosebi). Pe de altă parte, respectul este asociat *dependenței* materiale și simbolice a celui nevîrstnic, care nu știe și nu poate să facă ceea ce face mai vîrstnicul, respectiv ideologiei potrivit căreia vîrsta (experiența) aduce progresiv cunoaștere și – pînă în pragul bătrîneții – putere, iar copilul trebuie să fie și să se lase învățat și protejat. Pe scurt, grija părintească pentru copil implică în mod necesar clientelismul<sup>1</sup> familial.

### 5.2.3. *Solidaritatea și înțelegerea între membri; „familia mare”; neamul*

Înțelegerea și solidaritatea între membrii familiei conjugal-parentale sînt achiziții incontestabile ale copiilor de vechi gospodari. *Echipa* domestică impune ca frații mai

1. Iată cum definește Claude Rivière [1993] acest tip de raporturi sociale: „Între indivizii inegali din punctul de vedere al averii, puterii, statutului se stabilesc relații de «clientelă» în virtutea cărora superiorul acordă protecție celui inferior în schimbul unei prestări [de servicii] determinate de tradiție. Clientela se înscrie în categoria raporturilor de dependență mutuală asimetrică. Consacrat satisfacerii trebuințelor, clientelismul se definește ca obligația de a contribui la bunăstarea unei persoane (clientul) care presupune manifestarea din partea acestuia a unei fidelități relativ constante (clientela). În Roma antică, clientul era persoana sau familia care se afla sub patronajul unui patrician, personaj de rang înalt, sau, în cazul unui sclav eliberat, sub patronajul fostului său stăpîn. În sistemul monarhic, stăpînii acordă avantaje celor care le sînt devotați. În societățile industrializate, clienții unui om de afaceri, ai unui chirurg renumit, ai unui politician, ai celebrităților din lumea spectacolului așteaptă de la patronul lor diferite tipuri de protecție pentru care îndeplinesc diferite servicii. Acordul, adesea tacit, nu este nici formal, nici public, fiind fără importanță juridică. În lumea a treia, clientela se bazează pe o relație de înrudire, de alianță sau pe originea tribală comună”.

vîrstnici, indiferent de sex, să le ofere sprijin în construcția identității sociale tuturor aceluia care „vin după” ei. Categoria „soră/frate mai mare” îl desemnează pe primul ajutor și suplinitor al părinților în educația (construcția identității) copiilor. Doar dacă în familie nu există copii suficient de eficace în acest rol, se apelează la ajutoare din afară (părinți „vitregi”, bunici).

Un principiu al schimbului clientelar – care poate fi asociat echipei familiale – pare să guverneze și relațiile dintre frați: cei vîrstnici au *responsabilitatea* de a-i supraveghea, îngriji, ajuta pe cei „mai mici”, care le datorează, la rîndul lor, *respect*. În timp, reușitele celor din urmă sînt asumate ca reușite ale vîrstnicilor, iar individul se prezintă pe sine într-o lumină favorabilă, lăudînd calitățile și succesele fraților săi, la realizarea cărora a contribuit:

Ne cerea în primul rînd să nu ne certăm între noi, mai ales. Că zicea că: „Doar nu sînteți țigani! Să nu faceți ca țiganii!”. [...] Fratele mai mic a făcut armata – între timp terminase școala generală, a lucrat ca muncitor pe un șantier de construcții –, după ce a terminat armata, l-am luat la mine și l-am înscris la un liceu, la seral. Și m-am angajat eu, așa, în sufletul meu, să-l ajut să se ridice, pentru că-i plăcea cartea, avea posibilități... intelectuale. A făcut liceul, a lucrat chiar la biblioteca orașenească o vreme, a făcut pe urmă și el Institutul de Istorie-Geografie, a dat „diferențele”, s-a înscris la „Filosofie”, a terminat-o și pe asta, la Iași, s-a căsătorit, e cu familia lui..., este profesor. [...] Ceea ce a fost mai... tragic, a fost că, imediat după Revoluție, fratele meu care a rămas gospodar la țară – un gospodar adevărat pot să spun, de o hărnicie rară, [...] care era recunoscut ca... cel mai bun din sat, ca un lider, cum s-ar spune, neales, nevotat, dar care avea un prestigiu [...] [s-a certat cu un non-gospodar iar acesta] l-a lovit în cap, și unul cu cuțitul l-a înjunghiat. Am înțeles că pînă la spital – au sărit oamenii, dar era prea tîrziu, l-au dus... – și-a murit pînă la spital [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor → studii superioare fără frecvență → directoare a Casei de cultură + viceprimar al orașului → profesoară → pensionată; familie de origine constituită din bunici „țărăniști” și patru orfani de război].

Nici în acești trei ani n-am reușit să ajung un elev bun la învățătură, pentru că pe măsură ce creșteam, primeam sarcini tot mai multe și mai grele acasă. Fiind cel mai mare, și obligațiile mele erau tot mai mari, ba mai trebuia să am permanent grijă și de frații mai mici. Am reușit, totuși, să termin șapte clase. [...] [Tata] Ne-a învățat să ne înțelegem între noi, ca frați. Am doi frați mai mici cu aproape 20 de ani decît mine, de care a trebuit să am grijă, să-i înscriu la școală la Iași, să-i ajut să-și găsească și ei o meserie și să-și facă un drum în viață. Ei îmi spuneau „bădia” și mi se adresau cu „matală”. Și-acum la fel fac [masc., n. 1936, învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor; părinții – 4 clase fiecare, „țărani simpli, fără prea multă știință de carte”; fraterie=8].

În unele cazuri (familiile gospodarilor fără istorie?), trăirea solidarității fraterne este dramatică. Este incontestabilă afecțiunea fraternă, dar grija pe care „cei mari” și îndeosebi fetele trebuie să le-o poarte celor mici este rememorată ca o responsabilitate

grea și apăsătoare, iar între băieți este cultivată concurența. Expresia *solidaritate frustrantă și concurențială* – care, potrivit teoriei sociologice „clasice” conține o contradicție între termeni – pare pertinentă pentru acești subiecți :

Cît eram mai mică, în clasa întâia sau a doua, trebuia să am grijă deăștia mici. A fost calvarul vieții mele ! Am fost singura fată, ei au fost băieți, eram cea mai mare și... *trebuia* să mă ocup de ei. Și eram și eu mică !

– Ce înțelegeți prin „să mă ocup de ei” ?

– Păi, ei [părinții] plecau la cîmp dimineața, își luau mîncare, eu stăteam cu ei acasă, și să-i hrănesc, și să-i păzesc... și eram mică și eu, mici și ei. Ăsta al treilea l-am crescut de mititel, l-am și înecat, nu știu cum a scăpat. [...] El a crescut la noi [familia de procreere], practic noi l-am crescut. A făcut Liceul Pedagogic și a stat la noi atunci. Era ca și copilul meu [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; fratrie=3].

– Vorbeați despre invidia între rude.

– Da. Unul dintre frați, cu un singur copil... Au „dat” amîndouă la Liceul Sanitar. Anca a „luat”, fata lui nu. Doi ani de zile n-a vorbit frate-meu cu mine ! Pe motiv că : „A ! Tu, dac-ai știut că merge cu bani... Că eu bani am”. „Măi, omule, tu nu pricepi că eu n-am dat, că n-am avut ?” [...] De-abia cînd a „dat” Otilia și n-a „luat”...

– A existat o concurență între frați ?

– Da. A existat. A existat, există... Ce se întîmplă ? Una din greșelile lui tata a fost aceea că toată lipsa de bani, toată sărăcia (în ghilimele) a dat-o pe seama celui mare – ăsta fiind eu – care „a cheltuit prin școli”. Și i-a prostiț : „Uite că noi n-avem, că i-a dat lui Luca”. După aceea a fost treaba cu... fetelor le-a dat și băieților nu, și atunci fiecare a încercat să demonstreze : „Ei, lasă că vă arăt eu că... !”.

– Că pot urca mai sus ?

– Da. Și fiecare a început să urce cum a putut. Mă rog, fetele... pe ele le excludem, că ele n-au concurat. Ele și-au făcut case în oraș, le-au făcut părinții... Dar băieții am avut concurență. Eu am fost primul care am avut apartament la bloc, în oraș. Dup-aia și-au contractat mutații în oraș, combinații făcute pentru a intra în oraș... Dup-aia, pe muștește, strîng bani pentru mașină, pentru... [...] A fost concurența asta... Eu am fost fratele mai mare și... Bine, material n-am putut să-i ajut, da' lucrăm în Teatru și : „Haideți, măi, că am premieră ! Da' așteptați-mă și pe mine”, iar la sfîrșit : „Vă prezint frații mei... [masc., n. 1936 ; școală de meserii abandonată pentru o școală de ofițeri → retrogradare politică la absolvire → întoarcere în sat → funcționar în oraș → absolvent al unui curs de actorie al Școlii populare de artă → actor la Teatrul Național + instructor cultural → curs de calificare → muncitor → instructor cultural ; tatăl – gospodar nou, studii teologice neterminate + școală de viticultură și pomicultură ; fratrie=8].

Diferențele nu par legate de ideologia raporturilor intrafamiliale, ci de gradul de adecvare între nevoi (materiale și simbolice) și resurse : cu cît are familia mai mult pămînt, fără să aibă și suficiente unelte, animale și bani pentru a-l lucra și cu cît este

mai mare numărul de copii care trebuie hrăniți și înzestrați, cu atît sînt mai mult solicitate resursele umane interne (inclusiv copiii) și cu atît sînt mai mari „șansele” apariției sentimentelor de frustrare și a concurenței. Reușita autonomă a copiilor și, implicit, concurența sînt încurajate de noii gospodari cu atît mai mult cu cît părinții însiși își datorează propria „situație” (patrimoniu, poziție, prestigiu) efortului personal.

Sexul „celui mai mare” diferențiază rolurile : fetele își ajută/suplinesc mama, în timp ce băieții preiau rolul patern. Cu alte cuvinte, fetele își supraveghează frații/surorile mai mici și le oferă foarte de timpuriu îngrijiri („le dau să mănînce”, „îi spală”), iar mai tîrziu au responsabilități legate de traiectoriile lor școlare, profesionale și maritale, în timp ce băieților le revin numai aceste din urmă atribuții ; ei pot oferi îngrijiri și își pot supraveghea frații/surorile mai mici, dar practica este utilizată cu titlu excepțional, cînd în familie nu există fete suficient de mari.

Responsabilitățile surorilor/fraților mai mari pot fi și ele asociate gospodăriei, întrucît, într-o primă etapă, permit conservarea limitelor funcționale ale acesteia, iar mai apoi mențin nucleul de bază în jurul căruia se constituie „familia mare” și rețelele de sociabilitate.

Pe de altă parte, sentimentul „rădăcinii” și al „familiei mari” este creat și întreținut prin stimularea atașamentului și respectului față de bunici :

Ei ne-au învățat de mici să ne iubim, să ne iubim chiar bunicii, deși ca copii nu prea iubeam bătrînii. Dar ei ne-au învățat frumos, să ne iubim și să ne respectăm bunicii [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare ; tatăl și mama – 4 clase fiecare, agricultori ; fratrie=4].

Totuși, chiar dacă locuiesc în aceeași curte, atît timp cît cel puțin unul dintre părinți este în viață și poate munci, o relație consistentă bunici-nepoți este conjuncturală, fiind determinată de incapacitatea temporară a părinților (plecați la muncă, bolnavi etc.) de a-și exercita rolurile ; solidaritatea se manifestă cu precădere în forma ajutorului material și a *suplinirii* rolurilor parentale. Lucrurile se petrec ca și cînd ar exista o regulă conform căreia creșterea copiilor ar fi un atribut natural al genitorilor lor. Numai în cazul familiilor lărgite și al decesului ambilor părinți, copiii se află sub influența consistentă a bunicii. În orice caz, relația cu bunicii pune rareori în joc resurse instrumentale de identificare, variind pe o axă a expresivului de la „șicane” reciprocă la ignorare sau la afecțiune, reciprocă :

Bunicul era un om sărac. Deci tatăl lui tata. Cu o nevastă foarte rea. Nu țin minte să-mi fi spus „Na o nucă”. Stăteam în aceeași curte și... mereu, ba-i treceam prin fața casei, ba stăteam pe prispa ei, ba... Și, mă rog, îmi făcea șicane, îi făceam șicane. Și... tata mă bătea din cauza asta [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Mă rog, ei fiind tineri au început să-și construiască o casă nouă, că aveau o casă bătrînească. Tot așa, plecau la treburile gospodărești, în cîmp, chiar. Rămîneam singur acasă cu sora mea – era diferență de doi ani de zile –, mă rog, stăteam cu o bunică, în măsura în care avea ea grija noastră [masc., n. 1948, studii medii, muncitor →

după 1990, cadru de conducere ; tatăl – agricultor + negustor, 7 clase ; mama – agricultoare, 4 clase ; fratrie=2].

Eu am trăit mai mult în casa părintească [în prima copilărie], deci nu am trăit la bunici, spre deosebire de mezinul familiei care a trăit numai la bunici, la bunicii dinspre mamă, într-un sat vecin. La fel s-a întâmplat și cu primul născut, fratele mai mare, care pînă la șapte ani a locuit tot acolo, după care a venit acasă pentru a merge la școală împreună cu mine. Sîntem trei frați și o soră. [...] Bunicii veneau în sprijinul familiei noastre [în perioada școlarității] mai mult material. În ceea ce privește educația noastră, nu au intervenit în chip deosebit [...]. În schimb, material ne ajutau substanțial. Cel puțin părinții mamei au fost niște generoși, iar bunica mai trăiește și azi. Bunicii de pe tată cu care am trăit în aceeași curte erau zilnic cu noi. Bunicii de pe mamă ne vizitau săptămînal, în fiecare duminică, și țineau la nepoți ca la nu știu ce [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor ; fratrie=4].

Părinții și bunicii mei – părinții mamei, cu care locuiam – îmi spuneau mereu : „Cea mai bună dintre lecții este să știi să iubești munca. Mai mult decît pe tine însăși. Și să n-ai alt scop decît să lași după tine cea mai bună parte din propria ta viață”. Bunicile care mă iubeau foarte mult și mă vedeau ca pe o ființă supranaturală îmi ziceau : „Tu ești ca un îngerăș. Ești prea sensibilă. Tu n-ai să poți munci din greu, de aceea trebuie să-nveți, că tu ai să ajungi departe” [fem., n. 1933 ; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate preșcolară, pensionată].

Solidaritatea de neam este utilizată îndeosebi pentru școlarizarea copilului și pentru găsirea unui loc de muncă [a se vedea *infra*, paragrafele 5.6. și 5.9.].

Schimburile între frați, precum și sentimentul apartenenței la o „familie mare” și la un „neam” asigură conservarea unității familiale în timp și spațiu, constituind, alături de efortul personal, o resursă importantă în construirea traiectoriei sociale a membrilor. Totuși, „familia mare” reprezintă, înainte de toate, o „ancoră” socială, sursa sentimentului de securitate pe care îl dă apartenența la un grup. În planul practicilor curente, fiecare trebuie să se descurce singur, fără să aștepte ajutorul celorlalți.

#### 5.2.4. Ordinea domestică ; curățenia

Foarte devreme, copilul experimentează o lume organizată pe principiul echipei, conform căruia fiecare trebuie să acționeze în același sens cu ceilalți. El este introdus treptat în această lume prin familiarizarea cu și prin asumarea progresivă a unor roluri complementare aceluia exercitate de ceilalți membri. Identificarea ca membru al echipei de muncă, de viață cotidiană și de consum reprezintă, după consangvinitate, al doilea „stîlp” al identificării familiale. Sinele se construiește, așadar, în primul rînd prin interiorizarea acestui Alt generalizat care este *echipa familială*.

*Ordinea* este una dintre valorile transmise foarte de timpuriu și insistent copiilor. A fi gospodar înseamnă a fi un bun administrator al resurselor umane și materiale, iar

o bună administrare impune (și este dovedită prin) clasarea și dispunerea în spațiu și timp a oamenilor și a lucrurilor, în maniera cerută de raționalitatea acțiunii (eficiență, tradiție, ritual etc.) ; aceasta este cea mai largă semnificație a noțiunii „ordine domestică” ; semnificația restrînsă este redusă la clasarea și dispunerea lucrurilor în spațiul gospodăriei. Copiii sînt antrenați prioritar în activități ca măturatul curții și al casei, transportul uneltelor de muncă de la și la locul de depozit, așezarea și strîngerea mesei etc., fiind astfel integrați în echipa familială ; *învățarea ordinii domestice reprezintă, practic, primul și principalul conținut al educației familiale*.

Copiii vechilor gospodari asociază ordinii domestice *curățenia*, iar uneori chiar *estetica* vestimentației, a locuinței, a curții :

Tot timpul ei făceau cu noi și o educație estetică – aș putea spune –, chiar dacă nu așa organizată. Pentru că prin tot ce făceam, ne învăța să fie totul frumos, în casă să fie ordine, să fim îmbrăcate corect, curat, grădina să fie plină de flori, curtea – chiar una dintre sarcinile noastre era să măturăm zilnic curtea [fem., n. 1933 ; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate preșcolară, pensionată].

[...] a căutat în permanență să creștem curați, și la propriu, și la figurat [masc., n. 1935 ; studii medii, cadru de conducere].

[...] și primul lucru pe care țin minte că l-am învățat și la care bunica ținea foarte mult era că trebuie să ne spălăm. Eu aveam un păr foarte bogat și creț pe vremea aceea și aveam probleme cu pieptănatul. Ea mă învăța că... niciodată, înainte de a mânca, nu trebuie să venim cu mâinile nespălate [...] [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionat ; familie de origine constituită din bunici și patru orfani de război].

În distribuția rutinieră a sarcinilor, acestea revin femeilor și fetelor : o bună gospodină ține casa și hainele membrilor curate și este ea însăși curată. Totuși, semnificația noțiunii „curățenie” trimite mai mult la eficiența activităților domestice și la raporturile cu Celălalt (colectivitate și divinitate), decît la apărarea sănătății ; este relevantă absența cvasi-totală din povestiri a unor teme ca igiena personală cotidiană (cu excepția spălării mîinilor înainte de masă), igiena locuinței sau igiena alimentației. Dincolo de nivelul scăzut de instruire sanitară – invocat adesea de observatorii vieții rurale –, raportul cu igiena, în special cu igiena corporală, trebuie asociat raportului cu munca. Lumea cotidiană a gospodarului și a băieților săi este lumea muncii la cîmp și la animale. În condițiile date, prea multă grijă pentru curățenie trece drept frivolitate („*fudulie*”), pentru că „*oricum, te murdărești*”, iar preocuparea pentru acest domeniu este crono- și energofagă, afectînd eficiența acțiunii. La sărbători, însă, toată lumea se spală și se îmbracă „*frumos*”, iar unii părinți suferă că, din cauza lipsei de bani, nu-și pot îmbrăca astfel copiii.

Iată cum sînt descrise funcțiile practice și simbolice ale locuinței rurale :

La țară este acea cameră care se cheamă „casa mare”. Acolo erau lucrurile „de curat”, hainele de sărbătoare. Era o cameră deosebită. Acolo se intra cînd venea preotul, la Crăciun și la Paște. În rest, stăteam toți într-o cameră. Camera fiind

spațioasă, era cu două paturi și aveam și sobă care are un locaș căruia noi îi ziceam „după sobă” sau „pe cuptor” (da’ noi nu aveam cuptor). Eu dormeam singură „după sobă”, frații mei dormeau pe un pat, iar părinții pe celălalt. Dormeam toți la un loc. Asta în special iarna. Vara mai dormeam în bucătăria de vară [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor); fratrie=4].

Se observă că în „devălmășia” familială spațiile sînt, totuși, organizate în funcție de poziție (părinți-copii) și sex. Pe de altă parte, sînt bine delimitate funcțiile predominant simbolice ale „casei mari” (trimițînd la relația cu divinitatea și cu comunitatea, pentru că obiectele depozitate aici sînt semne identitare și statutare), iar curățenia este asociată raportului simbolic cu lumea; cu alte cuvinte, *curățenia este pentru țaran mai puțin o valoare practică și mai mult una simbolică*.

### 5.2.5. Munca în și pentru familie

Ceea ce nu se poate spune despre muncă, a cărei dimensiune practică este importantă. Am notat deja faptul că organizarea riguroasă a activității colective și munca membrilor, inclusiv aceea a copiilor, reprezintă resursele principale de subzistență și de dezvoltare a gospodăriei „tradiționale” :

Și ți se explica ce ai de făcut, și cutare, și cutare lucru ținînd de gospodărie, moment în care ți se spunea că fără aceste lucruri nu se poate trăi, că toți sîntem din aceeași casă și, deci, datori să punem fiecare osul la treabă. Și de obicei de aici mi se trăgeau cele mai mari necazuri. Trebuia adusă apă, îngrijit animalele, tăiat lemne, lucruri care puteau provoca certuri sau chiar mai rău [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; părinții – stare materială de mijloc; fratrie=4].

Făceam treabă, că dacă aveau patru capete de vite, doi boi, oi vreo 30, se făcea cu rîndul, aveam ocupație zi de zi. Chiar noi, ca fete, mergeam la cîmp, ajutam la treabă, cînd ne-am mai mărit. Dacă nu mergem la cîmp, făceam mîncare. În general, am ajutat, ei au fost mulțumiți de noi [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare; fratrie=4].

Munca celor mici are ca suport, în marea majoritate a cazurilor, o logică a necesității; am mai spus-o, cu cît este mai mare patrimoniul și/sau numărul de copii care trebuie hrăniți și înzestrați, cu atît cantitatea de muncă de întreținere și de acumulare necesară este mai mare<sup>1</sup> și cu atît sînt copiii „puși la treabă” mai devreme și mai mult :

Deci eram opt copii la părinți. O familie destul de numeroasă, în total zece suflete, de aceea părinții mei, țărani, oameni simpli, fără prea multă știință de carte, trebuiau să muncească din zori pînă noaptea tîrziu ca să ne poată crește pe toți. Grijele

1. Este posibil ca vechiul sistem al neînestrării fetelor cu pămînt – semnalat de Stahl [1959] – să fi fost legat de limitele locale ale extensiei gospodăriei.

materiale erau pe primul loc : mîncare, haine, încălțăminte erau lucrurile cele mai importante pentru noi. Încă de mici am fost puși la treabă și învățați cu munca. Erau atîtea de făcut : de dat mîncare la păsări și animale, de prășit, de săpat, de adus lemne cu căruța, de strîns recolta... Cine s-a născut la țară știe... Tata, om cu frica lui Dumnezeu, spunea fiecăruia ce are de făcut, dîndu-ne sarcini precise de care era obligatoriu să ne achităm [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor].

Totuși, copiii nu sînt „puși la treabă” numai pentru că este nevoie de o forță de muncă suplimentară; așa cum am observat și în capitolul precedent, integrarea lor progresivă în echipa familială este mecanismul principal de construire a identității sociale a fiecăruia dintre ei, ca și a aceleia a familiei în întregul ei, întrucît a fi „copil de oameni gospodari” înseamnă, înainte de toate, a fi *muncitor/harnic(ă)*, iar a fi gospodar înseamnă a avea copii harnici; *semnificația simbolic-identitară a muncii este, de asemenea, importantă*.

Unii dintre subiecți sînt tentați să le atribuie părinților, „țărani de viță nobilă”, o intenționalitate educativă în centrul căreia se află conștiința importanței micii copilării în construcția sinelui<sup>1</sup> și valorizarea muncii :

Chiar din mica copilărie aveam sarcini : să aducem surcele, lemne pentru foc, să ștergem praful de la flori, să udăm florile. Cînd am fost mai mari : să dăm mîncare la pui, să păzim puii să nu-i mănince uliul, sau multe, multe alte treburi care par lucruri mărunte, dar de aici se pune baza deprinderii pentru muncă. Mi-aduc aminte de mama și bunica mea, care se exprima : „Pomul cît e mic se-ndreaptă”. [...] În orice împrejurare, ne învăța să și muncim, să știm să muncim. [...] Părinții și bunicii mei – părinții mamei, din partea mamei, cu care locuiam – îmi spuneau mereu : „Cea mai bună dintre lecții este să știi să iubești munca [...]” [feminin, n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată].

Se pare că datorită formației didactice personale subiectul citat – și nu este un caz unic – înțelege faptul că familia rurală servește foarte de timpuriu ca o „școală a muncii” în termenii în care pedagogii actuali înțeleg educația prin și pentru muncă. Dincolo de posibilele reinterpretări subiective ale sensului educativ al acțiunii parentale prin prisma unor achiziții ulterioare, relatările sînt însă coerente cu particularitățile societății rurale interbelice descrise de sociologi. O societate care conservă numeroase elemente arhaice, între care faptul că dreptul de proprietate sau de folosință asupra

1. În ceea ce privește conștientizarea importanței primilor ani pentru evoluțiile viitoare, ea pare a fi stimulată de creșterea popularității școlii care delimitează „cei șapte ani de-acasă” de restul biografiei individuale : „Părinții mei [...] se străduiau tot timpul ca să ne pună baza educației în cei șapte ani de-acasă. Pentru că, ne spuneau ei, cei șapte ani de-acasă..., după cei șapte ani de-acasă ne judecă lumea, că aceasta este zestrea noastră fundamentală, și a tuturor” [feminin, n. 1933; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → cadru de conducere (pensionată)].

terenului se câștigă prin muncă [Stahl, 1959]; altfel spus, munca este principiul de funcționare a acestei societăți. În plus, este vorba despre un sistem devălmaș (colectiv) în care familia funcționează ca o „echipă de muncă” în care fiecare are de jucat, în funcție de vîrsta, sexul și particularitățile sale și în funcție de situația „aici și acum”, un rol corelativ celorlalte :

La țară nu poți să spui că nu ai timp de joacă și alte activități... dar toate astea au fost îmbinate cu... dragostea pentru muncă, cu cultul... muncii. De mici, așa cum eram – țin minte foarte bine – tata repartiza... treburi, activități în cadrul gospodăriei pentru fiecare. Pe parcurs, cum creștea fiecare, avea răspunderi: deci nu era lăsat deoparte... În raport cu vîrsta ce-o aveam, fiecare aveam și răspunderi” [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Gospodarul autentic și membrii familiei sale nu muncesc decît în și pentru familie. A munci „cu ziua” sau „a te băga slugă” în gospodăria altuia – conduite ce amintesc vechile servituți feudale – nu sînt compatibile cu statutul de gospodar. Totuși, sărăcia postbelică – relativă, pentru că în cele mai multe cazuri gospodăria dispune de produse, dar are dificultăți în a obține banii a căror importanță a crescut mai ales din cauza creșterii fiscalității – atrage o schimbare de atitudine; la nevoie, se acceptă că, indiferent de alte considerente, munca cinstită nu este rușinoasă și că este preferabil să muncești „cu ziua” decît să nu ai tot ce-ți trebuie. „Vița nobilă” se probează, în ultimă instanță, prin asigurarea autonomiei funcționale a familiei (a avea cele necesare unei vieți obișnuite, fără a fi îndatorat nimănui) :

Ceea ce am făcut mai mult, poate, decît alți copii a fost munca în aer liber. [...] Eu cred că la 12 ani știam să prășesc, să plivesc straturi, să mătur curtea, să strîng frunzele din grădină, primăvara. [...] Vara, bine-nțeleș că vaca la păscut o duceam noi, cîteodată chiar și calul îl scoteam și... nu priponeam animalele, ne duceam cu ele. Ne arăta pînă unde să pască într-o zi, pînă unde a doua zi, eram foarte bine organizați. Aveam instinctul ăsta al muncii. [...] [Oftînd:] Ajunsesem să muncesc atît de bine la cîmp, încît... – eu știi? –, cînd eram prin clasa a VI-a, după ce terminam la noi, eram solicitată și de vecini, și ea [bunica] era chiar bucuroasă și nu mă reținea. Era un om foarte bogat acolo... și de Paști n-am avut făină de grîu ca să facă bunica... pască, cozonaci nu făcea. Și atunci ne-am împrumutat de la el cu făină și el a spus „Îți dau, dar o să-mi lași fata să-mi ajute la pus cartofi, două-trei zile”. Și de-atunci, în fiecare campanie din asta... agricolă, primăvara, vara la prășit – eu știi? – mai spre toamnă la scos cartofi, cum eram... cînd eram liberă, eram solicitată și... plătită. Mai tîrziu, chiar și cînd am fost în liceu, nu mi-a fost deloc jenă să fac treaba asta, cînd deja nu mai eram atît de săraci, cînd deja ieșisem... și după secetă, și după datoria cu banca, și după alte necazuri. Eu în fiecare toamnă aveam banii mei să-mi fac o uniformă nouă. Aveam colege care erau cu părinții amîndoi și care aveau o situație materială bună, dar purtau o uniformă doi-trei ani [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor → studii superioare fără frecvență → directoare a Casei de cultură + viceprimar → cadru didactic →

pensionată; familie de origine constituită, în etapa despre care relatează aici subiectul, dintr-o bunică văduvă și patru orfani de război].

La nivelul lumii adulte există o diviziune a „treburilor” în gospodărie pe axa feminin/masculin. În sens restrîns, prin „muncă”/„lucru” sătenii înțeleg activitatea de producere a resurselor primare (naturale sau bănești) din care se întreține gospodăria. La nivelul ideologiei și al practicilor, masculinitatea este asociată muncii, înțeleasă în acest sens restrîns; echipa de muncă funcționează în principal ca un „noi-bărbații” și este coordonată de cea mai experimentată persoană de sex masculin, care este tatăl. Rolurile paterne sînt legate cvasi-exclusiv de lumea muncii; aici, tatăl este executant, administrator al resurselor materiale și umane, educator; aici, el își poate impune voința (deține puterea legitimă).

La nivelul ideologiei familiale, feminitatea este asociată activităților de administrare și prelucrare a resurselor pentru consum; de regulă, acestea nu sînt înglobate în noțiunea „muncă”, ci în „a face treabă”. Ca și în perioada interbelică, sfera practicilor cotidiene feminine este, comparativ cu specializarea celor masculine, mult mai largă și mai flexibilă. În ceea ce privește activitățile de execuție, femeile acoperă întregul spațiu domestic (copii, hrană, curățenie, animale de curte), dar participă adesea și la muncile agricole. Limitarea spațiilor și rolurilor feminine la cele domestice apare numai în familiile care, grație unor activități non-agricole aducătoare de venituri bănești, își pot permite să angajeze oameni „cu ziua”; pentru aceasta, însă, este necesar să fie satisfăcută și o a doua condiție, aceea a găsirii, în sat sau în altă parte, a unor persoane dispuse să lucreze în gospodăria altuia, pentru întemeierea unei gospodării proprii sau pur și simplu pentru subzistență :

Tata a avut șapte clase, terminate în regulă, cu certificatul respectiv, mama a terminat patru clase. Situația materială a părinților era bună spre foarte bună. Asta datorită faptului că ambele familii din care provin părinții mei au avut cîte un singur copil, iar părinții lor, la rîndul lor, au fost un pic mai înstăriți. În ce consta averea: era pămîntul agricol, pe care trebuia să-l muncești, asta era toată averea! Deci părinții tatălui aveau în jur de șase hectare jumate, părinții mamei, cinci jumate. Iar familia mea însumase ca dotă de la un părinte și de la celălalt aproximativ șase hectare jumate teren arabil, plus grădina, care era un alt teren, aparte, plus încă vreo trei „locuri de casă” care erau în jurul casei și undeva în spatele satului. Asta era situația: pămîntul, un inventar de atelaje agricole complet, plus animalele. [...] Erau condiții vitrege, avînd în vedere că în '44-'45 s-a terminat războiul, în '46 a fost cea secetă cumplită în zona Moldovei, iar în '47 a venit „foamea”, moment în care m-am născut eu. Deci se poate spune că, atunci, în toamnă, am venit o dată cu „foamea”. [...] Ei, a fost în familie o situație mai bunioară începînd cu perioada anilor '50, asta datorită faptului că tata a fost și mic meseriaș, se ocupa cu croitoria, a mai lucrat și tîmplărie, a fost și butnar, meserii pe care le-a învățat de la bunicul meu, a avut, practic, mai multe ocupații, și albinărit, de exemplu, dar baza a fost croitoria. Și, bine-nțeleș, muncea și la cîmp, însă singur, pentru că mama n-a muncit, practic, deloc, n-a trecut pe la cîmp prea des... Ceea ce nu se putea face de unul singur se plătea,

adică se angajau oameni cu ziua, muncitori în sat plătiți ca zilieri [masc., n. 1947, învățământ general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

De regulă, regăsim același exercițiu al rolurilor și la nivelul fratriei. După cum rezultă din numeroase fragmente citate anterior, fetele – care își ajută sau suplinesc de la vârste foarte mici mamele în interiorul gospodăriei – sînt solicitate cu regularitate la cîmp sau la animale, ca și frații lor. Toate femeile din generația centrală, fără excepție, rememorează o copilărie pe care o caracterizează ca „dură”, „greă” și al cărei sfîrșit, care a echivalat cu plecarea din gospodăria părintească, a fost așteptat/primit cu satisfacție și speranță. Bărbații din aceeași generație au, dimpotrivă, o trăire mai senină a copilăriei. La vârste mai mici și dacă tatăl lipsește, ei sînt lăsați să se joace mai mult și sînt sancționați mai rar. Totuși, distincția feminin/masculin se estompează adesea în grupul de copii, pentru a se conserva în lumea adultă, ca și cum segregatia copii-adulți – despre care am mai vorbit – ar servi, între altele, ca mijloc prin care gospodăria continuă să funcționeze ca grup de sine stătător (își conservă limitele funcționale în raport cu „familia mare” și cu restul comunității), fără ca definițiile masculinității și feminității să fie afectate. Autocompasiunea și revolta cu care este făcută relatarea dovedește că intrarea „*bieților*” băieți în spațiul feminității este, din punctul de vedere al ideologiei, excepțională :

Pentru că... să știți că a avut... nu s-a băgat să-și facă o mămăligă, un ochi... Mîncare la găini, la porci, vaca... asta mama făcea. Cînd era mama lehză, cînd nu se intră în bucătărie nu știu cît timp, mîncare făceam eu. Tata nici vorbă! Cum să se bage el în bîde? ! El era superior, o dată că avea cinci clase de seminar și a doua că era bărbat ! [masc., n. 1936, primul născut din opt frați, studii medii, instructor cultural].

### 5.2.6. „Cinstea fetei mari”. Sexualitatea ca simbol al cunoașterii și puterii adulte/masculine

Noțiunea „cinste” are o semnificație „brută” legată de raporturile cu sexualitatea ; a fi cinstit(ă) înseamnă a evita raporturile sexuale premaritale și extraconjugale :

Iar eu le-am mai făcut una *à propos* de faptul că băiatul trebuie lăsat să se descurce, nu trebuie crescut ca o fată... La 23 de ani, am fost obligat să mă însor, acuzat că am abuzat [...]. A fost o palmă pentru ei. Și pentru mine. Da' dacă am fost crescut... ca o fată ! [masc., n. 1936 ; tatăl – „cinci clase de seminar” + „o școală de viticultură și pomicultură”].

Mi-a spus așa : „Fată, de-acum încolo n-ai să mai fii lîngă mine și n-am să te mai urmăresc. Da' fii atentă, că băieții-s răi. Să nu cumva – parc-o văd cum îmi făcea din mîină – să intri în casa vreunui bărbat vreodată ! Chiar dacă n-o să se întîmple nimic, cînd ieși de-acolo, ieși cu firma pusă”. [...] Eu nu aveam voie să vorbesc cu băieții. Fetele din sat mergeau la o reuniune, la... Eu nu aveam voie să vin cu un băiat acasă. Și... Mama era și ea foarte.... severă din punctul ăsta de vedere, dar n-avea nimic

împotriva dacă vorbeam și eu cu un băiat de-acolo din sat. Dar tata, nu ! N-avea voie să se apropie nici un băiat de mine [fem., n. 1947 ; tatăl – agricultor + negustor + „colector” al „dărilor” pe lîngă Sfatul Popular, șapte clase].

Înțelegem în această accepțiune, „cinstea” trimite direct la respectul distanței de lumea adultă, al cărei privilegiu exclusiv este sexualitatea – ea însăși simbol al cunoașterii și puterii –, la respectul ordinii, așadar. Sinonimia „a fi cuminte” și „a fi cinstit(ă)” devine, astfel, inteligibilă. Ca și legătura între norma sexuală și cea morală a cinstei.

Cea dintii poate fi corelată și cu importanța acordată limitelor familiei : ea reprezintă una dintre condițiile principale ale trasării limitelor personale și simbolice ale familiei de procreare. Fetele sînt mai intens „învățate” și controlate în acest sens, fapt care – alături de observația sociologilor interbelici cu privire la concubinajul juvenil evitat în familiile înstărite și cu bărbați școlarizați – susține ipoteza originii normei inocenței în modelul biblic al Fecioarei Maria. Riscul sarcinii joacă, desigur, un rol important în această asimetrie, dar faptul că este invocat insistent riscul pierderii prestigiului conduce la ipoteza rolului fundamental al femeii în menținerea limitelor : prestigiul fetei ca viitoare soție și mamă pare a decurge din gradul în care este ea creditată ca total devotată familiei sale ; nu fidelitatea este aici în discuție, ci *loialitatea și supunerea*. În consecință, „cinstea” – alături de hărnicie – reprezintă unul dintre capitalurile esențiale pe piața matrimonială, compensînd absența altor resurse simbolice („neamul”) și materiale ; a lua de nevastă o fată „*săracă, dar harnică și cuminte*”, se poate dovedi o strategie de mobilitate profitabilă, mai ales pentru noii gospodari.

„Cinstea” poate fi considerată, de asemenea, și ca o dovadă că societatea rurală cunoaște „sentimentul” adolescenței feminine, deoarece „problema” se pune cu cea mai mare acuitate la această vîrstă.

### 5.3. Copii crescuți „cu frica lui Dumnezeu” și „cu credință”. Identificarea religioasă

Marea majoritate a subiecților de sex masculin ai generației centrale construiesc o imagine pozitivă a părinților, prezentîndu-i pe tați ca pe oameni „*cu frica lui Dumnezeu*”, iar pe mame ca pe femei „*credincioase*” (avînd sentimente religioase puternice). Dacă înțelegem norma ca pe un comportament pe care colectivitatea îl prescrie sau îl interzice explicit, prevăzînd de asemenea sancțiuni explicite pentru abateri, *relația cu biserica este* pentru omul de la țară *sursa principalelor norme* : să nu furi, să nu minți, să-ți respecti părinții etc. Identificarea religioasă normativă (instrumentală) pare să se realizeze în principal pe linie masculină ; identificarea feminină urmărește sfera credinței (expresivului).

Totuși, relația credinciosului cu textul biblic depozitar al acestor norme apare în modalități variate. În cazul creștinilor ortodocși (toți subiecții ale căror relatări le

analizăm aici sînt ortodocși), norma este, de regulă, cunoscută prin intermediul preotului, în timpul slujbelor sau al spovedaniilor, de unde iradiază pe cale orală în colectivitate ; apelul credinciosului la textul biblic este excepțional și pare a fi apanajul bărbaților care îndeplinesc o sarcină oarecare pe lângă biserică (preot, cîntăreț, consilier, casier) :

Tata a fost un om al bisericii și i-a plăcut foarte mult să citească, în special *Biblia* și istoria. *Biblia* a citit-o și a răscitit-o..., că, de-acuma, o știa pe de rost... A fost consilier și casier la biserică... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Amîndoi erau foarte religioși. În fiecare duminică mergeam la slujbă, la biserică din sat. Tata făcea parte din consiliul parohial, avea acasă *Biblia, Epistolele...* și alte cărți bisericești, din care ne îndemna să citim seara, înainte de culcare [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

În consecință, identificarea religioasă a copiilor are, în marea majoritate a cazurilor și în special atunci cînd se înfăptuiește pe linie feminină, o slabă componentă biblic-normativă ; ea se confundă cu identificarea familială și cu cea comunitară, avînd o puternică dimensiune emoțională și un caracter practic-participativ și ritual-rutinier :

Ea [bunica] mă învăța că... niciodată înainte de a mânca nu trebuie să venim cu mîinile nespălate, că nu trebuie să ne așezăm la masă pînă nu spunem o rugăciune sau să ne ridicăm de la masă pînă, iar, nu spunem o rugăciune... deși era o femeie foarte interiorizată în ceea ce privește credința religioasă – nu era una care să meargă la biserică de toate sărbătorile, să facă mare caz de credința ei –, dar credea foarte puternic, totuși [fem., n. 1937, studii superioare, fostă membră a „nomenclurii” P.C.R. ; familie de origine constituită dintr-o bunică văduvă și patru orfani de război].

Ca și valorile familiale, valorile de tip moral-religios reprezintă resurse importante în construirea imaginii sociale a familiei și individului. Pe de altă parte, rememorîndu-și propria biografie, subiecții au sentimentul că aceste valori au reprezentat resurse importante cu ajutorul cărora ei înșiși și-au construit identitatea socială.

#### 5.4. „Să nu te/ne faci de rîs ! ”.

##### Educația pentru conservarea respectabilității în colectivitate

Sociologii au observat puterea controlului social în mediul rural, lăsînd să se înțeleagă că este vorba fie despre „topirea” individului în colectivitatea locală, fie despre o presiune de tip individualist, specifică oricărui grup primar, în care fiecare îl controlează simbolic pe fiecare. Dacă putem vorbi despre un control social în ruralul românesc, atunci mecanismul acestuia îl constituie articularea între individ, gospodărie și colectivitatea locală.

Respectabilitatea gospodăriei se construiește și se apără – pe lângă raporturile cu familia și cu biserică, al căror rol în această privință este esențial – prin controlul familial al relațiilor publice ale fiecăruia dintre membri, inclusiv ale copilului. Cînd

iese pe poarta casei, acesta rămîne membru al familiei sale, reprezentînd-o în relațiile cu ceilalți. Comportamentul său este expresia calității de gospodari a părinților și, în special, a „viței nobile” a acestora : din părinți buni, ies copii buni, pentru că „*așchia nu sare departe de lemnari*”. Controlul riguros al grupurilor de vîrstă ale copiilor poate găsi aici o explicație.

Băiat sau fată, copilul de gospodar este îndemnat să fie *cinstit*. În afara normei inocenței sexuale – implicat a respectului/supunerii față de adult și de bărbat –, a fi cinstit în relațiile cu Celălalt se traduce în special prin *a nu fura* și *a nu minți*. Imperativul trimite înainte de toate la respectul proprietății/muncii și, mai general, la încrederea reciprocă pe care se clădește viața comunitară, inclusiv aceea a familiei. Pentru țărani săraci și „fără prea multă știință de carte”, cinstea apare din nou ca un *capital compensatoriu* (am mai întîlnit această semnificație atunci cînd am vorbit despre „cinstea” fetei), fapt care poate fi interpretat ca indicator al asocierii pe care simțul comun o operează între credibilitatea/respectabilitatea persoanei și patrimoniul/capacitatea de muncă, respectiv „știința de carte” pe care ea le posedă și, reciproc, al suspiciunii morale care planează asupra aceluia ce nu reușesc să construiască prin muncă un patrimoniu sau/și rămîn „neînvățați” :

Pămîntul, dacă nu-l muncești, dacă nu-l respecti, nici el nu te ajută, nu-ți dă de pomană. Cred că lucrul ăsta l-am învățat de la tata. Era un om cinstit, muncea foarte mult și ne-a învățat și pe noi să fim cinstiți, să nu furăm, chiar dacă sîntem săraci și nu avem școli înalte, să ne purtăm în așa fel încît să nu ne fie rușine de faptele noastre [masc., n. 1935, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor ; părinți „țărani simpli, fără prea multă știință de carte”].

Deci educația a plecat de la ideea „Să nu te faci de rîs ! ”. „Domnule, mergi pe drum și, dacă vezi un măr și nu mai poți, bate-n poartă și ceri, da’ nu pune mîna să iei. Domnule, nu-i al tău ! Ce nu-i al tău, nu-i al tău, nu pune mîna, nu lua ! ” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural ; tatăl – „cinci clase de seminar” + „o școală de viticultură și pomicultură”].

Ce știu, că nu aveam voie să cer ceva, că era rușine să ceri de la vecini. Sau să mă duc să iau o pară, dacă vecina avea și mie mi-era poftă. Pentru asta luam o bătaie groaznică, ori de la tata, ori de la mama. Într-un fel îi bine, că ne-au sădit pe undeva noțiunea asta de cinste, de corectitudine. Pe-atunci, mie mi se părea că sînt foarte răi, dar... Nu trebuia să știe vecinii dacă era bine sau rău în casa noastră. Țăra era specificul casei noastre. Ceilalți nu erau așa, dup-aia mi-am dat eu seama. Vecinii mai veneau după oleacă de făină, după... Mama mea nu se ducea niciodată. [...] În primul rînd, ce a rămas foarte sănătos, să nu fur – era un păcat groaznic –, să nu mint, să nu duc vorba din casă. Pentru asta am luat o bătaie groaznică. „Să nu duci vorba din casă ! Să nu scoți vorba din casă ! ” Asta era. Dar minciuna și furatul le-am păstrat așa, ca pe o... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – agricultor + negustor + „colector” al „dărilor” pe lângă Sfatul Popular, 7 clase ; mama – agricultoare + croitoreasă, 7 clase].



Orice copil de gospodari învață devreme că relațiile sale publice trebuie să fie orientate de noțiunea *rușine* și de principiul *a nu te face de rușine/rîs*, care echivalează cu *a nu-ți face părinții de rușine* :

- [...] „Să nu te faci de rîs!” [...]
- Erau preocupați de poziția lor în sat?
- Da. De demnitate.
- Demnitatea cui? A persoanei sau a familiei?
- Da: „Pentru că ești al lui Vasile Cosma!”
- Conta, deci, familia?
- Da. Conta enorm [masc., n. 1936, tatăl – „cinci clase de seminar”, „domnul Cosma”].

Nu este vorba atât despre norme generale de comportament, cât despre interdicții necesare funcționării gospodăriei ca unitate autonomă și conservării respectabilității ei în colectivitate, pe care coincidența cu sistemele normative în uz nu face decât să le întărească, cu atât mai mult cu cât respectarea normelor atrage respectabilitatea și, implicit, întărirea limitelor. Conduita morală este înțeleasă în sensul durkheimian al *datoriei* față de colectivitate și față de divinitate, dar și în sensul goffmanian al *interacțiunii rituale*. Se pare că fetelor le sînt impuse mai insistent ritualurile interacțiunii (politețe, maniere, ținută etc.) sau, în orice caz, ele le receptează și le rețin mai bine :

Și, într-adevăr, părinții mei, țărani cum erau, se străduiau să ne facă o educație civilizată, o educație de bună purtare, o educație morală. Ne spuneau mereu cum să ne comportăm în orice împrejurare... Au insistat foarte mult asupra salutului, asupra acelor cuvinte fermecate „mulțumesc”, „poftim”, acelea care dau vitalitate... comportării și aprecierii... de către aceia cu care vii în contact [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare].

În termenii sociologici consacrați de Erving Goffman – al cărui model teoretic pare cel mai pertinent pentru analiza problemei în discuție –, copilul de gospodari învață devreme să apere „fața” familiei sale, învățînd normele „morale” ale interacțiunii (salutul, politețea, manierele, ținuta), învățînd să identifice, să respecte și să construiască o „fațadă” sau, cu alte cuvinte, învățînd să respecte definiția sinelui celui alt și să se prezinte pe sine într-o lumină favorabilă.

### 5.5. Stiluri educative. Resurse materne și paterne de identificare

Membrii gospodăriei formează o *echipă*, acțiunile lor sînt orientate în același sens : dezvoltarea patrimoniului și creșterea copiilor, în condițiile construirii și conservării limitelor funcționale și simbolice ale grupului (familiei). Ceea ce rememorează subiecții noștri sînt practici colective (familiale) diverse la care au participat. Conținuturile educative propriu-zise sînt „extrase” de ei, ulterior, din aceste practici, întrucît părinții

nu formulează interdicții și nu sancționează decât atunci cînd copilul nu „citește” singur corect „cadrele experienței” :

De cînd m-am născut, de cînd țin minte, nu exista să ne interzică „Nu bea!”. Aveam deschis totul. La masă îmi puneau și mie. Sora mea venea de la școală și zicea „Vreau să beau un pahar cu vin” și se ducea la butoi și bea. N-au fost restricții. Dar nimeni nu ne-a văzut beți pe nici unul, sau scandal, sau... Deci restricția era... probabil că eram observați din umbră – sînt sigur de asta –, din umbră și : „Măi, dacă n-o ia razna... De ce să-l țin în frîu, dacă el merge pe drumul bun?” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor cu „cinci clase de seminar” + „o școală de viticultură și pomicultură”].

În aceste condiții, mecanismul principal prin care sînt transmise și însușite conținuturile familiale este acela – de tip practic-contextual – al „contaminării colective”, iar *agentul principal al educației este familia ca echipă*. Totuși, foștii copii de gospodari pot să-i individualizeze pe părinți și pe frații mai mari ca agenți ai construirii „ființei” lor sociale și să le asocieze conținuturi și modalități de transmitere particulare.

*Tatăl* este, de regulă, asociat cu inițiativa economică, cu gestiunea banilor și a resurselor „productive” ale gospodăriei, cu mobilitatea în raport cu gospodăria, cu un raport cvasi-intelectual cu lumea (interese cognitive, raport livresc-normativ cu biserica) și, adesea, cu un regim ascetic impus membrilor, cu controlul discursiv-normativ și material, oarecum de la distanță al conduitelor, cu violența domestică, frecvent asociată consumului de alcool :

Tata, om cu frica lui Dumnezeu, spunea fiecăruia ce are de făcut, dîndu-ne sarcini precise de care era obligatoriu să ne achităm. [...] Băieții eram cu toții sub îndrumarea directă a tatei. Ochiul lui sever nu ierta nimic, ori făceam un lucru ca lumea, ori nu-l mai făceam deloc. [...] În schimb, tata avea mîină grea, cum se spune, și ne era frică de el la mînie [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor; tatăl – agricultor, 4 clase].

Ei, tata, fiind și unicul băiat în familie – mai avea cinci surori –, s-a orientat așa..., că avea o minte, așa, mai... care mergea mai înainte... Îi plăcea să judece lucrurile... citeodată, că mai avea și ieșiri – n-am învățat sau n-am făcut ce am văzut la el. Și a cumpărat un cal, aveam vacă, începuse să facă niște chestii din astea așa... M-a luat și pe mine, cumpăra de-acolo niște marfă, o ducea la Huși [...], și pe la șapte ani începusem să vin la Iași, cu căruța veneam la Iași, mă lua și pe mine – văzusem orașul la șapte ani, vă dați seama! [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; tatăl – agricultor, 7 clase].

În familie era foarte greu. Eu am să fiu sinceră și am să vă spun exact situația. Tata meu, din cauza băuturii, a devenit din ce în ce mai... mai rău. [...] În primul rînd că în campania agricolă trebuia să mergem și noi la treabă. Eu nu prea aveam putere, fizic nu prea... N-am fost pentru munca fizică. Știu că-mi curgea tot timpul sînge din nas, toată viața m-a necăjit povestea asta, da' în copilărie a fost cumplit. Dacă stăteam

la soare – mă lua la prășit, la secerat – începea să-mi curgă sînge din nas și așa mă ținea. Tata: „La treabă!”. Știu că am secerat într-o vară... puneam frunze de pe cîmp ca să nu-mi mai curgă, seceram și-mi curgea sîngele pe mîini. Cînd era treaz, era dur, dar cînd era beat, era cumplit! Ce era rău, c-o bătea pe mama. Și noi am suferit foarte tare. Noi, copiii [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcționară de birou; tatăl – agricultor + negustor + „colector” al „dărilor” pe lîngă Sfatul Popular, 7 clase].

Eram în anul întii și am venit într-o sîmbătă acasă. Duminică trebuia să plec. „Tată, dă-mi bani de tren!” „N-am.” „Bine, dar am văzut în sertar!” Era toamnă, tata făcea vin, vindea vin – avea aproape un hectar de vie nobilă – și erau bani în sertar. „Aia-s pentru altceva.” Și-am plecat pe jos. [...]

– Cum justifică?  
– Vă spun – și-a avut dreptate 25% : „Un băiat, dacă n-are bani, nu intră-n crîsmă și nu umblă cu femeii” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor cu studii teologice neterminate + „o școală de pomicultură și viticultură”].

Unii subiecți de sex feminin vorbesc, totuși, despre tați apropiați și afectuoși. După toate aparențele, reprezentarea tatălui variază cu sexul copilului și cu experiența sa ulterioară (școlară, profesională și familială). Bărbații evidențiază mai frecvent calitățile de întreprinzător și pe acelea intelectuale, în timp ce femeile insistă asupra însușirilor expresive (afecțiune, apropiere sau, dimpotrivă, duritate, violență):

Oricum, dacă a fost înțelegere, și noi am ascultat părinții, că am avut și noi un tată chiar foarte apropiat, cu toate că era dintr-o familie severă [fem., n. 1948, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare; legătură foarte intensă cu școala în vederea educării propriilor fiice].

Bun ca un înger față de mine și de frații mei, de familia lui. Avea un suflet frumos și pur, calm în vorbire și mai ales cu noi, copiii. [...] era un om demn și amabil, cu mintea și cu inima tînără. Fire tot atît de bună pe cît de strălucitoare și mereu stăpîn pe înaltele facultăți ale unei inteligențe de elită. Tot timpul preocupat să ne facă viața plăcută, ne umplea orele, dacă nu de odihnă, cel puțin de speranță, de încredere și de plăcută amabilitate [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată].

Comparînd reprezentările care îi au ca obiect pe părinți, s-ar părea că singura figură personalizată, atît din punctul de vedere al însușirilor instrumentale, cît și din acela al însușirilor expresive este tatăl. *Mama* este, în cele mai multe cazuri, o prezență pur și simplă, impersonală, discretă și eficientă în a oferi protecție și îngrijiri: „Bine, eram și supravegheați. Dacă ne era foame, trebuia să ne dea de mîncare, trebuia să ne spele...” [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; mama – agricultoare, 7 clase]. Doar absența (decesul) pare să o transforme într-o ființă cu adevărat semnificativă și nu este exclus ca reprezentarea negativă a mamelor „vitrege” să fie legată de o trecere a figurii materne din „fundal” în „prim

plan”. Bărbații redau imaginea unei mame care constituie „culoarea de fond” a cotidianului copilăriei lor, fără a putea, însă, să creioneze un contur clar al figurii materne. Femeile asociază maternitatea cu munca, cu „greutățile” vieții, cu suferința cauzată de violențele conjugale, cu devotamentul total pentru familie și copii; acelea care au un nivel de școlarizare relativ ridicat vorbesc și despre bunătatea, blîndețea și inteligența materne. Memoria figurii materne variază și ea cu sexul și cu nivelul de școlarizare al subiectului:

Cea care a insistat pe educație permanentă a fost mama, pentru că tata era mai mult preocupat, și mai ales în timpul verii, cînd mergea printre altele și la muncile agricole [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaș, 7 clase; mama – casnică, 4 clase].

Mama era prea cinstită și prea deșteaptă ca să se preteze la lucruri ușoare. De aceea era iubită de tot satul. Ținea cont în tot ceea ce făcea și de părerea tuturor. Nu era de acord că părerea oamenilor nu are nici o... nici o însemnătate, cum erau alții. Mama era o femeie deșteaptă, știa ce să aștepte de la viață. [...] A muncit prea mult, s-a odihnit prea puțin, de multe ori neglija mîncarea pentru a-și pune la punct treburile gospodărești. Și toate acestea au ajuns-o la bătrînețe. Mama, pentru mine, a fost modelul dragostei materne [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionară].

Mama era o femeie foarte blajină, era bună, prea bună cu noi. Era o femeie extraordinară, care a trecut prin multe greutăți. Muncea foarte mult, ca și tata, de altfel. Amîndoi erau foarte religioși, în fiecare duminică mergeam la slujbă la biserica din sat [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; mama – agricultoare, 4 clase].

Toate povestirile vieții asociază *puterea parentală*, impusă cel mai adesea prin violență și frică, cu munca în și pentru gospodărie, iar mai larg cu acțiunea copilului în calitate de membru al echipei familiale; „ascultarea” și „hărnicia” copilului merg împreună, iar sancțiunile pentru neascultare sînt, de fapt, modalități de a asigura integrarea copilului în echipa domestică și bunul mers al gospodăriei. Pare a fi vorba din nou despre un *exercițiu practic* al puterii, legitimat prin nevoile vieții cotidiene și prin distribuția curentă a sarcinilor, iar nu despre o distribuție normativă a autorității. Faptul că echipa de muncă, al cărei șef incontestabil este tatăl, reprezintă componenta principală a gospodăriei contribuie la întreținerea ideologiei autorității paterne absolute, care apare explicit acolo unde membrii (și în special bărbatul) se află, prin formația școlară sau prin practicile religioase, în legătură mai strînsă cu sistemele normative. Totuși, echipa familială de muncă nu poate funcționa decît ca un corelativ al echipei de viață cotidiană și de consum, în care mama deține nu numai rolurile de execuție, ci și pe acelea de gestionare a resurselor materiale și umane, iar în practicile cotidiene mama „zice ca tatăl”, dar face adesea cum crede că e mai bine:

Mama a fost o fată cu patru clase primare, cuminte, gospodină, care se scula prima și se culca ultima în familia noastră. Și nici acum, la 84 de ani, nu stă și se duce și muncește. [...] Cum să vă spun? Mama nu ieșea niciodată din cuvântul lui tata. Mama... acum, la bătrânețe, tata era „mata”, nu i se spunea pe nume. Și ce... era punctul slab al lui tata: trebuia să... neapărat să zici ca el. [...] Deci în clipa când l-ai contrazis sau n-ai fost de acord cu el, lucrurile se... se cam terminau. [...] El a fost convins toată viața că mama nu-i iese din cuvânt. Ei, mama, în înțelepciunea ei de femeie – în general, femeile au ceva în plus față de bărbat –, mama a zis ca tata și a făcut ca dînsa. Tot atît de perfect, fără să... Bine, l-a păcălit pe tata, dar nu în probleme grave [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor cu studii teologice neterminate; mama – 4 clase].

Faptul că mama are asupra fetelor solicitate la „lucru pe lîngă casă” autoritatea pe care o are tatăl asupra tuturor acelor care sînt solicitați în echipa de muncă, dar este mai îngăduitoare cu băieții – care, la rîndul lor, nu-i „știu de frică”, așa cum îi știi tatălui –, susține ipoteza legitimității practice (nu normative) a puterii. Același fapt atrage atenția asupra importanței pe care o are *supunerea* în înțelegerea problemei puterii familiale:

Eu, copil fiind, cînd m-am trezit la casa părintească, mama a născut încă doi gemeni, băieți, eu eram singura fată și, încă de mică, de la trei-cinci ani, am avut o responsabilitate care uneori mă depășea în ce privește creșterea celor doi micuți și întotdeauna eram obligată să nu le ies [părinților] din cuvînt, iar pentru asta apelau și la alte mijloace. Am fost nevoită să execut tot ce mi se ordona, pentru că nu exista altă cale de ieșire. [...] De asta se ocupa în primul rînd mama. Ea era cea care avea grijă de copii, ea îi pregătea, ea îi spăla, ea îți spunea ce ai de făcut, ea te controla. Tata se ocupa de asta mult mai puțin, el era mai mult ocupat, era mai mult plecat. Asta pentru că nu aveam o situație așa roz, aveam pămînt mult și umbla tot timpul la lucru, apoi să vîndă, să cumpere, să facă rost de una, de alta, și nu era omul care să stea pe lîngă casă, și asta niciodată, nici chiar după ce a venit C.A.P.-ul. [...] Avînd o mamă foarte severă ce putea ajunge chiar la limitele severității, prin firea ei nervoasă – asta moștenise încă din familia ei, unde erau șapte frați, iar ea era cea mai mare, și trebuiau stăpîniți într-un stil milităresc –, mama avea reacții foarte dure și, de cele mai multe ori, eram pedepsită corporal. De obicei eram trasă de codițe sau chiar apela la o vîrguță special pregătită pentru așa ceva, iar uneori cu ce nimerea. Chiar dacă te mai și certa, apela în primul rînd la băț. Întotdeauna îți aducea aminte că din cauză că n-ai executat cum se cuvine un anume lucru ești „încinsă” [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; mama – agricultoare, 7 clase].

Fetele, cele două surori ale mele, primeau de făcut diferite treburi pe lîngă casă, sub supravegherea mamei. Băieții eram cu toții sub îndrumarea directă a tatei. [...] Cînd tata nu era acasă, mama ne lăsa să ne hîrjonim, adică să ne jucăm. Cînd ne muștra mama pentru că făceam cîte o prostie, aproape că nu ne sinchiseam, pentru că ea ne bătea foarte rar [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 ani + școală profesională, muncitor; părinți – agricultori, 4 clase].

Dincolo de nivelul ideologiei care legitimează autoritatea vîrstnicilor – asociind, așa cum am văzut, vîrstele mici cu neștiința și nepriceperea, respectiv cu nevoia de „învățătură” și de asistență din partea celor mai vîrstnici –, exercițiul cotidian al autorității pare a avea prea puțin de-a face cu vreo normă de distribuție. El rezultă din faptul că, *practic*, cineva mai experimentat trebuie să organizeze echipa și să vegheze ca unitatea de acțiune să se păstreze și că, tot practic, există o specializare a rolurilor masculine, precum și o prelungire (în comparație cu fetele) a copilăriei lipsite de griji a băieților și o *insubordonare* sistematică a acestora, pe care mamele o acceptă ca tendință naturală. Așa cum, pentru fete, *supunerea* pe care o impune integrarea precoce în echipă pare a fi naturală.

### 5.6. Raporturile cu școala și cu profesia. Educația pentru protecția viitorului copilului și pentru ascensiune intergenerațională

Cei mai mulți dintre gospodarii generației precursorilor sînt „oameni simpli, fără prea multă știință de carte”; bărbații au mai frecvent șapte clase, dar femeile depășesc rareori limita celor patru clase ale învățămîntului primar. Totuși, cu puține excepții, copiii lor, în special băieții, merg la școală. Faptul poate fi explicat prin semnificația pe care gospodarul o atribuie copilului. Calitatea de gospodar este asociată, așa cum am notat mai sus, cu copiii bine educați, iar evoluțiile structurilor școlare (din 1945, durata învățămîntului general obligatoriu crește progresiv, se înființează gimnaziile în centrele de comună, numărul liceelor și școlilor profesionale crește, iar sistemul de propagandă insistă mai mult ca niciodată asupra importanței școlii pentru ascensiunea socială și pentru îmbunătățirea condițiilor de viață, încurajînd școlarizarea diferitelor „categorii de oameni ai muncii”) conduc la o redefinire a acestei noțiuni: copil bine educat nu mai înseamnă doar un copil bine crescut (harnic, cuminte, ascultător etc.), ci și unul învățat; *școlarizarea copiilor devine treptat o componentă a categoriei „gospodar”*.

Ani buni după adoptarea legii cu privire la învățămîntul general de șapte clase (1945), unii continuă să considere obligatoriu din punct de vedere legal și profitabil din punct de vedere practic numai ciclul primar, percepînd gimnaziul ca facultativ, ca pe un capital pe care este de dorit ca familia și copilul să-l posede, dar la care se renunță dacă eforturile pentru obținerea lui împiedică bunul mers al gospodăriei. Dincolo de lipsa de informare – datorată în principal rarității mass-media la sate și limitării universului social al țăranilor (cumpărarea unui radio sau contactul cu orașul sînt prezentate ca fapte cu caracter excepțional) –, logica boudoniană a estimării raportului dintre profituri și costuri este ușor de identificat: copiii sînt stimulați sau măcar lăsați să frecventeze gimnaziul, dacă rezultatele școlare le aduc părinților satisfacții simbolice, în condițiile în care solicitările școlare (frecvență, teme) nu împiedică funcționarea normală a echipei familiale. De aceea, mulți copii învață doar „pe fugă”, în răstimpul pe care li-l lasă sarcinile în gospodărie, iar părinții (sau bunicii care îi suplinesc) sînt fericiți atunci cînd rezultatele sînt bune fără să-și vadă copiii „luptîndu-se” prea mult cu cartea:

Fiind cel mai mare, și obligațiile mele erau tot mai mari. Ba mai trebuia să am permanent grijă și de frații mai mici. Am reușit, totuși, să termin șapte clase. Atunci se făceau șapte, nu opt, ca acum... Pe vremea aceea erau obligatorii doar patru clase. Nici prezența la ore nu era obligatorie. Mulți copii terminau patru clase la școala din satul natal, după care mergeau sau nu mai departe la școala comună. Chiar și dintre cei care începeau clasa a cincea, mulți nu mai reușeau să termine șapte clase, fie datorită distanței mari pe care trebuiau să o parcurgă zilnic, fie din cauză că aveau multă treabă acasă, fie din alte motive. Chiar dacă nu am mers chiar zi de zi la școală – uneori mai lipseam și eu –, totuși am terminat pînă la urmă șapte clase. Era în anul 1951 [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor; părinți – agricultori, 4 clase, „țărani simpli, fără prea multă știință de carte”].

M-a trimis la Cotnari, era internat. M-a lăsat trei luni într-a cincea și după trei luni a apărut așa mic și-a venit și m-a luat acasă. Și m-a ținut un an... Și ce știu eu din anul acesta este că de-acuma începusem să gîndesc altfel. Eram mică, dar a stîrnit în mine așa o revoltă gestul asta! Și următorul an s-a deschis ciclul doi în comună. Și știu că m-am dus fără acceptul părinților și m-am înscris. Mama n-ar fi zis „Nu”, dar tata nici nu voia să audă. M-am înscris, am început școala, eram foarte bună, premiantă, n-au mai zis nimic. [...] Știți cum am făcut V-VIII? Mergeam cu cartea în mînă pe drum spre școală. Nu știu dacă știți distanța... Traversam tot satul Cucuteni, destul de mult de mers... și învățam pe drum... Iarna erau niște zăpezi așa de mari! Eram numai două fete din sat care mergeam acolo. Cînd ajungeam, eram înghețate complet... Cu mîncarea era, din cîte-mi amintesc eu, cam greu. N-aveai ce să-ți iei la tine, îmi amintesc că plecam fără pachetul. [...] Plecam fără pachetul și cînd veneam acasă nu întotdeauna găseam pe masă mîncarea așteptîndu-mă... O mîncare de fasole, de cartofi, cînd și cînd se tăia cîte o pasăre... În condiții destul de grele... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – agricultor + „colector” al „dărilor” pe lîngă Sfatul Popular + negustor, 7 clase; mama – agricultoare + croitoreasă, 7 clase; fratrie=3].

Era foarte încîntată bunica, acumă îmi dau seama că devenea o cu totul altă persoană, cînd venea învățătoarea sau dirigintele meu și ne lăuda pe noi – pe mine și pe fratele meu mai mic ne lăuda. Era foarte încîntată și chiar la serbarea de sfîrșit de an se îmbrăca frumos și venea la serbare și era cu totul și cu totul altă persoană, pe care eu acasă n-o cunoșteam [fem., n. 1937, studii superioare fără frecvență, cadru didactic pensionat; unitate familială constituită dintr-o bunică văduvă și patru orfani de război].

După terminarea clasei a IV-a, am mers mai departe în clasa aV-a la școala elementară din Scînteia. De acasă pînă la școală mergeam zilnic pe jos cinci kilometri dus și întors. Aveam un fel de traistă făcută de mama în care îmi puneam cărțile și caietele și o bucată de turtă sau chiar de mămăligă și plecam la școală. Ca să ajung la timp, trebuia să mă trezesc devreme și, de multe ori, cînd plecam eu afară nu se luminase de ziuă. Totuși, mergeam la școală zi de zi, deși mulți dintre colegii care începuseră o dată cu mine renunțaseră [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală

(învățămînt superior fără frecvență abandonat datorită sarcinilor în familia de procreere), funcționară; tatăl – agricultor, 7 clase, consilier parohial, foarte deschis către cunoaștere; mama – agricultoare, 4 clase].

Treptat, gospodarii se familiarizează cu gimnaziul, iar prin „școală” sînt desemnate treptele de învățămînt care urmează după învățămîntul general obligatoriu, în principal *liceul și școala profesională*. Copiii sînt orientați către acestea. Explicația trebuie legată nu numai de schimbările intervenite în structurile școlare, ci și de acelea ale structurilor economice și ale categoriilor de identificare: cooperativizarea terenurilor și a inventarului agricol (unelte și animale) pune în pericol categoria de identificare „gospodar”. Cum agricultura pare să nu mai poată oferi o altă identitate în afara aceleia de simplu lucrător al pămîntului – lipsită de orice prestigiu și chiar umilitoare, întrucît izolează munca din complexul identitar al gospodăriei –, școlarizarea copiilor rămîne principala – dacă nu unica – resursă de identificare a familiei (familie cu copii „învățați”) și singura „zestre” care îi poate fi dată copilului pentru întemeierea propriei identități. Acesta din urmă trebuie să învețe și să obțină ceea ce părinții riscă să piardă prin forța împrejurărilor: o identitate socială respectabilă. În termenii analizelor sociologice clasice, școala devine pentru ei, între altele, *un mijloc de evitare a declasării sociale*:

Toamna, cînd a venit acasă tata [din război], sora mai mare a avut grijă de noi, ceilalți trei, și ne-am descurcat. Dar de aici plecînd, tata și-a dat seama ce înseamnă acea țară de la răsărit – Marea Uniune Sovietică! – și că acolo era colhozul în... toi, și a știut că așa ceva se va întîmpla și la noi, și-atunci a zis: copiii lui trebuie să plece și să învețe carte, în sat nu au ce sta. Și așa s-a făcut că, din '45, fratele mai mare a ajuns pînă la urmă colonel în Ministerul Apărării Naționale, fratele al doilea – mecanic auto și conducător auto profesionist... Sora, fiind cea mai mare, a rămas acasă, cum se spune, gospodină. Și eu am mers în '51 și m-am înscris la școala medie tehnică financiară mixtă [...] [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Pentru că, rămînînd fără părinți și făcînd două clase, tatăl meu a profitat de faptul că moșul mamei lui era directorul școlii și l-a atestat ca făcînd patru clase, pentru că era nevoie de el la munca cîmpului. Deci lucrul devine explicabil: tatăl meu, fiind mai puțin cunoscător în ale cărții, nu a dat prea multă importanță acestui lucru. De altfel, nici nu se gîndea că noi, copiii lui, nu o să rămînem la pămînt și atunci, logic, nu aveam nevoie de prea multă carte. [...] În anii în care am mers eu la școală, în '56, nu se pune problema decît să scrii, să te iscălești și să știi tabla înmulțirii. Nu exista problema că trebuie să faci o școală, ca să ai un viitor. Nu exista problema perspectivei școlare. Abia după ce a apărut colectivizarea, în '62, s-a schimbat optica, cînd era deja prea tîrziu, baza școlară era ratată. [...] Devenise tot mai clar pentru toată lumea că colectivizarea bate la ușă și părinții și-au schimbat poziția în ce privește școala la 180°. *Ei fiind gospodari în sat și auzînd că la colectiv te duci cu ziuă să muncești nu au vrut să-și înjosească pînă într-acolo copiii, încît să ne oblige să rămînem în sat și atunci au înțeles că, pentru a ne fi mai ușor la oraș, avem nevoie*

de școală [s. n., E. S.] [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; mama – agricultoare, 7 clase].

Acolo unde există, strategiile școlare sînt, înainte de toate, *strategii de protecție a viitorului copilului*. Există, așa cum au observat sociologii perioadei interbelice, o dorință cvasi-generală a părinților de a-și proteja copiii, iar în contextul dezvoltării structurilor școlare, „cartea” este *contrapusă muncii, ca mijloc de protecție a copilului*. Ariès pare să aibă dreptate atunci cînd afirmă că școlarizarea și „sentimentalizarea” raporturilor părinți-copii se stimulează reciproc :

Bunicile, care mă iubeau foarte mult și mă vedeau ca pe o ființă supranaturală, îmi ziceau : „Tu ești ca un îngerăș ! Ești prea sensibilă ! Tu n-ai să poți munci din greu ! De aceea trebuie să înveți, că tu ai să ajungi departe” [feminin, n. 1933; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionară].

Dincolo de semnificațiile statutare (poziție, prestigiu) ale școlarizării, părinții doresc, invariabil, pentru copiii lor o „*muncă mai ușoară*” și „*o viață mai bună*”. Aspirațiile de ascensiune intergenerațională – care devin evidente din anii 1950 – nu vizează atît statutul, cît condițiile de viață și de muncă; a merge „*mai departe*” la prin școală înseamnă nu „tot mai sus”, ci „tot mai bine”.

Raporturile cu școala și cu profesia accentuează diferențierea masculin/feminin. Strategiile parentale de școlarizare/profesionalizare a băieților prin școlile de meserii sînt frecvente. Pentru fete, părinții ar prefera profesii intelectuale (cadru didactic, în primul rînd), pe care le asociază cu nivelul liceal al studiilor. Una dintre explicații poate fi căutată în rolul prioritar al femeii în conservarea limitelor familiei, rol asociat sedentarismului în raport cu colectivitatea locală: absolvente de liceu, fetele se pot întoarce în sat ca funcționare ale statului, învățătoare, profesoare etc., putînd asigura și asistența părinților la bătrînețe. Dacă „*meseria*” le pare soluția cea mai la îndemînă pentru băieți, în timp ce fetele sînt încurajate să învețe „cît mai multă carte” pentru a avea un „*serviciu*”, aceasta nu se datorează aspirațiilor statutare mai înalte pentru fete, ci unui complex de factori, între care reprezentarea diferitelor profesii, prin asocierea lor cu activitățile tradiționale, ca feminine sau masculine și informația limitată cu privire la lumea profesiilor. Sătenii nu au noțiunea de „profesie”; ei utilizează termenul *meserie* pentru a desemna orice activitate masculină a cărei exercitare este condiționată de o diplomă oarecare și care aduce subiectului un venit bănesc regulat. Profesii ca medic, cadru didactic, inginer, pentru care optează părinții chestionați cu instrumente standardizate [a se vedea, de pildă, Sterian, în Bădina, Dumitriu, Neamțu, 1970: 281], nu au pentru ei semnificația „superioară” pe care le-o conferă cercetătorul; așa cum rezultă din povestirile vieții, în sat poți fi „profesor”, „doctor”, „inginer” fără să ai studii superioare de specialitate, iar avantajele oricărui „serviciu” decurg din faptul că el presupune venituri sigure obținute printr-o „*muncă mai ușoară și curată*” :

Păi și ei erau de acord să învățăm, asta vreau să spun, că nici ei nu au putut să învețe prea multe clase, că nu i-au lăsat părinții lor. Dar la noi s-a schimbat. Din contra, părinții noștri nu au vrut să ajungem ca ei, doar cu patru clase, pentru că atunci era foarte greu. Bunica mea era cu ideea ei ca băieții să meargă să învețe, iar fetele să rămînă. Și de asta fetele nu au mers mai departe. Și părinții noștri de asta nu au fost de acord să rămînem la țară să muncim pămîntul. Nu ! Dacă s-a putut învăța... Și noi învățam în timpul care-l aveam, că, dacă mai mergeam la treabă cu ei, nu aveam același timp ca copiii de la oraș. [...] și atunci, de nevoie, m-a înscris unchiul meu la școala profesională de confecții [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare; ambii părinți – agricultori, 4 clase; fratrie=4].

Tata mai ales, dar și mama, doreau că eu să învăț cît mai multă carte. [...] Tata s-a interesat despre școlile cele mai bune din Iași. Liceul Teoretic numărul 2, de fete – azi se numește „Garabet Ibrăileanu”, dacă nu mă înșel – era renumit pentru faptul că se învăța carte în mod serios. Un unchi de-al meu care lucra ca cercetător la Institutul de Lingvistică din Iași i-a recomandat tatei acest liceu. De altfel, pentru admiterea la liceu am făcut pregătire la română și matematică cu acest unchi și cu soția lui. Așa se face că am intrat cu medie destul de mare. [...] Doreau ca noi să avem o pregătire superioară. „Trebuie să învățați, ca să puteți avea o viață mai bună, ca să trăiți mai bine decît am trăit noi”, ne spunea tata. [...] La sfîrșitul liceului, pentru că aveam note mari la rusă, am fost recrutată pentru institutul „Maxim Gorki” din București, dar nu m-am prezentat. Era prea departe de casă și costurile ar fi fost prea mari. [...] Vechea mea dorință și a părinților mei era să merg mai departe, la facultate. M-am pregătit pentru admitere și, în vara anului 1964, m-am prezentat la examen la Facultatea de Filologie a Universității „Al. I. Cuza” din Iași, secția fără frecvență. [...] Am fost admisă, și bucuria a fost foarte mare și pentru mine, și pentru părinți [fem., n. 1942; studii liceale, învățămînt superior abandonat, calificare postliceală, funcționară; tatăl – agricultor, consilier parohial, 7 clase, mare deschidere către cunoaștere; mama – agricultoare, 4 clase; fratrie=6].

– Cum se explică faptul că dumneavoastră ați fost orientat către școala de arte și meserii, iar sora către liceu ?

– Cred că eu, fiind băiat... și ea, fiind fată, să aibă o altă... – eu știu ? – să ajungă la facultate sau la ceva... mă rog, nu cred că la facultate se gîndeau ei pe atunci, dar, mă rog, să ajungă profesoară, că se putea merge cu liceul... și sora mea era oleacă mai bine la școală, cu rezultate mai bune decît mine și... la lucrul ăsta s-au gîndit, s-au orientat... [masc., n. 1948; învățămînt general obligatoriu + școală de arte și meserii → profesor suplinitor în rural → muncitor în urban; după 1991, cadru de conducere; tatăl – agricultor + negustor, 7 clase; mama – agricultoare, 4 clase; fratrie=2].

Totuși, părinții mei s-au gîndit că ar fi bine să învățăm și ceva carte, după puterile fiecăruia, atîta cîtă e nevoie ca să deprindem o meserie și să ne descurcăm în viață. [...] Eram un elev – știu eu ? – mediocru, pentru că niciodată nu aveam timp suficient și

poate că nici nu mă trăgea așa tare ca să învăț. Multe lucruri le înțelegeam cu oarecare greutate [...]. N-aș putea spune că părinții mei țineau în mod deosebit ca noi să învățăm prea multă carte. Ei erau de părere că e suficient să învățăm să scriem, să citim și să socotim. „Nici prea multă carte nu e bună – spuneau ei –, mai bine să înveți o meserie ca să-ți poți ciștița o bucată de piine” [masc., n. 1936, învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor; ambii părinți – agricultori, 4 clase; fratrie=8].

Un rol important în orientarea școlară a fetelor îl au, cu certitudine, investirea lor mai puternică în domeniul școlar și rezultatele lor școlare superioare. Fetele cu un traseu școlar mai lung văd, de regulă, în școală un univers relațional deschis și netensionat, pe care îl preferă spațiului închis și „durității” de acasă: învățătura le apare ca o alternativă la munca istovitoare din gospodărie, clasa școlară oferă grupul de vîrstă pe care, așa cum am văzut, familia nu îl îngăduie, iar cadrele didactice reprezintă Alții foarte semnificativi. În cele mai multe cazuri, școlarizarea lor peste nivelul general obligatoriu este rezultat al propriilor strategii, acceptate și susținute de părinții care se lasă convinși de perseverența și rezultatele școlare ale fiicelor lor:

În clasa întâia am mers la vîrsta de zece ani pentru că... pentru că era... foarte greu și nu am avut efectiv ce să încălț. [...] Învățam foarte bine, a început să-mi placă mai ales anturajul în sensul că am ieșit din curtea aceea închisă cu zăvoare, din cenușul vieții pe care bunica o trăia singură... Patru orfani de război eram noi... [...] Am terminat școala cu rezultate foarte bune. Îmi iubeam profesorii, colegii. Era... școala era pentru mine... era un mit, un loc cu soare, o... o viață pe care o visam de fapt... Am ieșit din mediul acela trist și vedeam copiii care rîd, care se joacă, am înțeles multe, am citit multe... [fem., n. 1937; absolventă a Școlii Normale → învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor → învățământ superior fără frecvență → director al Casei de cultură + viceprimar → profesoară; pensionară; crescută într-o unitate familială constituită dintr-o bunică văduvă și patru orfani de război].

În primul an [de gimnaziu], m-am bucurat foarte mult că m-am desprins de sat și mi se părea că l-am prins pe Dumnezeu de un picior. [...] Pentru că duceam o viață foarte dură în familie, plus atîta amar de muncă te făcea ca abia să aștepti să scapi din închisoarea asta, să nu mai auzi cum te împinge cineva fără încetare la muncă.[...] Bucuria mea a fost atît de mare, că n-am venit pînă la vacanța acasă. Din clasa a VI-a, s-a desființat internatul și am fost nevoită să fac naveta cu trenul, dar nu era prea avantajos, pentru că nu prea concorda orarul trenului cu orarul meu și însemna să pierd foarte mult timp pe drum, pe care de obicei îl făceam pe jos, mai ales cînd era timp frumos [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, muncitoare (primitor-distribuitor); tatăl – agricultor + negustor, 2 clase; mama – agricultoare, 7 clase].

Am avut o copilărie foarte grea. Pot să spun că nici n-am avut copilărie. Poate și asta m-a făcut să lupt să nu rămîn, să plec de-acolo și... cumva să fac și eu ceva să scap de atmosfera aceea [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară;

tatăl – agricultor + negustor + „colector” al „dărilor” pe lângă Sfatul Popular, violență agravată de alcoolism].

Dimpotrivă, băieții – care sînt „împinși” către continuarea școlarității de către părinți – denunță mai frecvent constrîngerile activității școlare, simțindu-se mai „în largul lor” în lumea familiară (și familială) a muncii și este foarte probabil ca acest sentiment să fie legat de trăirea mai puțin dramatică – comparativ cu trăirea feminină – a raportului cu munca și, în general, cu sistemul constrîngerilor familiale, pe care am evidențiat-o în capitoul precedent:

După ce-ți terminai lecțiile, mai în fugă, mai pe jumătate, erai cooptat în treburile gospodărești. Iar copiii preferau acest lucru în locul temelor care li se păreau grele sau chiar imposibil de rezolvat [masc., n. 1947, învățământ general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaș, 7 clase; mama – agricultoare, 4 clase; fratrie=4].

Îmi plăcea mai mult româna, iar la școala profesională mi-au plăcut mai mult disciplinele tehnice, partea de mecanică... Cu matematica, fizica, chimia, nu prea mă descurcam. [...] Profesorii își făceau și ei datoria cum puteau. Dar mulți dintre noi, copii de la țară fiind, eram mai obișnuiți, adică ne simțeam mai în largul nostru cu o sașă în mîină decît cu creionul în fața a cine știe ce exercițiu de matematică, de exemplu [masc., n. 1936, învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor; ambii părinți – agricultori, 4 clase].

Școlarizarea generației centrale apare ca un „joc” al speranțelor și compromisurilor, datorate resurselor financiare limitate, modificărilor succesive ale structurilor școlare și conjuncturilor politice. Prinși în „capcana” ideologiei școlare a meritelor personale, unii parcurg un adevărat labirint, găsind cu greu un „fir al Ariadnei” în „mișcătoarele” structuri școlare ale vremii:

Deci, în 1947 eram elev în clasa I la Școala Normală. [...] Apoi... m-a marcat reforma învățămîntului. Cea mai mare... Mie mi-a făcut rău. A venit reforma învățămîntului și s-a venit cu clasa a V-a, a VI-a... Venind reforma învățămîntului, venind cotele, venind pe bietul țaran o serie de necazuri, tata zice: „Nu mai pot să-ți plătesc, să-ți aduc alimente, să-ți plătesc taxa la școală... Și de ce să te duci tocmai acolo? Dacă tot trebuie să faci, hai... pe aceea pe undeva, că e mai ușor”. Apoi am realizat eu că aveam o rudă pe-aici prin Tătărași, nenea Nelu, și școala era la doi pași, pe „Vasile Lupu”. Și... zicea că scapă mai ușor. De fapt am stat numai pînă la Crăciun, pînă la vacanța de iarnă, pentru că tata uita... sau nu putea... și, vorba-aia, se trăia din salariu la nenea Nelu i-a spus „Măi, vere, ia-ți copilul, că eu nu pot să-i dau mîncare la infinit!”. Sau, mă rog, așa ceva. Și-am mers la o gazdă cu un băiat [...], tot așa de necăjit ca mine [...]. Clasa a VI-a am făcut-o aici, în Tătărași [...]. Vine toamna și tata zice: „Măi, costă și la Tătărași. Uite că s-a înființat în comună, aici, ciclul doi. Mergi aici”. Și am făcut clasa a VI-a... patru elevi într-o clasă. Vă dați seama ce școală s-a făcut! A! Bine-nțeles, am trecut clasa, cum nu? Note mari! Da' a venit admiterea mai departe. [...] Am picat, bine-nțeles. Tata... atunci s-a

trezit și am făcut pregătire toată vara – asta era în 1950 – am făcut pregătire și am dat la școala tehnică medie, [malițios] să fie o meserie, să-l scăp pe tata de griji! [...] Și în clipa când a venit într-o bună zi un ofițer în școală și a spus „Recrutăm cadre pentru școala de ofițeri, aviație, marină... nu vă costă nimic, aveți mâncare, haine...”, nu vă pot spune ce-a fost! [...] Asta s-a nîmplat în toamna lui 1952. Și pe 22 decembrie am plecat la Școala Militară. [...] Am ajuns și pe linie de U.T.M. locțiitorul secretarului pe școală. Vreau să spun că am fost un element bun, asta vreau să spun. De ce? Pentru că a urmat examenul de absolvire. [...] Și-am terminat. Mi se spunea „cel mai tânăr locotenent din Balcani”, aveam 19 ani și eram locotenent. [...] Cu câteva zile, trei sau patru zile, înainte de banchet, domnul Bodnăraș dă un ordin... între alții și Cosma Vasile să fie scos din rîndurile armatei ca „element dușmănos” pentru clasa muncitoare, și „apărarea patriei”, și așa mai departe. Când a citit la ordinea de zi dimineața, am încremenit. [...] Dup-aia am înțeles: tata a fost primar trei luni de zile, primar la cuzziști, partidul lui Cuza [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor + negustor, studii teologice neterminate + școală de viticultură și pomicultură; mama – agricultoare, 4 clase].

Apoi, cînd s-au pus cotele acelea cumplite, bunica a fost trecută la chiaburi... pentru că pămîntul pe care-l avusese tata în zona Iașului – cumpărat, vreo cinci ha – l-au adăugat la suprafața ei... și s-a făcut o suprafață enormă... Dar pămînt pe care nu-l văzuse niciodată! A plătit cotele extrem de greu, s-a împrumutat de la o bancă [...]. Eu trebuia să vin la liceu și era imposibil să fac față cu situația asta de chiabur. A făcut bunica – era o femeie vajnică, luptătoare teribilă – a mai făcut gălăgie pe la primărie, a mai spus, a mai vorbit [...]. Și... mă rog, am venit la liceu, dar... aceea am reușit să facem un fals, că nu era cum. Calul – dacă aveai cal –, ăsta-ți ridica venitul anual deodată cu o sumă teribilă și care depășea baremul, ca să pot fi bursieră. [...] Puteai să ai tu și 20 [media notelor școlare], dacă venitul depășea baremul, nu luai bursa. Și-am făcut atunci un fals: era în sat o femeie văduvă, săracă, care n-avea nimic și avea același nume cu al bunicii, și am trecut-o pe ea în acte, ca să pot să iau bursa aceea care mi se cuvenea de fapt [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale → învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor → studii superioare fără frecvență → director al Casei de cultură + viceprimar al orașului → profesoară → pensionată; familie de origine constituită dintr-o bunică văduvă și patru orfani de război].

Unii părinți oferă și ajutor la lecții, îndeosebi în clasele mici: variabilele „clasice” (categoria socio-profesională a tatălui, nivelul studiilor și vîrsta mamei) par a avea o relevanță mai mică în raport cu acest aspect decît deschiderile culturale ale părinților și cuantumul de sarcini gospodărești. Atunci cînd competențele părinților sînt depășite de conținuturile școlare, este încurajată solidaritatea fraternă:

Totuși, pe la vîrsta de cinci-șase ani, tata începuse să mă învețe să scriu. Era foarte interesat ca eu să am unele cunoștințe atunci cînd voi merge la școală. Tata terminase școala elementară de șapte clase, ceea ce însemna destul de mult pentru un om de la țară în vremea aceea. Mama avea patru clase, terminase școala primară. [...] Tata era foarte dornic să știe cît mai multe, ce se întîmplă în țară, în lume, era abonat la

*Albina*, la *Scînteia*, mai ales că la început nu exista în comună decît un radio, la căminul cultural. Mai tîrziu, însă, a cumpărat un radio și așa eram și noi la curent cu ceea ce se întîmplă. La țară, pe atunci, erau puține surse de informare și puțini oameni erau interesați să știe ce mai e nou. Deși țărani, părinții mei și în special tata doreau să afle mereu ultimele știri. [...] De multe ori, cînd nu reușeam să rezolv o problemă mai grea la matematică – eram prin clasa a IV-a – tata stătea ore întregi și-și frămînta mintea pînă găsea soluția [fem., n. 1942, prima născută din 6 frați; studii liceale + admisă în învățămîntul superior fără frecvență pe care îl abandonează + calificare postliceală; funcționară].

Am mers la vîrsta de șase ani neîmpliniți, asta a fost ideea părinților de a merge împreună cu fratele meu mai mare în același an, în aceeași clasă. A fost o problemă pentru care s-a zbatut învățătorul și pînă la urmă a rezolvat-o. [...] Probabil că părinții se gîndeau că este mai ușor să ne supravegheze pe amîndoi odată. [...] Ni se impunea să ne facem lecțiile. În general, mama se ocupa de acest lucru. Și acum mi-aduc aminte cu nostalgie că nu puteam face cifra 3 – îl făceam ca un „n” –, iar mama îmi purta mîna pînă cînd am reușit să-l fac corect. [...] Probabil că exista și ideea că trebuia să ajungi învățat. Exista și atunci sloganul „Dacă ai carte, ai parte”. Poate că nu era realizată pe deplin această idee, dar exista [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaș, 7 clase; mama – casnică, participă rar la muncile agricole, 4 clase; fratrie=4].

Ca stare materială, pot spune că în acest moment [în 1956, cînd subiectul începe școala] aveam de toate, și de îmbrăcat, și de încălțat, și de mîncare. Țineam foarte multe animale și din acest punct de vedere n-am suferit niciodată. În schimb, la multe animale era și muncă multă, astfel că timpul liber îl aveai limitat, aproape chiar de zero. Cel puțin lecțiile se făceau între timp, nu exista un spațiu de timp special afectat pentru asta. Seara, cînd se întuneca și ne adunam cu toții în casă, pentru că nu aveam curent electric, îmi făceam, obosită cum eram, lecțiile la o lampă care mai totdeauna era afumată. Uneori chiar plîngeam... Cînd aveam mai mult de scris, de citit, îl rugam pe fratele mai mare, care învăța foarte bine, să mă ajute [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, muncitoare (primitor-distribuitor); a doua născută și singura fată din 4 frați; tatăl – agricultor + negustor, 2 clase, „nu era omul care să stea prea mult pe lîngă casă”; mama – agricultoare, 7 clase].

În pofida problemelor financiare permanente, părinții se mobilizează pentru obținerea sumelor necesare acoperirii cheltuielilor școlare (manuale, gazdă, uneori chiar meditari):

Acum [în perioada liceului], erau... înstăriți, erau printre primii gospodari din sat. Mama făcea și croitorie pe lîngă agricultură. Și... cu foarte multă ambiție, copiii să-nvețe, să... Mai tîrziu mi-am dat eu seama că, dacă n-au zis nimic cînd eu am vrut să plec – și dup-aia a urmat fratele meu –, asta a fost. Lucra la mașină noaptea, ziua mergea pe cîmp și ne dădea bani să mergem la școală, și ne plătea căminul... Tata, pe lîngă munca... așa, mai făcea și negustorie. Struguri, mergea și vindea pe la

munte, pe unde era piața mai mare. Și făcea bani și cu asta [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

În tot acest timp, părinții mei se străduiau să mă ajute, pe mine și pe frații mei mai mici, să ne cumpere, în limita posibilităților, tot ceea ce aveam nevoie. Situația materială a familiei noastre nu era prea grozavă, totuși părinții mei reușeau să facă în așa fel încît să nu ne lipsească strictul necesar. Pe vremea aceea nu se dădeau manuale gratuite la școală. Fiecare trebuia să-și cumpere, dacă voia, într-adevăr, să învețe. Deci părinții mi-au cumpărat manuale școlare [fem., n. 1942, studii liceale + învățămînt superior fără frecvență abandonat + calificare postliceală, funcționară; tatăl – agricultor, 7 clase, consilier parohial, deschis către cunoaștere; mama – agricultoare, 4 clase].

Unele dintre fragmentele citate pe parcursul acestui paragraf arată că, de multe ori, rețeaua de rudenie este mobilizată ca resursă importantă în școlarizarea copiilor: elevii sînt temporar găzduiți de rudele din oraș; acestea mijlocesc contactul între familie și școală (oferă informațiile necesare orientării școlare și fac demersurile pentru înscrierea la școala aleasă); atunci cînd gradul de instruire le-o permite, acordă ajutor în pregătirea pentru concursul de admitere.

Putem conchide că, în condițiile create de transformările structurale ale societății românești, părintele gospodar al anilor 1950 și 1960 mobilizează toate resursele la îndemînă pentru a-i asigura copilului său o „zestre” școlară oarecare; este dator să de părinte să construiască punctul de plecare al identității autonome a copilului cît se poate mai bine, iar școala compensează absența patrimoniului sau/și reprezintă un capital suplimentar.

### 5.7. Autoidentificarea școlară și primele note ale categoriei „copil de la țară”

Este esențial să observăm, în acest context, „jocul” sensului presiunilor școlii în procesul de autoidentificare/autodiferențiere.

Într-o primă etapă, experiența școlară rurală întărește identificarea familială, într-cît, pe lîngă „carte”, învățătorii încurajează și descurajează aceleași conduite ca și părinții și reciproc; sub tirul unei duble constrîngerii, copiii au mai puține „portite de scăpare”. Ascendentul cultural al învățătorului întărește orientarea familial-școlară; totodată, însă, el aduce copilul într-un prim contact cu o „altă lume”, aceea a Culturii. În gimnaziu și în liceu, influența personalizată a cadrului didactic poate deveni „farul” care îi luminează copilului (adolescentului) lumea culturii scrise (prin lectura „clasicilor”), făcîndu-l să înțeleagă, totodată, că diploma școlară reprezintă atestatul (recunoașterea socială) apartenenței la această „altă lume”:

După ce a apărut școala, era educația școlară, obiectivă, cartea, în general, iar educația suplimentară aproape corespundea cu ceea ce învățai în familie. Învățătorul avea mare grijă de copii, îi alinia la ieșirea din școală, îi supraveghea să meargă cîte

doi, de mînuță, și le spunea: „Mergeți de mîna pînă cînd vă despărțiți pentru a merge fiecare la casele voastre!”. Era o educație și o supraveghere foarte strictă și în școală, iar învățătorul avea pretențiile lui, care erau respectate, pentru că se impunea și avea și pregătirea necesară pentru așa ceva. Iar noi, copii de la țară fiind, priveam învățătorul ca pe un inger. El era singurul om din sat cu o cultură vastă și cel care avea cea mai mare autoritate, la un moment dat, putea căpăta autoritate chiar mai mare decît părinții. [...] Aici intervenea legătura dintre învățător și părinte. Automat, cînd încălcai regula sau nu reușeau să-ți faci lecțiile, se întîmpla ca doi-trei copii să fie reținuți la școală, adică: „Astăzi, tu și tu rămîneți la «post»!”. Ce reprezenta asta? După ce plecau restul de elevi din școală, pînă ce venea după amiază cealaltă serie, în ora respectivă trebuia obligatoriu să-ți faci temele din ziua respectivă sau alte activități. Cînd ajungeai acasă, părinții știau că în jur de 12, în mod normal, trebuia să fii acasă și te întrebau: „De ce ai venit astăzi mai tîrziu?”. Neavînd de ales, trebuia să le dai o explicație, și atunci, în acest mod, erai dublu sancționat pentru aceeași faptă [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Am citit foarte mult atunci, pentru că dirigintele meu – Dumnezeu să-l ierte! – m-a împuternicit să fac un inventar al bibliotecii la căminul cultural. Și două veri la rînd am înregistrat cărțile și... unele mi le-a recomandat el, unele le-am... mi s-au părut mie că sînt deosebite și... citeam acasă, cînd mergeam cu vitele la păscut sau duminicile, serile – la lampa cu petrol, bine-nțeles. Mi-aduc aminte că citeam în clasa a VII-a *Anna Karenina*, *Război și pace*... Nu că erau la modă, dar erau la îndemînă multe cărți din literatura rusă... Cărți de valoare, multe cărți deosebite. Și din clasicii noștri am citit mult. Am avut un bagaj... o bogăție... Aș putea spune că-n liceu, pe urmă, nu trebuia decît să răsfoiesc puțin și să-mi amintesc... Am considerat că trebuie să mă fac învățătoare, pentru că o admiram pe învățătoarea mea. Și consideram că numai această pregătire poate să mă scoată dintr-un mediu care mă apăsa cumplit [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor, învățămînt superior fără frecvență → directoare a Casei de cultură + viceprimar → profesoară → pensionată].

Numeroase fragmente citate în paragraful anterior relevă faptul că, indiferent de modul în care a fost trăită la momentul respectiv experiența școlară, memorarea ei conduce în timp la victimizarea „copilului de la țară” a cărui reușită școlară este împiedicată de factori exteriori; totodată, în jurul aceluia care reușește prin perseverență și efort personal un parcurs școlar mai lung este ținută o adevărată aură eroică.

Școala urbană (condiții materiale, cadre didactice, grup de adolescenți, lectură, activități de timp liber) „transează” lucrurile: pe de o parte, ea întărește autoidentificarea „copil de la țară” – necăjit și învățat cu greul, muncitor, cuminte/ascultător, respectuos, cinstit etc. –, printr-un fel de reflex de autoapărare asociat sentimentului de insecuritate pe care îl generează lumea non-familiară a orașului și distanța de familie; pe de altă parte, însă, ea stimulează diferențierea, întărind conotația negativă a categoriei „copil de la țară” care echivalează cu sărac, neinstruit, incult (în raport cu cultura scrisă a



școlii/orașului), nestilat, nemanierat (nu știe să se îmbrace și să se poarte în conformitate cu uzanțele urbane), stîngaci, timid (nu are dezinvoltură în relațiile cu ceilalți) etc. :

Școala era atît de săracă, încît mergeam prin pădure să adunăm vreascuri, ca să se facă mîncare. Curățam cartofi și... mai băgam cîte o bucată de cartof crud în gură. Mergeam toamna la lucru în grădina școlii. Era o fericire! Mîncam varză crudă, morcov... A! Era o fericire! Eram clasa cea mai mică. În sala de mese, pînă venea masa – că la clasele mari se servea întîi –, bucățica de mămăliguță o mîncam pînă venea... [masc., n. 1936, fost elev al Școlii Normale din Iași; studii medii, instructor cultural].

Eram o clasă de copii, toți de la țară, cu o excepție sau două, toți foarte săraci și... speriați, foarte speriați. Adică dintr-o dată orașul mi s-a părut extraordinar de mare. Liceul, cel puțin, părea că are... sălile de clasă aveau un ecou extraordinar, profesorii erau cu totul alții decît cei cu care ne obișnuisem noi... Internatul mi s-a părut rece, dar fiecare dintre noi eram cu aceeași spaimă, cu aceeași... timiditate, cu frică și... ne-am coagulat într-un mănunchi de colegi extraordinari. Probabil acea perioadă de viață socială, mediul comun, sărăcia comună, dorința aprigă de a învăța, silitori, muncii – toți aveam bătăături în palme cînd... a început anul școlar... Totuși, fiecare din noi eram înstrăinați cumva și scriam foarte des acasă. Bine-nțeles că nimeni nu primea niciodată vreun răspuns... [...] Am ținut foarte mult la profesori. Nici unuia dintre ei nu i-am găsit vreo... lacună în atitudinea lui etică sau profesională. I-am admis și i-am admirat așa cum erau, pentru că erau foarte sinceri cu noi. Și poate și pentru că... am avut atitudinea asta și pentru că ei mă apreciau, și pentru că simțeam o afecțiune de care aveam mare nevoie [fem., n. 1937, fostă elevă a Școlii Normale din Suceava; studii superioare, cadru didactic pensionat].

La liceu aveam note mari la română, rusă, engleză, latină, istorie. La aceste obiecte am și avut noroc de profesori foarte buni, care lucrau mult cu noi în clasă pentru a ne face să înțelegem cît mai bine. Numele unora dintre ei mi le amintesc și acum [...] [fem., n. 1942, fostă elevă a Liceului nr. 2 de fete din Iași; studii liceale + învățămînt superior fără frecvență abandonat + calificare postliceală, funcționară].

Dacă *internatul școlar* pune în funcțiune mai ales mecanisme de identificare/diferențiere legate de grupul de egali (intimitate; comunicare cu privire la activitatea școlară, la activitățile de timp liber, la primele sentimente și relații amoroase, la familia de origine; solidaritate și ajutor) și de controlul formal (al programului cotidian, al ordinii obiectelor personale, al ținutei, al ieșirilor), *gazda* le introduce efectiv pe adolescente într-un tip de ordine familială diferită de aceea din familia de origine, întrucît raporturile gazdă-găzduită nu sînt pur economice, iar adesea adolescenta pare a fi cvasi-înfiată de gazda sa :

Momente plăcute au fost cînd, de exemplu, de ziua fiecărui elev veneau clasele mai mari și-ți cîntau „Mulți ani trăiască!” [...], am văzut prima oară un film [...], eu, de

la coada vacii, vă dați seama, era minunea minunilor să vezi acolo...! Tot în acest an am văzut prima piesă de teatru [masc., n. 1936, fost elev al Școlii Normale din Iași; studii medii, instructor cultural].

S-au accentuat suferințele astea ale mele în liceu. Pentru că... cît am stat eu să dau admiterea, a venit tata – chipurile să mă vadă – beat. Mama nu, da' tata a venit. Beat. Și a făcut urît. Jenă... După ce am început școala, veneau din cînd în cînd să mă vadă și a venit de cîteva ori... și mi-a fost rușine de copii. Țin minte că... nu mai ieșeam în pauze, stăteam în bancă, ori făceam versuri, ori mă gîndeam la situația mea de acasă, la mama care stă și suferă. Și mult am mai plîns în perioada aia! [fem., n. 1947; studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Gazda mea avea o față cu doi ani mai mare decît mine care făcea liceul la Hirău și stătea și ea la rîndul ei în gazdă, fiind mai mult plecată de acasă. Pot spune că am fost influențată de ea, pentru că venea dintr-un mediu, oricum, superior. Tatăl ei era apicultor și avea legături cu Asociația Apicultorilor din Iași, deci era mult mai umblat. Eram într-un mediu mai potrivit, era o familie foarte liniștită și la locul ei și datorită condițiilor din casă puteam să-mi văd de școală. Practic, eu înlocuiam fata lor care era mai mult plecată [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Școala mijlocește diferențierea de categoriile reprezentate de familiile de origine și prin faptul că transmite ideologia oficială, ale cărei caracteristici le-am prezentat deja. Copiii și adolescenții sînt motivați să-și *sacrifice* nevoile, dorințele, aspirațiile, interesele personale în profitul colectivității și mai ales al copiilor pe care urmau să-i aibă. Ideologia familială tradițională (cel puțin pentru categoria de populație studiată aici) a datoriei părintelui de a construi fundamentele viitorului copilului și a orientării prioritare către colectivitate servește drept suport al succesului noii ideologii comuniste, iar faptul că profesorii – a căror credibilitate este, pentru acești copii „de la țară”, dincolo de orice îndoială – o transmit și că această transmitere are loc într-un context de optimism cvasi-general este esențial :

Și alt moment. Către primăvară, cînd căram pietre ca să reparăm șoseaua de la Școala Normală pînă la statuia ostașului sovietic, în Copou, ni se spunea : „Voi muncii, voi sînteți generație de sacrificiu, dar copiii voștri au s-o ducă bine”. N-am să uit cît voi trăi, pentru că tot generație de sacrificiu am rămas și-acuma, în speranța că au s-o ducă mai bine copiii! [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; acțiunea se petrece în 1948, cînd subiectul avea 12 ani].

Și în școala generală am avut profesori foarte buni și sufletești. Nu erau toți calificați, nu asta era important. Ne spuneau lucruri frumoase, extraordinar de frumoase! Fiindcă era și o perioadă – după război, prin '50 și ceva, deci la zece ani – cînd totul se vedea extraordinar de roz. Și ni se plasau lozinci așa de multe...! Eu cred că și dirigenții și profesorii noștri credeau în ele, că ni le spuneau cu atîta patos, încît noi credeam în ele, cred că și ei credeau. Dar tot spiritul muncii și mai ales altruismul. Altruismul era dus aproape pînă la... limită: nimic pentru tine, totul pentru clasă,

totul pentru colectiv, totul pentru societate ! Aici era oleacă de exagerare, într-adevăr. Dar a prins ! Strașnic a prins ! Ceea ce m-a deranjat și m-a cam închistat – eram, totuși, o fire voluntară, zic eu – imediat cum s-au făcut detașamentele de pionieri și cum am primit, și cum am venit cu cravata aceea roșie la gît, și fluturînd, acasă – și era o minune a lui Dumnezeu ! – bunica... nu s-a bucurat de roșul acela. Era simbolul comunismului, iar ei erau țărăniști dintotdeauna, așa a fost partidul din care au făcut bunicii parte. Nu admitea, dar noi n-aveam cum, trebuia să ne înregimentăm. Imediat, comandantă de detașament, de unitate, pe urmă cu U.T.M.-ul... [fem., n. 1937 ; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor → învățămînt superior fără frecvență → directoare a Casei de cultură, viceprimar → profesoară → pensionată].

Care este rezultatul final al acestor biografii școlare ? Distanța progresivă a copiilor față de categoriile pe care le reprezintă părinții. Chiar dacă nu se identifică decît în foarte mică măsură cu modelele urbane, *identitatea rurală devine contradictorie* pentru adolescenții școlarizați. Cei mai mulți refuză să se întoarcă în sat, optînd pentru o migrație în urban, ale cărei costuri și riscuri și le asumă integral :

În toamnă, imediat ce am terminat, am venit la Iași. Am fost determinată de faptul că terminasem liceul, iar în mediul rural liceul nu era urmat de mai mult de cinci-șase copii dintr-un sat. Deci nu se punea problema, în aceste condiții, să rămîn în sat. M-aș fi întors ca învățătoare sau profesoară, altfel în nici un caz. Și așa am rămas la Iași, unde m-am angajat la fabrică [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Traseul diferențierii prin biografia școlară este urmat cu precădere de fete. Explicația poate fi găsită în tratamentul diferențiat al copiilor în gospodărie și în special în raportul dramatic al fetelor cu munca și cu supunerea familială, care generează o identificare școlară mai puternică decît în cazul băieților. Bărbații valorifică resursele școlare mai tîrziu, cînd traiectoriile profesionale și ciclul vieții familiale îi orientează către cursuri de recalificare, perfecționare, liceale sau de maiștri, fără de care promovarea ierarhică și salarială și asigurarea resurselor necesare unei familii de procreere în extensie nu sînt posibile.

## 5.8. A fi bărbat.

### Serviciul militar – reper al (auto)identificării masculine

Pentru bărbați, cu deosebire pentru aceia care, dintr-un motiv sau altul, nu au valorificat din plin experiența școlii, un reper esențial al îndepărtării lor de categoriile de identificare care le-au fost furnizate de familiile de origine este serviciul militar, o „școală a lumii” în care ei găsesc resurse pentru experiența urbană ulterioară :

Deci am terminat șapte clase, nu aveam 14 ani împliniți, și nu am mai mers la școală. [...] În armată cred că am învățat mult mai mult decît pînă am plecat în armată. Armata ocupă pentru mine un loc aparte. A însemnat o educație mai mult decît bună, am

primit atîtea lecții care m-au ajutat pentru viață [...]. A fost foarte necesară, în condițiile unui copil venit de la țară. A fost un punct de plecare al unei dezvoltări ce nu puteam să mi-o imaginez fără a trece prin această încercare care este armata. De acolo am învățat ceea ce se numește „școala lumii” [masc., n. 1947 ; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

## 5.9. Primul pas ferm al integrării urbane : inserția profesională

Politica economică a etapei urmărește transformarea României dintr-o țară „*eminamente agrară*” într-una industrială ; din 1945 sînt elaborate programe succesive de industrializare, iar cincinalul 1971-1975 constituie debutul procesului de „*dezvoltare multilaterală*” a tuturor regiunilor țării după un model unic și unitar (materializat în planul național unic de dezvoltare economico-socială), axat pe dezvoltarea industriei grele, singura care, în opinia vremii, poate asigura industrializarea agriculturii și a celorlalte ramuri economice, creșterea productivității și a eficienței. Cum industrializarea se asociază cu urbanizarea, populația este încurajată, printr-o campanie ideologică ce argumentează superioritatea muncii industriale și a mediului urban (componentă a argumentației cu privire la rolul conducător al clasei muncitoare), să părăsească satul și agricultura. Sînt *planificate* scăderea numerică a populației active din agricultură, implicit a populației rurale și creșterea celei ocupate în industrie și în alte ramuri neagricole, respectiv a populației urbane. Veniți să caute forță de muncă, delegații întreprinderilor industriale care se dezvoltă în ritm rapid în orașe promit o muncă mai ușoară, calificată și venituri sigure.

Pe de altă parte, după cîțiva ani în care sătenii văd „*carele venind acasă pline*”, veniturile obținute din sistemul agriculturii cooperatiste se diminuează progresiv, astfel încît chiar și cei mai optimiști își dau seama că satul este un spațiu social în care se muncește mult și se obține puțin. Școlarizați – datorită politicii de culturalizare/civilizare a maselor, dinamicii structurilor școlare și strategiilor de exagriculturizare ale părinților – peste posibilitățile pe care le oferă satul românesc pentru valorificarea diplomelor și a competențelor, tinerii deceniilor 1960 și 1970 speră să găsească la oraș „*mai multe posibilități*” și optează în masă pentru migrație :

În '67 am plecat din sat și ne-am mutat la Iași cu chirie. Viața la țară era tot mai grea. După colectivizarea forțată din '62, țărani pierduseră tot pămîntul și o duceau tot mai greu. Mulți plecau de la țară și veneau la oraș unde, oricum, erau mai multe posibilități și era nevoie de forță de muncă, chiar și necalificată [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; înainte de migrație, profesoară suplinoare în rural].

Exact în '62 s-a încheiat cooperativizarea și nu mai aveam rost, noi tinerii, adică nu mai aveam... nu mai era... [...] De ce să ne mai apucăm ? [...] Așa că... toți... s-a fugit adică, s-a fugit, s-a evadat. Cu toții. Colectivizarea nu a contat 100%, dar traiul pe care au vrut să ni-l creeze părinții și colectivizarea au fost juma-juma, adică asta-i

părerea mea [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; în momentul migrației, profesor suplinitor în rural].

Generația pe care am numit-o în contextul acestui studiu „centrală” și care ajunge la vârsta maturității în jurul anilor 1955-1965, este, cel puțin în zonele Iași și Vaslui pentru care dispunem de informații, generația exodului rural<sup>1</sup>; o masă de oameni care își asumă simultan o mobilitate geografică și una ocupațională și pentru care stabilirea în urban ridică o problemă de identitate. Am observat în paragrafele precedente că experiența școlară, cu tot ce implică ea (gazdă, grup de vîrstă, contactul cu diferite forme ale culturii urbane), îi conferă categoriei „copil de la țară” o conotație axiologică contradictorie. Raporturile cu profesia întăresc caracterul contradictoriu al identității rurale: pe de o parte, aceasta este respinsă ca urmare a amintirii experiențelor trăite în perioada copilăriei și a presiunilor propagandei care încurajează stilul de viață urban; pe de altă parte, însă, ea este căutată ca unică sursă a solidarității și securității. Căci, dacă a se diferenția de modelul rural este dezirabil, aceasta impune, totuși, a menține grupul de plecare ca grup de referință, a avansa pe o traiectorie prefigurată de modelul cultural cunoscut; în caz contrar, individul riscă să se situeze *out-group* și să piardă dreptul la solidaritate și nimic nu este mai insecuritynt pentru subiecții noștri decît sentimentul de a fi singuri într-o lume prea puțin cunoscută. În limitele impuse de jocul strategiilor de distincție (diferențiere), solidaritate și securitate, subiecții migrației-opțiune se află în căutarea unei noi identități, iar *integrarea* profesională este, pentru ei, primul pas ferm în construirea identității urbane. Să observăm, în treacăt, că interesul pe care sociologia l-a manifestat pentru integrarea profesională a tineretului este, pentru categoriile venite din rural, absolut justificat din perspectiva unei sociologii a construcției sinelui.

Insertia profesională a primelor generații de migranți în urban se realizează pe căi diferite și este mai facilă pentru băieții care știu sau vor să învețe o meserie, decît pentru fetele absolvente de liceu și aspirante la posturi birocratice (la un „servici”). Accesul unora este facilitat de delegații întreprinderilor sau de rude și cunoștințe (consăteni), aflate de mai mult timp în oraș; alții sînt obligați să caute mult timp:

Noi am făcut școala de meserii prin Ministerul Învățămîntului, nu printr-o întreprindere, ca să avem repartiții directe. Am terminat și care cum am vrut acolo ne-am dus. [...] Deci n-am avut nici un fel de repartiție, a trebuit să mă orientez. La timpul

1. „În orașul Iași, a existat pînă spre anul 1960 o importantă populație agricolă și rurală, fapt care explică de ce primele întreprinderi industriale de importanță republicană și extinderile vechilor întreprinderi din Iași – realizate cu circa două decenii în urmă – n-au declanșat spontan un fenomen semnificativ de mobilitate spațială, de imigrații din mediul rural înconjurător” [Miftode, 1984: 164].

„Perioada de după 1965 se caracterizează printr-o intensitate mare a curenților de forță de muncă ce converg spre Vaslui, din toate zonele amintite, concretizîndu-se prin cel mai înalt spor migratoriu, înregistrat de acest oraș de-a lungul timpului” [Merfea, red., 1973: 31]. Nu dispunem de cercetări pentru zona Suceava.

acela, aveam colegele, lucrau în învățămînt, erau profesoare de sport și desen. Și am mers la Huși la secția de învățămînt și mi-a dat o repartiție într-un sat. Trebuia să fac navetă, prin păduri... „Tată, nu-i meseria mea aici! Hai la Iași!”. La Iași am găsit – tot prin cunoștințe și atunci! – un contabil șef la Cooperativa de Mobilă și Tapițerie și m-am angajat ca fîmplar [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Era foarte greu în această privință. Atunci era abia în formare zona industrială. Erau angajați în primul rînd cei cu școli profesionale. Nu erau încă scoase posturi pentru personal administrativ TESA. A fost foarte greu! Am umblat în jur de o lună de zile. [...] Am lucrat trei luni ca „necalificat” și, în același timp, am făcut cursuri de scurtă durată de cîntaragiu [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

Din acest moment, influența familiilor de origine devine simbolică – procesul a început din timpul școlarității –, pentru că, în fapt, părinții rămîn străini de viața profesională și în general de viața urbană a copiilor lor. Distanța fizică este o posibilă explicație; totodată, probabil că o dată ce și-au văzut copiii „cu pînea în mînă” datoria lor este, în acest domeniu, încheiată, iar de aici încolo începe datoria copilului însuși; în plus, în meandrele vieții urbane, ei, părinții, sînt mai neștiutori și mai neputincioși decît copiii. Tot ce mai pot face este să le „poarte grija” de la distanță și să îi povățuiască, ori de cîte ori au prilejul să o facă:

Cel puțin contribuția părinților din acest punct de vedere în acești patru ani [primii ani în oraș] a fost aproape nulă. N-au venit de mai mult de trei ori, nu s-au interesat unde m-am angajat, la ce gazdă stau sau măcar să încerce să vorbească ei cu cineva. Deci am fost de capul meu și mie mi-a revenit responsabilitatea direct [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

Prin grija pe care ne-o purtau nu erau departe de noi. Știu eu? Ne povățuiau, dar, oricum, marginal... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Și – sînt ani de-atunci, numai vreo 42! – rețin și-acuma cînd tata îmi spunea: „Răspunderea asta în domeniul financiar este mare. Să cauți să lucrezi corect și noaptea să dormi liniștit, să nu te deranjeze nimeni noaptea, să-ți bată în ușă! Să ai în vedere lucrul ăsta!”. Și îmi amintesc și-acuma îndemnul: „Răspunderea în acest domeniu este mare, dar dacă îți faci datoria, atunci stai liniștit și acasă”. Și la servicii, bine-nțeles! [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Totuși, influența familiilor de origine rămîne semnificativă. De regulă, avem de-a face cu o *logică profesională a datoriei împlinite*, în care putem recunoaște cu ușurință ordinea gospodăriei rurale și pe aceea de tip școlar. Numitorul comun al descrierilor raportului cu profesia îl constituie evaluarea pozitivă din partea „celor mari”, obținută prin hărnicie, conștiinciozitate, „ascultare”, cinste, solitudine. În conformitate cu această logică, o „promovare” în „aparatură de partid” echivalează cu o recunoaștere a calităților amintite și este primită cu satisfacție. Ulterior, după ce identitatea profesională

s-a stabilizat, dincolo de datorie – definită ca ansamblu de sarcini formulate de „organele superioare” –, angajarea profesională a fostului copil de gospodari are ca mize fundamentale satisfacerea nevoilor materiale și simbolice ale familiei sale de procreere și respectarea „ordinii morale”, în cadrul căreia paternalismul șefului în raport cu subalternii și solidaritatea colegială sînt esențiale. „Meseria”/„serviciul”, grupul de interacțiune colegială și familia sînt, practic, inseparabile, iar structurile subiective construite în experiența familiilor de origine constituie elementul de legătură între aceste trei cîmpuri :

M-am angajat. Am nimerit la un șef de echipă... și după o săptămînă, două, cinci, mă rog, eu, *ca un copil de la țară* [s.n., E.S.], grijuliu, făceam toate, nu întîrziam la serviciu, eram corect, ce făceam făceam așa cum eram învățat de la școală [...]: „Măi Mihai, tu, dacă ai să fii băiet cuminte și ai să mă ascuți pe mine, ai să înveți multe de la mine”. Și așa a fost. [...] Sincer să fiu, la început, cînd am început meseria... sincer să fiu, nu mi-a plăcut meseria asta a mea de tîmplar. Ei, în timp, dîndu-mi seama de importanța meseriei, am devenit un specialist și la un moment dat am avut și noi o satisfacție pentru munca prestată, aveam un venit care-mi permitea să duc o viață mai decentă, o viață mai... ordonată chiar, să-mi pot permite un concediu, să-mi pot permite o haină mai așa pe mine... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Cel mai mult, în funcția de contabil șef la trei unități și aici... avînd această *răspundere*, în primul rînd am căutat să respect eu legile țării, actele normative și după aceea să le inspir colaboratorilor mei... Deci asta a făcut ca în unitățile unde am lucrat oamenii să nu aibă de suferit... rigorile legii pentru că... au greșit. *Au fost îndrumați, ajutați la timp* și, dacă totuși au greșit, s-au corectat. [...] Și asta m-a caracterizat pe mine de-a lungul carierei: *mi-am făcut datoria la locul de muncă... , că trebuia să mi-o fac, nu? O făceam bine, corect, fiind apreciată munca aceasta și de organe... superioare*. Și am avut și mulțumiri, și stimulente, și *recompense materiale și bănești*. [...] Dar acum, uitîndu-mă puțin retrospectiv... am căutat în primul rînd *părinților să le fac cinste și onoare... și fraților mai mari* [s.n., E.S.] [masc., n. 1935, studii medii, contabil șef].

Cînd a fost să ne repartizeze la locurile noastre de muncă, s-a ținut cont de medii. Eu eram printre primele și am fost solicitată să aleg. Dar eram așa de educați și de prelucați în legătură cu „dăruirea” și cu „dezinteresul”... [...] Eu am fost jiginită atunci, pentru că o persoană sus-pusă – a murit și acuma trebuie să-l iert – m-a chemat deoparte – a fost și-n comisia de examen – și mi-a propus să... C-aș putea rămîne în oraș sau..., dar că va trebui să fiu „amabilă” și „drăguță”, să nu fiu așa de speriată și de... „sălbatică” – exact cuvîntul ăsta era! Eu am fost șocată și foarte supărată [...] și, ca să dau o replică, cînd am fost chemată în fața comisiei am spus că vreau ultima școală de pe listă. [...] *Am fost promovată* un an de zile după ce-am lucrat acolo, la școala aceea. A venit o inspecție de la... Secția Învățămînt, am ținut lecție deschisă... Adică tot ce era... de cămin cultural, tot ce era în plus mi se dădea mie, că „domnișoara n-are obligații”, și fiecare se eschiva de la treburile colective. [...] La un an de zile,

am fost solicitată să vin în oraș să lucrez cu organizația de pionieri. Să am *responsabilitate* pe toată zona – erau raioane atuncea. *Cum m-au considerat ei, cum m-au găsit la inspecții*, s-au interesat cine au fost părinții, au cerut date de tot felul și *m-au promovat* [s.n., E.S.] [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor O.P. → învățămînt superior fără frecvență → directoare a Casei de cultură + viceprimar → profesoară → pensionară].

Nu prea mi-a plăcut la școala asta, că mama ne spunea acasă să învățăm să coasem și acolo tocmai de asta am dat. [...] Am intrat în servicii după școală. Mi-a plăcut pentru că *trebuia să-mi placă*. Te gîndești că *trebuie să ai un rost în viață* și, chiar dacă nu-ți place, te înveți. După trei ani am intrat în servicii. Noi, cele care am terminat școala, *am fost bine văzute*, că nu toate erau pregătite. Am fost membră U.T.C., membră de partid, am lucrat unde era nevoie, fără pretenții [s.n., E.S.] [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare].

Să remarcăm faptul că autoidentificarea feminină cu profesia (este vorba despre tinere venite în urban „pe cont propriu”, necăsătorite) este căutată ca *alternativă pentru munca grea din agricultură*. Profesia este constitutivă „destinului” („rostului”) lor social, iar nu un „mof”, o abatere de la „natura” feminină, ori o soluție *in extremis*. Cu alte cuvinte, pentru această categorie de femei, profesia face parte din *normalul* vieții lor și rareori se procedează la întreruperi ale activității pentru creșterea copiilor, chiar dacă structurile legislative le oferă această posibilitate. Totuși, în pofida disponibilității subiective pentru activitate profesională și a „promovării” lor în „funcții de răspundere”, oricare ar fi poziția ocupată în structura socio-profesională, pentru femei, cu deosebire pentru acelea care au parcurs un traseu școlar mai lung, *identificarea profesională este o consecință a celei școlare* și este slab corelată cu prestațiile la locul de muncă. Se pare că organizarea internă a cîmpului profesiilor nu le oferă femeilor prea multe șanse de manifestare a sinelui; multe trăiesc experiența profesională cu un sentiment de dezamăgire generat de faptul că, datorită sistemului de orientare școlară și profesională, sînt obligate să practice activități al căror conținut este aproape identic cu al celor domestice de care au sperat să „scape”<sup>1</sup>; evaluările din partea șefilor și colegilor urmăresc cu obstinație criteriile diferite de acelea cu care sînt „cîntăriți” bărbații, chiar și atunci cînd – sau poate mai ales atunci cînd – o femeie este „promovată”, amintindu-i continuu că „natura” feminină implică un set de așteptări sociale între care performanța profesională nu se regăsește, ba, mai mult, atunci cînd este prezentă, generează suspiciuni și culpabilizări legate de calitatea prestațiilor conjugale și materne... Raportul între școlarizare și profesie este relevant pentru evidențierea asimetriilor sexuale. În cele mai multe cazuri, traiectoria școlară continuă după angajare și căsătorie, în sistemul cursurilor de scurtă durată, serale sau fără frecvență (de calificare/recalificare, de perfecționare, liceale, postliceale sau superioare),

1. Pentru tema raporturilor femeii „socialiste” cu profesia, a se vedea și Dan-Spinoiu, 1974; Gluvacov, 1975; Solomonescu, 1986; Spornic, 1975.

fiind marcată de numeroase întreruperi. Pentru femei, școlarizarea și, implicit, promovarea profesională sînt mai compacte, fiind comasate, de regulă, la începutul activității profesionale și al ciclului de viață familială; indiferent de nivelul diplomei și al performanței, ceea ce interesează pare a fi *insertia* profesională și păstrarea unui loc de muncă convenabil, iar nu cariera (succesiunea pozițiilor în ierarhia socio-profesională); practic, școala, și nu profesia reprezintă „rezervorul” principal de resurse de identificare pentru femei. Pentru bărbați, continuarea școlarizării este fundamental legată de *carieră*, se declanșează după stabilizarea profesională și coincide cu fazele finale ale extensiei familiei de procreere, cînd cheltuielile familiale cresc.

Oricare ar fi nivelul satisfacției personale pe care o procură raportul cu profesia, aceasta este interpretată de subiecți ca un pas înainte în comparație cu ocupațiile rurale ale părinților lor. Optînd pentru o *logică a ascensiunii progresive de la o generație la alta* – coerentă cu logica gospodarului –, ei se autodefinesc ca membri ai unei *categorii mijlocii urbane* (constituite la nivelul simțului comun); conținutul acestei noțiuni vizează în primul rînd raportul cu viitorul (mobilitatea), stilul de viață și capitalul simbolic și abia apoi poziția într-o structură ierarhică, iar sfera ei este mult mai flexibilă decît aceea a categoriilor construite în mod obișnuit de sociologi, cuprinzînd și membri ai categoriilor muncitorești, precum și cadre de conducere. *Situația* pe care ei au reușit să o construiască (mobilitate + stil de viață + prestigiu + poziție) nu este decît baza de plecare pentru pasul următor pe care urmează să-l facă descendenții, astfel încît, așa cum vom vedea, o categorie importantă de obiective educative ale familiei de procreere o reprezintă obiectivele legate de profesia copiilor, definită prin dimensiunile amintite.

### 5.10. Rezumat și interpretări preliminare

Analizele întreprinse pe parcursul acestui capitol se situează în continuarea/completarea acelor realizate în capitolul al doilea și al treilea; practic, nu am făcut altceva decît să delimităm mai clar principala categorie de populație rurală care apare în documente (*gospodar*) – categorie pe care vocabularul statisticienilor o generalizează printr-o extensie abuzivă, acreditînd imaginea unei societăți rurale omogene din punctul de vedere al raporturilor cu gospodăria – și să-i urmărim evoluțiile postbelice. Cu aceasta intrăm pe un teritoriu rămas pînă acum în afara cercetării sociologice, întrucît războiul oprește studiile Școlii sociologice de la București, iar noul regim nu încurajează/finanțează reluarea lor decît în a doua jumătate a deceniului 1960.

Categoria de (auto)identificare pe care o aduc în prim plan povestirile vieții este aceea de *gospodar*. Societatea românească rurală a deceniilor 1930-1960 apare la nivelul simțului comun al epocii ca o societate eterogenă, în care gospodarii reprezintă o categorie, flancată în partea inferioară de o clasă slab definită, pe care, din cauza lacunelor materialului empiric, nu o putem desemna decît printr-o noțiune logic negativă, *non-gospodari*, și în care subiecții intervievați îi includ explicit pe țigani și pe acei locuitori ai satelor a căror subzistență este dependentă de condiții sociale

exterioare propriei gospodării, iar în partea superioară de clasa *boierilor/domnilor*<sup>1</sup>. La rîndul ei, categoria „gospodari” este stratificată și evolutivă: cunoașterea comună distinge *gospodarii vechi* („cu tradiție”, „de neam”, „de viță nobilă”) – a căror ascendență trimite la răzeși, țărani împroprietăriți de Domn pentru serviciile aduse domniei, despre care Dimitrie Cantemir ne spune în *Descriptio Moldaviae* că făceau parte din „starea” a treia a boierilor de divan – de ceilalți gospodari, în care, prin deducție logică, îi putem identifica pe țărani împroprietăriți relativ recent cu prilejul reformelor agrare succesive (1864, 1921, 1945) și pe care i-am numit, parafrazînd cunoscuta expresie a lui Nicolae Filimon care surprinde o stratificare similară în categoria „ciocoilor”, *gospodari noi*; pe de altă parte, volumul patrimoniului constituie și el un criteriu al stratificării, dar distrugerile provocate de război, consecințele secetei din 1946, povara obligațiilor financiare și în produse față de stat, persecuțiile ale căror victime au fost chiaburii și copiii lor îndeosebi în anii '50 și dimensiunile tradiționale mari ale fratriei fac ca autocategorizările să ocolească sistematic polul „gospodari bogați”.

Conținutul categoriei „gospodar” este construit în jurul nucleului identitar *casă - patrimoniu* (pămînt, animale, atelaje) - *muncă - familie - copii - comunitate - divinitate*: un gospodar în înțelesul deplin al termenului se află „la casa lui”, muncește „în averea sa”, alături și pentru familia sa, își hrănește și își înzestreză copiii din roadele acestei munci, se bucură de respectabilitate în colectivitate nu atît pentru averea sa, cît pentru însușirile moral-civice (a căror expresie este, între altele, volumul patrimoniului) și trăiește „cu frica lui Dumnezeu” și „cu credință”. *Oricare dintre elementele enumerate este lipsit de sens luat izolat; numai sinteza tuturor conferă sens fiecăruia.* Această sinteză permite, pe de o parte, coeziunea internă și trasarea clară a limitelor (autonomia funcțională) grupului restrîns în raport cu restul colectivității, precum și, pe de altă parte, integrarea lui într-un cosmos social, prin construirea „fagurelui” *familiei mari* în jurul gospodăriei-mată („de rădăcină”) și prin întreținerea sentimentului originii comune (*neamului*). În consecință, *forma familială normală* este aici „familia simplă” – pentru a utiliza vocabularul sociologiei interbelice –, unitatea conjugal-parentală a cărei viață cotidiană se desfășoară autonom în forma *echipei* de muncă, de consum și de viață cotidiană, dar ai cărei membri au un puternic sentiment al apartenenței la „familia mare” și „neam”. Analizele precedente invită la o reinterogare a teoriilor cu privire la distribuția și evoluțiile formelor familiale: în categoria de populație a gospodarilor vechi, familia restrînsă și formele familiale lărgite nu sînt nici succesive și nici paralele, ci *se presupun cu necesitate*.

Pe de altă parte, categoria „gospodari” se definește printr-un *proiect identitar* care devine, mai ales după război, unul de *mobilitate*, făcînd din ea unul din germenii categoriilor mijlocii.

1. Așa cum se întîmplă de obicei, cercetarea abordează prioritar categoriile mijlocii; sociologia românească are în aceste două clase „laterale”, non-gospodari și boieri, două cîmpuri de cercetare „virane”.

Raporturile familiilor cu educația copiilor nu pot fi înțelese decât în corelație cu noțiunea de „gospodar”. Gospodăria înțeleasă ca suport al identității nu este o moștenire, ci o construcție; tinerii primesc ca zestre numai un temel pe care ei înșiși trebuie să-l valorifice și să-l dezvolte pînă la pragul care permite întreținerea membrilor și întemeierea gospodăriilor copiilor majori. Practic, casa, patrimoniul-muncă, familia, copiii, respectabilitatea în comunitate, raporturile cu biserica reprezintă bunuri simbolice care trebuie să fie „lucrate” *laolaltă* de către un cuplu tînăr care aspiră la a-și construi progresiv identitatea de gospodari ai satului. Copilul reprezintă, așadar, unul dintre „ingredientele” prin a căror combinație *unitatea familială* își obține locul în colectivitate; în consecință, gospodarul își construiește și probează identitatea hrănindu-și și crescîndu-și el însuși copiii. *Semnificația identitară a copilului* pare să constituie principala explicație a faptului că, în pofida faptului că locuiesc adesea în aceeași curte, familia de origine și familia de procreare constituie de regulă gospodării separate și nu putem identifica un rol consistent al bunicilor-gospodari în educația nepoților decât acolo unde situația face necesară *suplinirea* părinților decedați, bolnavi sau plecați la muncă; în condiții normale, relațiile bunici-nepoți se desfășoară prioritar pe axa expresivului, de la afecțiune reciprocă la indiferență și la „șicane” reciprocă. Nu este exclus ca aceeași semnificație identitară a copilului să reprezinte și una dintre explicațiile regularității dimensiunilor mari ale fratriei; o explicație care, dacă s-ar dovedi validă, ar nuanța raportul pe care literatura de specialitate îl acreditează între patrimoniu și copil: oamenii pot concepe și crește mulți copii pentru că o gospodărie mare are nevoie de brațe de muncă – așa cum opinează unii interpreți ai lumii rurale –, dar în egală măsură ei pot construi o gospodărie mare pentru a întreține și înzestra mulți copii și, în continuare, pentru a construi o identitate, aceea de (bun) gospodar.

*Conținuturile educației familiale* sînt coerente cu nucleul identitar precizat mai sus. Unitatea și autonomia grupului familial reprezintă *valorile centrale*; toate celelalte valori legate de creșterea copilului – „a-l păzi (supraveghea)” ; „a-i da să mănînce” ; „a-l spăla” ; respectul/ascultarea pe care li-l/le-o datorează nevîrstnicii vîrstnicilor, asociat(ă) cu responsabilitatea celor dinții de a le oferi protecție, îngrijiri și învățatură celor din urmă; înțelegerea, ajutorul și solidaritatea între membri; ordinea domestică; munca (de întreținere, dar și de dezvoltare); „cîntea” fetei și, în general, cîntea/respectabilitatea membrilor; familia mare; neamul – sînt subordonate construirii limitelor familiei ca unitate autonomă. Este interesant de sesizat faptul că sociabilitatea copiilor este sever controlată și limitată, principalul furnizor al grupurilor de vîrstă fiind vecinătatea imediată. Nu întîlnim în această categorie situația în care copilul și adultul împărtășesc continuu același spațiu/timp social, dar nici pe aceea a copilăriei romantice petrecute în deplină libertate, în grupul de vîrstă-sex al satului. Segregația parțială și temporară a celor două lumi, a adulților și a copiilor, precum și controlul spațiului și al tovarășilor de joacă reprezintă două dintre mecanismele principale prin care gospodăriile își conservă limitele, permițînd, totodată, deschiderile funcționale către exterior. În cazul fiecăreia dintre valorile amintite

mai sus, dimensiunea practică se împletește în proporții diferite cu dimensiunea simbolică; este exemplar cazul *curățeniei* (a locuinței și personale) care este pentru săteanul mijlociu mai mult o valoare simbolică (legată de raportul cu divinitatea și cu colectivitatea) decât una practică. De asemenea, este important locul valorilor morale în complexul identitar al gospodăriei: a fi cîstit(ă) și a fi harnic(ă) sînt transmise de părinți, îndeosebi fetelor, și în calitate de capitaluri compensatorii pentru sărăcia patrimoniului sau/și lipsa de tradiție a familiei (neamului); nu este vorba despre o autonomizare a acestor valori, deoarece cîntea și hărnicia au semnificația de „promisiuni”, de garanții ale constituirii ulterioare a complexului identitar „gospodar” și în această calitate sînt prețuite pe piața matrimonială, iar nu în calitate de însușiri individuale.

*Mecanismul* principal prin care sînt transmise și însușite conținuturile familiale, comunitare și religioase este acela de tip verbal-practic al „contaminării colective directe”, pe care l-am descris în capitoul al treilea. Integrarea progresivă a copilului mai întîi în ordinea domestică, iar apoi în echipa de muncă, segregația temporară și parțială a lumii adulte de aceea a copiilor, controlul grupurilor de similitudine ale copiilor și adolescenților reprezintă modalități practic-relaționale – care nu exclud componenta discursivă – de orientare a copilului în raporturile cu Celălalt. Cîteva nuanțări ale definiției pe care a dat-o conceptului „contaminare colectivă directă” „părintele” său, H.H. Stahl, se impun, totuși: (1) afît conținuturile, cît și mecanismele familiale ale construirii sinelui variază cu sexul subiecților implicați; (2) cu toate că mecanismul „contaminării colective” implică un *agent educativ colectiv* – familia ca echipă de muncă, de consum și de viață cotidiană –, peste ani, foștii copii de gospodari pot să-i individualizeze pe părinți și pe frații mai mari ca agenți ai construirii „ființei” lor sociale și să le asocieze conținuturi și modalități de transmitere particulare (verbale și practice, autoritare și prin înțelegere reciprocă, violente și blînde etc.), ceea ce înseamnă că fie „contaminarea” nu exclude acțiunea educativă individualizată, fie în timp are loc o decantare a influențelor, fie și una și cealaltă; (3) în afara aspectului său local, situațional, „contaminarea” nu echivalează cu învățări și uitări succesive, ci creează o orientare relativ stabilă a personalității care se regăsește în identificarea școlară și profesională, precum și în aceea de membru al unei familii de procreare.

Există, la nivelul lumii adulte, o diviziune a „treburilor” în gospodărie pe axa feminin/masculin. Riguros vorbind, prin „muncă”/„lucru” sătenii înțeleg activitatea de valorificare primară a patrimoniului (pămînt, animale, atelaje) și de producere a resurselor primare din care se întreține și se dezvoltă gospodăria. La nivelul ideologiei și al practicilor, masculinitatea este asociată muncii înțelese în acest sens restrîns; echipa de muncă funcționează în principal ca un „noi-bărbații” și este coordonată de cea mai experimentată persoană de sex masculin, care este tatăl. Rolurile paterne sînt legate cvasi-exclusiv de lumea muncii; aici, tatăl este executant, administrator al resurselor materiale și umane, educator; aici, el își poate impune voința (deține puterea legitimă).

La nivelul ideologiei familiale, feminitatea este asociată activităților de administrare și prelucrare a resurselor pentru consumul cotidian al membrilor; de regulă,

acestea nu sînt înglobate în noțiunea „muncă”, ci în „*a face treabă*”. Totuși, după cum remarcă și studiile interbelice, sfera practicilor cotidiene feminine este, comparativ cu specializarea celor masculine, mult mai largă și mai flexibilă. În ceea ce privește activitățile de execuție, femeile acoperă întregul spațiu domestic (copii, hrană, curățenie, animale de curte), dar participă, adesea, și la muncile agricole.

În mod obișnuit, regăsim același exercițiu al rolurilor și la nivelul fratriei : fetele, care își ajută sau suplinesc de la vîrste foarte mici mamele în interiorul gospodăriei, sînt solicitate cu regularitate și la cîmp sau la animale, alături de frații lor. Toate femeile din generația centrală, fără excepție, rememorează o copilărie pe care o caracterizează ca „dură”, „grea” și al cărei sfîrșit – care a echivalat cu plecarea din gospodăria părintească – a fost așteptat/primit cu satisfacție și speranță. Bărbații din aceeași generație au, dimpotrivă, o trăire mai senină a copilăriei. La vîrste mai mici și dacă tatăl lipsește, ei sînt lăsați să se joace mai mult și sînt sancționați mai rar. Totuși, distincția feminin/masculin se estompează adesea în grupul de copii, pentru a se conserva în lumea adultă, ca și cum segregarea copii-adulți ar servi, între altele, ca mijloc prin care gospodăria continuă să funcționeze ca grup de sine stătător (își conservă limitele funcționale în raport cu „familia mare” și cu restul comunității), fără ca definițiile masculinității și feminității adulte să fie afectate.

După cum se poate observa, copilăria este reprezentată ca *vîrstă a plasticității*. O altă notă definitorie este *dependența materială și simbolică a copilului de adult*. Rezultat de aici nevoia funcțională ca adultul să-l protejeze și să-l „încețe” pe copil și ca acesta din urmă să-l asculte și să-l respecte pe adult. Raporturile dintre membrii familiei sînt dominate de *paternalism și clientelism*, pentru că tipul de relație dintre părinți și copii se transferă și în raporturile dintre frații mai mari (ca primii și principalii suplinitori ai părinților) și frații mai mici. *Diferențierea sexuală* a sentimentului copilăriei – pe care am mai remarcat-o – este relevantă și de analiza povestirilor vieții : în raport cu integrarea în echipa familială, paternalismul este mai intens și de mai scurtă durată în ceea ce le privește pe fete, respectiv mai rarefiat și de mai lungă durată în ceea ce îi privește pe băieți. Decalajul este asociat distribuției rolurilor : rolurile masculine care au mare specificitate debutează mai tîrziu, în timp ce rolurile feminine care au o sferă foarte largă au un debut precoce. Relatările subiecților trimit, de asemenea, la reacțiile de insubordonare mult mai frecvente ale băieților și la reprezentările părinților cu privire la „natura” masculinității infantile pe care par să o definească prin plasticitate mai mică și tendință către insubordonare, înțelegere/asimilare mai greoaie a ordinii sociale adulte, vulnerabilitate crescută, nevoie crescută și prelungită de protecție... Este foarte posibil ca semnificația simbolic-statutară mai intensă a băiatului – pe care au semnalat-o și cercetătorii interbelici –, asociată cu percepția mortalității masculine mai mari (numeroasele războaie din istoria Moldovei și îndeosebi cele două războaie mondiale nu puteau trece fără a acutiza această percepție) să conțene în construirea atitudinii de protecție și asistență prelungite ale băieților. Și, în continuarea raționamentului, este foarte probabil ca această atitudine să contribuie la perpetuarea practicilor tradiționale de distribuție a rolurilor familiale

între sexe, care – după cum constată toți cercetătorii vieții familiale românești – supraîncarcă rolurile feminine ; totodată, ea contribuie și la creșterea permeabilității acestei populații în fața „tirului” propagandistic care – așa cum am subliniat în capitolul al patrulea – repetă pe toate canalele ideea responsabilității femeii-mame. În jurul fetelor de gospodari se strînge, astfel, un cerc al devotamentului și loialității absolute față de familie și copii, al supunerii, care va defini raportul lor cu familiile de procreere (o vom constata în capitolul al șaptelea).

În pofida timpului foarte scurt petrecut cu copiii, personajul central al „epopeilor” familiale ale fiilor/fiicelor de gospodari este tatăl ; se dovedește încă o dată faptul că forța Celuilalt semnificativ nu este direct proporțională cu durata contactelor directe. Tatăl este asociat cu inițiativa economică, cu gestiunea banilor și a resurselor „productive” ale gospodăriei, cu mobilitatea în raport cu gospodăria, cu un raport cvasi-intelectual cu lumea (interese cognitive, raport livresc-normativ cu biserica) și, adesea, cu un regim ascetic impus membrilor, cu controlul discursiv-normativ și material – de la distanță – al conduitelor, cu violența domestică, frecvent asociată consumului de alcool ; uneori, fetele îi atribuie și însușiri expresive. În ceea ce privește figura maternă, bărbații redau imaginea unei mame care constituie „culoarea de fond” – în egală măsură instrumentală și expresivă – a cotidianului copilăriei lor, fără a putea, însă, să-i creioneze un contur clar ; este nevoie, probabil, de spiritul de observație și analiză și de talentul de povestitor al unui subiect ca Ion Creangă pentru a surprinde mai precis resursele materne de identificare ; totuși, explicația cea mai plauzibilă pentru lipsa de precizie a descrierilor este slaba orientare a băieților din generația despre care vorbim către Celălalt, în special către Celălalt feminin (vom reveni asupra acestei teme). Femeile își asociază mamele cu munca, cu „*greutățile*” vieții, cu suferința cauzată de violențele conjugale, cu devotamentul total pentru familie și copii și, adesea, cu „duritatea” și violența în raport cu copiii ; cele cu un nivel de școlaritate relativ ridicat vorbesc și despre bunătatea, blîndețea și inteligența materne, oferind astfel un nou suport ipotezei că modelul mamei „expresive” este o creație a elitelor. Întrucît memoria figurii materne și paterne variază cu sexul și cu nivelul de școlarizare al subiectului, rezultă că „mama” și „tata” – precum și întregul ansamblu conceptual atașat : roluri, autoritate etc. – sînt categorii construite pe parcursul biografiei individuale din împletirea variatelor experiențe personale cu normele transmise pe diferite canale.

Nu dispunem de material empiric suficient pentru o analiză detaliată a problemei autorității. Bărbații care își proclamă puterea în fața membrilor familiei au un nivel mai înalt de școlarizare și un raport normativ-livresc cu biserica, ceea ce sugerează că norma autorității paterne s-a putut institui la nivelul ideologiei familiale în primul rînd grație sistemelor normative (religios și juridic) care au penetrat în lumea rurală – îndeosebi masculină – o dată cu știința de carte (reamintim că renunțarea la termenul juridic „putere părintească” = paternă instituit de Codul civil din 1864 s-a produs abia în 1954 cînd a fost promulgat Codul familiei). Cum membrii „zic ca tatăl”, dar fac adesea așa cum cred că e mai bine, este evident că nivelul ideologiei

nu coincide cu acela al practicilor. De altfel, acești bărbați pretind ei înșiși numai să „*facă filosofie*”, transferând femeilor „*partea practică*”. Ei amintesc prin aceasta de categoriile superioare ale perioadei moderne în care detașarea „intelectuală” de cotidianul domestic apărea ca „marcaj” al distincției de clasă și sugerează ipoteza că *răspîndirea științei de carte și popularizarea sistemelor normative determină o tendință de normalizare către vârful ierarhiei sociale a comportamentelor familiale*.

În mod obișnuit, exercițiul puterii parentale este asociat introducerii practice a copiilor în ordinea domestică și în lumea muncii și îmbracă frecvent „haina” violenței, inclusiv a celei fizice. Dacă există o distribuție a puterii, atunci ea urmează linia de demarcație dintre sfera activității masculine și aceea a activității feminine, pe care le-am descris mai sus. Și, întrucît sfera activității feminine este mai extinsă, iar experiențele responsabile ale fetelor mai precoce, indiferent de sexul părintelui care deține într-o situație sau în alta dreptul legitim de a-și impune voința, experiența supunerii și a sancțiunilor pentru neascultare este rememorată cu mult mai multă intensitate de fete decît de băieți; *raportul diferențiat cu munca intră într-o înlănțuire causală circulară cu supunerea diferențiată a copiilor de sexe diferite*.

După cum se vede, analizele în termenii opoziției instrumental masculin – expresiv feminin nu au nici un fel de pertință aici; pare mult mai profitabil să identificăm *natura ordinii sociale* pe care o reprezintă fiecare dintre părinți și în care sînt introduși copiii de sexe diferite. Diferențele între sexe vizează *predominanța dimensiunii practic-relaționale, a orientării „aici și acum” către celălalt și a logicii datoriei* în experiența familială feminină, respectiv *predominanța dimensiunii simbolic-statutare, a orientării către sine și a logicii plăcerii, dorinței, voinței personale* în experiența familială masculină. Socializarea religioasă susține această ipoteză, întrucît transmiterea pe linie masculină privilegiază dimensiunea normativă și „frica de Dumnezeu”, în timp ce transmiterea pe linie feminină are o puternică dimensiune emoțională, vizînd cu deosebire „credința în Dumnezeu”. Nu este dificil să recunoaștem aici caracterul dual, practic-relațional și individualist-normativ al ordinii sociale a satelor românești, despre care am mai vorbit și în capitolele precedente. Rezultă o ipoteză interesantă: la mijlocul secolului, *ordinea practic-relațională a societății românești este una prioritar feminină, în timp ce ordinea simbolic-individualistă se dezvoltă ca ordine masculină*. O situație pe care, la sfîrșitul secolului al XIX-lea, o identificam cu o oarecare limpezime numai în categoriile superioare (școlarizate și birocratice) poate fi regăsită la jumătatea secolului XX în categoriile mijlocii rurale în care a pătruns știința de carte și o dată cu ea sistemul normativ-prescriptiv promovat de statul național.

Povestirile vieții ne arată că, treptat, gospodarii procedează la o apropiere a structurilor școlare și profesionale, care devin resurse pentru protecția copilului în fața muncii grele din agricultură și a declasării sociale asociate „transformărilor socialiste” ale agriculturii. Fenomenul trebuie corelat cu *avatarurile muncii*: munca în sine nu reprezintă o valoare pentru gospodar, ceea ce contează pentru el este munca în calitate de element al unui complex identitar familial (casă-patrimoniu-familie etc.); or, cooperativizarea agriculturii rupe nucleul menționat și autonomizează munca,

golind-o de sensul său identitar/simbolic și reducînd-o la sensul substanțial pur (la limită, la munca de subzistență); după cum vom vedea în capitolul următor, exact acest sens substanțial este reținut de țaranii „cu normă la colectiv”. În noile condiții, „*cartea*” și „*meseria*”/„*serviciul*” *reprezintă substitute ale muncii* și devin elementele centrale în strategiile parentale de distincție și ascensiune intergeneraționale. De remarcat faptul că: (1) noțiunea de *meserie* este utilizată de săteni într-o primă accepțiune foarte largă, desemnînd orice activitate masculină non-agricolă a cărei exercitare presupune o pregătire școlară și care îi furnizează aceluia care o prestează venituri bănești regulate și, implicit, șansa sentimentului securității „zilei de mîine” și a unei vieți mai bune (în dictonul „meseria este brătară de aur” noțiunea are, cu siguranță, acest sens larg, iar mesajul este legat de strategiile de exagriculturizare ale sătenilor); sensul restrîns și peiorativ al „meseriei” înțelese ca activitate salariată *de execuție* pentru a cărei exercitare este suficientă o școlarizare de mai scurtă durată și care presupune condiții mai grele de muncă și efort fizic mai mare (în fabrică/uzină, pe șantier etc.) pare să fi pătruns în categoriile rurale mai recent; (2) ascensiunea intergenerațională prin școlarizare și profesionalizare înseamnă, înainte de toate, nu „tot mai sus” (poziție), ci „tot mai bine” (stil de viață), implicînd în mod necesar o *muncă mai ușoară* (fără efort, curată, la adăpost de intemperii).

Școala și profesia nu au autonomie din punctul de vedere al strategiilor educative; pentru gospodar, ele devin *componente ale educației familiale și, implicit, ale complexului identitar* pe care l-am descris, „zestrea” pe care, în noile condiții, el o asigură copilului său, astfel încît acesta să-și poată întemeia o identitate socială autonomă. În consecință, gospodarii reușesc să mobilizeze resurse materiale, culturale și relaționale în direcția școlarizării și profesionalizării copiilor: găsesc surse de venituri bănești în practicarea unor meșteșuguri locale sau în negoț (școlarizarea copiilor se dovedește, astfel, un „catalizator” al ieșirii din economia agrară naturală); transmit copiilor puținele lor cunoștințe școlare și mobilizează rezervele culturale ale fraterei, familiei mari și neamului; stimulează mobilizarea resurselor personale ale copilului etc. Dacă lucrurile stau astfel, teza transferului funcției educative către școală este un nonsens pentru simțul comun, cel puțin pentru categoria de populație pe care o avem în vedere aici, iar corelația între volumul resurselor și reușita școlară trece prin capacitatea subiecților (părinți și copii) de a mobiliza aceste resurse.

Dacă, așa cum am constatat în capitolul al treilea, valorile familiale (ordine domestică, muncă, solidaritate, ascultare) sînt transmise mai insistent fetelor, valorile școlare (diplomă, frecvență, cunoștințe) deduse din cele profesionale (venituri stabile) sînt asociate de părinți mai frecvent cu sexul masculin al copilului. Părinții stimulează identificarea prioritară a fetelor cu gospodăria și identificarea prioritară a băieților cu meseria, iar povestirile vieții arată că acesta reprezintă unul dintre domeniile în care socializarea reușește cel mai bine, pentru că autoidentificările subiecților în timp urmează, de regulă, aceste direcții: povestirile femeilor se concentrează asupra experiențelor legate de familia de procreere, chiar dacă „serviciul” face parte din normalul vieții lor, în timp ce povestirile bărbaților acordă invariabil prioritate experiențelor



profesionale (meseriei) și hobby-urilor. La o analiză mai nuanțată, regăsim în aceste autoidentificări diferențiate predominanța dimensiunii practic-relaționale, a orientării către celălalt și a logicii datoriei, respectiv predominanța dimensiunii simbolic-staturare, a orientării către sine și a logicii plăcerii, dorinței, voinței personale, pe care le-am identificat în raportul fetelor și, respectiv, al băieților cu valorile familiale, comunitare și religioase.

Probabil că această asimetrie masculin-feminin explică de ce autoidentificarea școlară a fetelor care reușesc să frecventeze cu regularitate o unitate de învățământ este mai precoce și mai puternică, iar rezultatele lor școlare mai bune decât acelea ale băieților aflați în aceeași situație. Cele mai multe fete își datorează traiectoriile școlare prelungite propriilor strategii de eliberare de constrângerile și durițările familiale și este foarte probabil ca tocmai achizițiile subiective pe care le-au furnizat aceste experiențe (sentimentul precoce al datoriei și al responsabilității, capacitatea de a se integra într-o ordine dată, respectul și ascultarea față de mai vârstnicul care coordonează acțiunea colectivă, solidaritatea și ajutorul în grupul de vârstă etc.) să stimuleze reușita lor; școlarizarea băieților se datorează mai frecvent inițiativelor parentale, este slab dependentă de nivelul reușitei personale și dă naștere mai frecvent unor trăiri negative, foarte probabil legate de autonomia voinței și de insubordonare, slab controlate în familiile de origine.

Dacă pentru fete școala este principalul rezervor de resurse de identificare non-familiale, băieții valorifică în aceeași direcție experiențele serviciului militar, precum și experiențele profesionale.

Biografiile școlare și profesionale întăresc, într-o primă etapă, identificarea familială: unele valori familiale se regăsesc în conținuturile școlare și parașcolare, respectiv în competențele profesionale; raporturile cu vârstnicii se regăsesc în raporturile cu profesorii, respectiv cu superiorii; înțelegerea și solidaritatea familială este transferată în interacțiunile colegiale etc. Cu timpul însă, aceleași experiențe favorizează și diferențierea în raport cu familiile de origine. *Raportul cu școala este*, pentru cei mai mulți dintre subiecții intervievați, *primul care transformă categoria „copil de gospodari” în „copil de la țară”*. Conținuturile școlare, limbajul, ținuta, colegii din urban, internatul sau gazda școlară, activitățile extrașcolare (muncă patriotică, film, teatru) devin importante repere ale reevaluării identității rurale. Copilul „de la țară” este apreciat ca muncitor, ascultător, cuminte, „învățat cu greul” și „fără pretenții” (nerevendicativ), ordonat, respectuos, cinstit etc. În același timp însă, el este fără resurse materiale (sărac), prea puțin instruit și lipsit de deprinderi intelectuale, fără „stil” (nu stăpânește limbajul, ținuta și manierele urbane), timid și neîndemânic în relațiile cu ceilalți etc. Serviciul militar pentru băieți, gazda pentru fete, sistemul profesional și familia de procreere pentru ambele sexe vor continua ceea ce școala a început: negativarea parțială a categoriei „copil de la țară” și dezvoltarea unei atitudini distante în raport cu ea.

Cu toate că eșantionul analizat aici conține destule persoane aflate temporar pe poziții înalte în structurile politice ale vremii (Organizația Pionierilor, Uniunea Tineretului

Comunist, Partidul Comunist), câmpul politic apare ca lipsit de autonomie în calitate de furnizor de resurse de autoidentificare. *Identitatea politică* este dependentă de identitatea școlară, profesională, culturală, morală, familială... Adulții și copiii utilizează autoidentificarea politică în calitate de recunoaștere/consacrare a pozițiilor superioare în celelalte câmpuri; a fi membru marcant al unei organizații politice înseamnă a fi recunoscut ca elev bun, muncitor (profesionist) bun, cetățean bun, părinte bun ș.a.m.d. Și a avea acces la resurse culturale și relaționale altfel inaccesibile (contact direct și prelungit cu oamenii de cultură ai vremii, tabere școlare ale „elitelor” etc.).

Experiențele școlare și cele profesionale conduc la autoidentificarea subiecților ca membri ai unei *categoriai mijlocii urbane* definite la nivelul simțului comun prin ascendentul pe care îl are în raport cu categoriile de plecare (devalorizate) și prin rolul de trambulină pentru saltul pe care, potrivit *ideologiei ascensiunii intergeneraționale progresive*, trebuie să-l facă succesorii; comparativ cu sfera categoriei savante omonime, categoria mijlocie construită la nivelul simțului comun este mult mai flexibilă, cuprinzând și membri ai categoriilor muncitorești, precum și ai unor categorii de cadre. Constituirea acestei categorii de identificare este facilitată de faptul că migrația și urbanitatea constituie pentru gospodari sau/și pentru copiii lor o *opțiune*, fiind deplin asumate și, adesea, pregătite în experiențele familiale, școlare și ale grupurilor de similitudine.

## CAPITOLUL 6

**COPII DE SĂTENI CU „NORMĂ LA COLECTIV”  
SAU/ȘI NAVETIȘTI. ȘCOLARIZAREA ȘI MIGRAȚIA  
ÎN URBAN CU VALUL „EPOCHI DE AUR”  
(~1965 – ~1989)**

Categoriile de identificare care apar cu regularitate în discursurile subiecților născuți și crescuți în rural de la sfârșitul anilor 1950 încoace sînt : *de la țară* – căreia i se atribuie aproximativ aceeași semnificație contradictorie pe care am descris-o deja ; *țăran* – desemnînd categoria socio-profesională a acelor care trăiesc aproape exclusiv din munca în agricultura cooperatistă ; *muncitor* (forestier, miner) – cu referire la salariații al căror loc de muncă se află în localitatea de domiciliu ; *navetist* – categorie care indică grupul socio-profesional al acelor care lucrează în activități salariate non-agricole (mai frecvent industriale), pendulînd (cel mai adesea zilnic) între localitatea rurală de domiciliu și orașul cel mai apropiat în care își exercită activitatea profesională. Cercetătorii [a se vedea, de pildă, Miftode, 1984 : 50] sînt îndreptățiți să observe că politica de omogenizare socială nu împiedică o nouă structurare a populației rurale și este ușor de sesizat similitudinea între noțiunile construite la nivelul cunoașterii savante (țărani cooperatori, țărani-muncitori, țărani-funcționari, țărani-meseriași ș.a.m.d.) și acelea cu care operează oamenii obișnuiți. Totuși, în timp ce categoriile savante insistă mai ales asupra criteriilor economice (forma de proprietate, ramura de activitate, forma veniturilor etc.), categoriile cunoașterii comune vizează mai mult un stil de viață și un statut în colectivitatea locală.

Astfel, copiii foștilor țărani cooperatori descriu lipsurile materiale, mizeria, starea precară de sănătate, pe care le impută structurilor economice și politice ale vremii. Culpabilizarea „sistemului” – de care propaganda ante- și postcomunistă nu este deloc străină – îi orientează către selecția acelor aspecte care fac din ei victime – eventual eroi, dacă au reușit să se „ridice” –, iar din părinții lor martiri :

Aveam și un respect deosebit față de oamenii de la țară, chiar dacă erau foarte mulți oameni simpli, eu dintre ei m-am ridicat și întotdeauna am văzut exact într-o femeie bolnavă sau cu sapa în spate în mămica mea sau pe bunica mea și întotdeauna cînd vedeam un copil că vine – să știți că chiar mă sensibilizează lucrul acesta –, dacă îl vedeam că vine murdar sau îl vedeam că face o pozna, mă gîndeam : copilul ăsta a mîncat dimineață ? e vina lui că este murdar ? e vina lui că face nu știu ce ? [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare în rural → din 1990 în urban ; părinții – agricultori C.A.P., 4 clase, sat care a aparținut unei moșii boierești].

Amîndoi lucrau la colectiv – aveau două norme – din primăvară pînă toamna tîrziu, de dimineață pînă seara..., pentru ca la sfîrșit, toamna, să nu se aleagă cu mai nimic. Luai ceva produse, porumb, cartofi, grîu..., care de multe ori nu-ți ajungeau nici pentru familie. Așa era atunci : aveai grădină, erai obligat să muncești la colectiv, altfel pierdeai grădina. Au muncit săracii părinți... și muncesc și acum, că așa s-au obișnuit. Degeaba încercăm noi, copiii, să-i facem să înțeleagă că nu mai e nevoie de atîta muncă. Mai ales că după '89 s-au ales și cu 5 hectare de pămînt... [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, „întreprinzător particular” ; părinți – agricultori C.A.P., 4 clase, sat de foști gospodari].

În cazul în care cel puțin unul dintre părinți (de regulă tatăl) desfășoară (și) un alt tip de activitate (salariață), categorizarea „țărani” este evitată, iar familia este descrisă prin volumul și complexitatea rolurilor parentale, cu deosebire ale celor materne. Așa cum remarcă cercetătorii fenomenului [Merfea, red., 1973], muncitorii, meseriașii, navetiștii dețin în sat un statut superior – legat de respectul pentru „meseria-brătară de aur” și de nivelul superior al veniturilor –, astfel încît evitarea categoriei „țăran” și reținerea celorlalte sînt operații care fac parte dintr-o strategie clară a subiectului interviuat de apărare a „feței” și de autoconstrucție a identității :

O bună parte din oameni, după colectivizare, au plecat la Iași în căutare de lucru și-au devenit în felul acesta navetiști. O viață foarte dură pentru ei, se sculau la ora trei dimineața ca să prindă trenul și se întorceau la ora șase seara. Deci cea mai mare parte a timpului o petreceau la servicii, cu naveta, pe drum, și acasă erau doar... în gazdă, pentru a dormi. Unul dintre acești navetiști a fost și tatăl meu, care a fost nevoit să muncească în oraș pentru a duce o viață decentă, și acasă cu treburile gospodărești se ocupa doar maică-mea. Deci cea mai mare parte a timpului..., din 1962, am petrecut-o cu maică-mea care era muncitoare la C.A.P. [...] Foarte greu s-a descurcat din cîte îmi spune. Mă lăsa la femei mai în vîrstă care nu puteau munci, nu ieșeau la cîmp, și ea muncea pămîntul. Seara, cînd venea, nu știa de ce să se apuce, ori de mine, ori de orătării – care-i săreau în cap, ori să-și facă de mîncare. Deci, probleme foarte multe se ridicau [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar].

M-am născut în 1971, într-un sat al județului Suceava, într-o familie numeroasă, cum sînt de obicei familiile prin Moldova. Copilăria a fost... destul de fericită, pînă prin clasa a opta. [...] Stau și acum și mă întreb cum de reușea să-și împartă timpul. Eram patru copii... și toți la școală, în timpul acela părinții mei făceau și casa, mama avea „porție” la colectiv, tatăl meu era șofer la IRTA, fiind plecat de dimineață și pînă seara, deci toată gospodăria, munca la cîmp, copiii, toate erau în grija mamei. Și mai avea și timp de citit, începuse chiar să-și încropească o mică bibliotecă ! [fem., n. 1971, studii superioare, economistă].

„Numitorul comun” al tuturor relatărilor cu privire la familiile de origine este munca istovitoare și cu profit familial scăzut. Am văzut în capitolul precedent că nu munca în sine reprezintă o valoare pentru gospodari, ci munca a cărei prestare și al cărei produs are semnificație familială și comunitară ; gospodarul nu muncește decît

în și pentru familia sa. Or, tocmai semnificația familială scăzută este definitorie pentru munca „la colectiv”, care proclamă, dimpotrivă, prioritatea semnificațiilor „obștești”, în condițiile în care categoria „obște” este golită de orice conținut concret, nemaivând nici o legătură cu comunitatea locală. Totuși, semnificația muncii variază: în timp ce unii predecesori sînt țărani „cu sapa în spate”, împovărați de nevoi, alții au „obișnuința”, „naturaletă” muncii; potrivit descrierilor furnizate de copiii lor, unii practică *munca-povară*, alții *munca-obișnuință*. Cum aceasta din urmă apare asociată cu grija pentru unitatea și autonomia familiei (respectul/ascultarea părinților, solidaritate fraternală etc.), respectabilitatea obținută prin comportament moral (cinstit) și credință strămoșească, îi recunoaștem în povestitori pe urmașii foștilor gospodari. Prin deducție, putem presupune că ceilalți provin din clasa non-gospodarilor; de altfel, unii dintre ei precizează apartenența satului de origine la o moșie boierească, iar fiii gospodarilor relatează că primii săteni care s-au înscris în întovărășirile și gospodăriile agricole, ca și în structurile politice comuniste au provenit din categoriile „inferioare” ale satului, în timp ce țărani „de neam” au manifestat mult timp rezistență la schimbările economice și politice. Întrucît, așa cum am precizat în capitolul precedent, culegerea materialului empiric a avut loc înainte ca importanța pe care o atribuie simțul comun stratificării gospodari vechi/ gospodari noi/ non-gospodari să fi fost sesizată, nu putem delimita cu claritate cele două categorii, astfel încît sîntem nevoiți să le tratăm împreună. În orice caz, indiferent din ce categorie ar proveni, pentru subiecții din generația centrală munca părinților lor devine munca „de jos” și este respinsă în calitate de valoare identitară și statutară.

### 6.1. Construcția limitelor familiei conjugal-parentale de origine: căsătoria, casa, copilul

Ca urmare a politicii statului socialist care „ocrotește căsătoria și familia” [*Codul familiei*, art. 1], toleranța manifestă a simțului comun față de concubinaje – pe care o observaseră cercetătorii satului interbelic – pare să se fi diminuat semnificativ; dacă este admis, concubinajul este trecut sub tăcere, cu o discreție pe care numai evoluțiile normative o pot justifica; căsătoria este declarată unica alternativă a celibatului. După căsătorie, casa și copilul rămîn simbolurile principale ale construirii limitelor noii familii<sup>1</sup>.

Ca și în cazul copiilor de gospodari, cuplurile tinere locuiesc provizoriu cu una dintre familiile de origine, iar construcția casei coincide cu primele faze ale extensiei

1. Ipoteza este coerentă cu observațiile sociologilor epocii: cuplurile tinere doresc, în majoritatea cazurilor, autonomie de locuire, iar la nivelul opiniilor și al practicilor creșterea și educația copiilor rămîn atribute firești ale părinților, implicarea bunicilor fiind excepțională [Atanasiu, Bădina, coord., 1972; Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970; Grigorescu, Constantinescu, 1978; ș.a.].

familiei. Resursele limitate prelungesc însă durata procesului de întemeiere a noii gospodării, făcînd ca limitele să rămînă multă vreme fluide:

Aveam patru ani – sau cinci, poate – cînd părinții construiau casa (care era aproape terminată). Eu mai aveam o soră. Mi-aduc aminte, la drum, spre stradă aveam un gard care era doar din cîteva sîrme întinse și cîteva beldii de floarea-soarelui puse în picioare. Cu timpul, astea au căzut jos și au rămas doar sîrme și... îmi aduc aminte, mereu ieșeam pînă la sîrmele alea, mă întorceam, totul era deschis, în curte la noi se vedea totul, oricine putea să vadă, din curte de la noi vedeam în stradă. Cu timpul, au reușit să facă și-un gard din sîrmă cu ochiuri, care l-au îngrădit cu „gard viu”, cu o buruiiană, nu știu cum se cheamă, parcă îi spune cîtină, ceva ce s-agață, se ridică pe lîngă gard în sus. [...] Aveam un an, un an și jumătate probabil, cînd părinții mei și-au construit o casă. Pînă atunci au locuit la o casă a bunicilor, într-un capăt de șură, acolo unde s-au instalat. Dar în vara aceea cînd ei și-au construit casa, mă lăsau la bunica, acolo, care era la capătul grădinii noastre și, pentru că eu aveam un an și jumătate, știam deja unde-i pot găsi. Mă tîram prin grădină pe o cărărușă, cît în picioare, cît tîrîș, cum știam eu să merg pe-atunci... și ajungeam la ei, mă agățam de ei și din nou plîngeam... Atunci ei erau obligați să oprească lucrul și să se ocupe de mine [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.].

În condițiile în care, după cooperativizare, casa și grădina rămîn singurele bunuri de patrimoniu, după amenajarea exteriorului (trasarea granițelor simbolice între unitatea familială și colectivitate), *interiorul* casei dobîndește o importanță aparte în construirea identității și a poziției familiei. Familiile de salariați navetiști sînt acelea care dau tonul, iar rolul femeilor în acest domeniu este esențial: ele au inițiativa modernizării, pot decide/acționa și singure în acest sens, iar informația cu privire la acest aspect circulă în colectivitate mai ales pe linie feminină. În ceea ce îi privește pe bărbați, spațiul sociabilității lor rămîne exterior, inițiativa legată de spațiul domestic este minimă, iar rolul lor în delimitările identitare pare neînsemnat:

Primul lor obiectiv era, în primul rînd, să-și pună casa la punct. Mă refer la... exteriorul casei: să facă gard, să-și facă grajd, să-și facă beci... Țăranul: întîi să le aibă pe astea și pe urmă să-și cumpere de-mbrăcat, mobilier în casă, covoarele, să-și schimbe și ei paturile, să nu mai fie paturi de paie... Între țărani era chestia că... Se spunea așa: „Păi, da' eu nu pot să am mai mult decît celălalt?”. Se vizitau în... mă refer în special la femei, se vizitau în casă ș-apoi: „Tanti Maria să vezi ce pat frumos și-a cumpărat!”. Trecea un timp de și... Trebuiau să economisească un an de zile ca să cumpere un pat.

– Exista, așadar, o concurență în sat?

– Daaa. Mai mult între femei, că ele... în primul rînd intrau în casă. Bărbații nu se-ntîlneau în casă. Ei se-ntîlneau..., duminica se întîlneau în centru, acolo era un loc al lor și se-ntîlneau... la bodegă, acolo se-ntîlneau. Nu prea se duceau ei la biserică, tot femeile se duceau.

– Tatăl dumneavoastră intra în această concurență ?  
 – Să știți că tatăl meu era un om mai... mai pasiv. Mama era cea care conducea totul. Absolut orice idee de transformare a casei, de schimbare gardul... Tata zicea : „Ți-am dat banii, treaba ta, faci cu ei ce vrei!”. Ea era casierul casei, ea planifica tot, ea făcea tot. El nici n-avea timp, că era tot timpul plecat. Îi spunea, dar el nu zicea niciodată nimic. Știa că ce zice ea, aceea e bine. Cumpăra de multe ori și fără să știe el. El pleca noaptea, venea noaptea, n-avea timp [masc., n. 1957 ; (8+1) învățământ general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; mama – agricultoare C.A.P., neșcolarizată ; tatăl – muncitor forestier, neșcolarizat].

Atitudinea față de copil răspunde unei logici a normalității (în sens fenomenologic) : nașterea și creșterea copiilor „vin de la sine” pentru un cuplu căsătorit ; fără copii, ideea însăși de familie pare un nonsens. Tradiția face ca în zonele din care provin subiecții (Iași, Suceava, Bacău, Vaslui) natalitatea să fie mare. În familiile de credincioși practicanți, talia mare a fratriciei este asociată și identificării religioase. Totuși, în familiile în care cel puțin soțul este salariat și există strategii de mobilitate, numărul mare de copii este corelat cu sărăcia, iar talia fratriciei se diminuează :

– Care era situația părinților ?  
 – Situația părinților ? Da. Era foarte... critică. Mama a fost fără tată, nici nu l-a cunoscut, nici nu-l ținea minte. Ei erau șapte frați acasă și mama fiind cea mai mare i-a crescut pe toți. Deci ea nu a avut nici o clasă. Tata, la fel, a fost crescut de un frate și nu a avut nici o clasă. Și amândoi au muncit, tata a muncit la pădure, mama la C.A.P. și... situație destul de grea era pe-atunci... Și după-ai au muncit amândoi – eu sînt singurul copil la ei... – ; cred că de asta nici n-au mai dorit copii... s-au ferit... De multe ori o întrebam pe mama – eram copil : „Mamă, da’ de ce nu mai am și eu un frate?”. La un moment dat, o întrebam : „Mamă, da’ de ce-s așa de mulți la familia Cutare?”. Mama : „Pentru că sînt săraci”. Foarte interesant răspunsul ăsta. Zic : „Atunci înseamnă că noi sîntem avuți, că sînt numai eu singur”. N-au mai zis nimica. [...] Abia după... după ce am împlinit eu vreo 10-12 ani au început să se ridice. Pînă atuncea... abia și-au ridicat casa... Au muncit și... au făcut totul cu mîinile lor. Acuma, da. Acuma sînt printre cei mai înstăriți din sat. Da’ după 20 de ani de muncă [masc., 1957 ; (8+1) învățământ general obligatoriu de 8 ani + școală profesională, muncitor].

Semnificațiile pe care copilul *educat* le are pentru (auto)identificarea părinților săi se conservă, dar variază. Cei mai mulți dintre povestitori insistă asupra istoriei lor școlare ; așa cum remarcă sociologii [a se vedea, de pildă, Herseni, coord., 1970], în aceste decenii educația este definită cu precădere prin dimensiunea sa școlară. Această constatare pare să susțină teza transferului funcției educative dinspre familie către școală, dar vom vedea mai tîrziu dacă lucrurile stau, într-adevăr, astfel. Interesul pentru școală nu exclude însă conținuturile familiale, comunitare și religioase ale educației.

## 6.2. A fi elev și a fi părinte de elev. (Auto)identificări școlare variate. Școala ca principal „rezervor” de categorii de identificare superioare

În contextul instituțional și ideologic al epocii, școala le apare sătenilor drept condiția necesară și suficientă pentru a-și vedea copiii „cu pîinea în mînă” și pentru a-i proteja de munca grea (și umilitoare, pentru unii) din agricultură. Aceia care au deja experiența „meseriei” au o conștiință mai clară a eterogenității lumii profesiilor din punctul de vedere al condițiilor de muncă, efortului fizic și statutului și extind strategiile de protecție către sfera profesiilor non-agricole ; de aici, interesul pentru orientarea școlară și profesională a copiilor. Totuși, în raport cu finalitățile școlii, sătenii rămîn mai degrabă dezorientați ; opțiunea lor rezultă dintr-un raport cu prezentul, iar nu dintr-unul cu viitorul ; ei știu bine ce vor să evite, dar nu au un „desen” clar al situației pe care vor să o construiască. „Orientarea” școlară pe care ei o oferă copiilor are ca principal – iar uneori unic – punct de reper situația de plecare ; esența ei o constituie distanța cît mai mare și cît mai rapidă („*fuga*”) în raport cu situația părinților. În ceea ce privește „linia de sosire”, părinții nu pot formula decît supoziții și speranțe clădite pe promisiunile vehiculate de propaganda comunistă care îi asigură că descendenții lor vor munci mai puțin și vor trăi mai bine :

Părinții mei voiau să mă vadă cu pîinea în mînă. Și să fie o meserie, că asta este... este sigură. Făcînd o școală profesională, părintele era sigur că ai contract și ai pîinea. Că vrei tu să te duci mai departe...

– Deci nu-i interesa să ajungeți „cît mai sus”.

– Nu. Dacă vrei să te ridici, poți să înveți după aceea. La seral sau...

– Problema principală era securitatea...

– ...existenței. Asta e ! [...] Ideea părinților mei era... cea mai de bază și cea mai... era să fac o meserie. Dar ei nu știau care este bună și care e... mai puțin satisfăcătoare, mai puțin plăcută. Nu știau care e bună. Au întrebat pe unul, pe altul, dar pînă la urmă tot eu am ales.

– Ce apreciau la o meserie ?

– Ca orice părinte... voiau să caute, pe cît posibil, o meserie cît mai... bănoasă. Dar să nu fie chiar atît de grea [masc., n. 1957 ; (8+1) învățământ general obligatoriu + școală profesională ; mama – agricultoare C.A.P., neșcolarizată ; tatăl – muncitor în localitate, neșcolarizat].

Povestirile vieții arată că raporturile cotidiene cu activitatea școlară variază. Cei mai mulți cad în „capcana” ideologiei meritului personal, a grijii statului-providență și a rolului școlii în construcția identității individuale. Toate relatările sînt dominate de tema reușitei școlare exprimate în note, premii, diplome, burse, „funcții” în Organizația Pionierilor sau în Uniunea Tineretului Comunist. Pentru simțul comun, *funcția principală a școlii este* – dincolo de siguranța „zilei de mîine” pe care o

implică meseria – *aceea de a-i clasa și recompensa pe indivizi* în funcție de meritele personale (înzestrare intelectuală nativă + efort personal). Categoriile cele mai defavorizate, al căror contact cu lumea instituțiilor este foarte slab, sînt ținte ușoare ale propagandei comuniste, astfel încît, aici, simțul comun are dificultăți în a evalua valoarea altor determinări ale reușitei :

Tata : „Ai să înveți, ai să faci ceva, n-ai să înveți, ai să rămii la țară aici și gata ! ” [masc., n. 1957 ; (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; tatăl – muncitor în localitate, neșcolarizat].

Încrederea în promisiunile ideologice poate crea impresia deresponsabilizării părinților în raport cu școlaritatea copiilor lor. Totuși, implicarea parentală, îndeosebi maternă, este semnificativă în toate cazurile.

Conținutul principal al rolului pe care părinții și-l asumă fără excepție în legătură cu școlarizarea copiilor vizează *crearea condițiilor de viață cotidiană* necesare pentru frecventarea școlii și pregătirea lecțiilor ; restul rămîne în principal „treaba” copilului însuși și a cadrelor didactice.

Capitalul cultural al familiilor este, indiferent de categoria socio-profesională, relativ sărac : nivelul studiilor părinților abia dacă se ridică la cele patru sau șapte clase ale învățămîntului general obligatoriu, iar cartea, radioul, televizorul pătrund lent în familii. Oricine poate împrumuta cărți de la biblioteca existentă la școală sau la căminul cultural. Diferențele rezultă, în consecință, în primul rînd din *valorificarea* individualizată a resurselor culturale, iar nu din volumul acestora<sup>1</sup> :

Țin minte că tare aș fi vrut, tare-mi plăceau cărțile cu poze, cărțile de povești, și tare mult mi-aș fi dorit să am o carte de povești, să citesc și să aflu cît mai multe. Știu că m-am dus la bunicul, la Belcești, într-o iarnă și nu-mi ajungeau banii, și-am cumpărat o carte de povești de Ioan Slavici, pe care am citit-o cu nesaț... Mi-a luat odată

1. Descrierile cercetătorilor de la Boldești susțin ipoteza utilizării diferențiate a resurselor : „În cartierul vechi, mediul familial nu oferă un climat intelectual deosebit. Foarte puțini au o mică bibliotecă acasă. De obicei, împrumută cărți de la biblioteca Consiliului popular, dar destul de rar. Sînt destul de puțini copii aici care citesc în afară de cerințele școlii. Școlarii mici citesc basme și povești ; cei mai mari, cărți de război, aventuri și romane polițiste. La radio, ascultă muzică populară și muzică ușoară, emisiuni pentru copii. Mai rar : emisiuni de teatru sau emisiuni de știință și tehnică pentru copii, roza vînturilor. În schimb, au cunoștințe folclorice bogate : cunosc și știu să interpreteze cîntece populare, știu să execute dansuri populare, hore, cunosc datinile și obiceiurile, merg la clăci... etc. La televizor urmăresc numai emisiunile de muzică ușoară, și de-abia prin clasele mari (VII-VIII), unii dintre ei urmăresc teleenciclopedia sau emisiunile de teatru. Numărul de televizoare este, proporțional, mai redus în cartierul vechi comparativ cu cartierul nou” [Herseni, coord., 1970 : 213].

De asemenea, la Buciumi (Sălaj) cercetătorii vizitează o familie ai cărei membri „dispun de o apreciable bază materială, fără însă ca aceasta să fie oglindită în suficientă măsură și în viața spirituală a familiei” [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970 : 294].

maică-mea o carte... de Ion Creangă, cu... astea..., *Punguța cu doi bani*, pare-mi-se, frumos colorată. Tare mult m-am mai bucurat ! Erau niște bucurii enorme pentru mine ! Și nu aveam... radio, tot... cînd eram prin I-IV, atunci a cumpărat taică-meu un radio, un aparat de radio. Televizor – cînd eram la liceu deja. Știu că prima dată am văzut „la televizor”, cînd eram într-o vacanță între clasa a IV-a și a V-a, cînd am fost de fapt în tabără prima dată, la Bucium. Atunci am văzut, acolo, în sala de mese, unde era televizorul, am văzut prima dată televizor [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar ; mama – agricultoare, 7 clase ; tatăl – muncitor navetist, 7 clase].

Dincolo de aceste note comune, nivelul și formele implicării parentale variază. Acolo unde familia dispune de venituri bănești (are cel puțin un salariat), mama se implică în activitatea școlară prin aceea că se dispensează de ajutorul copilului școlar, atunci cînd acesta are de făcut teme. Este, într-adevăr, o implicare cvasi-pasivă, mai mult simbolică, dar peste ani subiectul are sentimentul că tocmai absența intervenționismului parental a putut funcționa drept resursă – „capital negativ” [Stănculescu, 1997 : 210] – în reușita sa școlară și socială :

Știu c-am învățat destul de bine : premiul întii, premiul doi, cam așa știu că era, premiul trei nu prea știu să fi luat pînă în clasa a patra. Eram mîndru de mine... și-ai mei erau, sigur se mîndreau. Prea mult nu știu să se fi ocupat, să-mi fi arătat cum să fac temele, în schimb nu mă solicitau la alte munci, atunci cînd aveam de făcut teme. [...] Poate... nu mi-a prins rău faptul c-am stat și... nu s-a ocupat în mod special de mine. Poate m-a ajutat [masc., n. 1956 ; studii superioare, cadru didactic universitar ; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase ; tatăl – navetist, 7 clase].

În unele cazuri, avantajul resurselor financiare se împletește cu acela al conservării modelului familiei de gospodari. Temele școlare sînt tratate ca *substitut al muncii*, iar copilul care își face temele este, astfel, integrat într-o ordine familială. Echipa de apropiere se transformă în *echipă la distanță*, întrucît activitățile extra-domestice ale membrilor sînt supuse unui principiu comun al datoriei familiale.

*Ajutorul* în realizarea temelor este condiționat de disponibilitatea temporală a părintelui și de competența sa școlară ; el apare chiar și acolo unde părintele este lipsit de orice resurse :

Știu că în clasa întii îmi conducea mama mîna să fac liniuțe, bastonașe, ce aveam eu acolo. I-am spus să mai facă și ea că eu m-am săturat [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională ; mama – cooperatoare, neșcolarizată].

Așa cum am sesizat și în cazul gospodarilor, variabilele cele mai semnificative ale ajutorului parental vizează *orientarea culturală postșcolară a părintelui și strategiile lui de mobilitate intergenerațională* :

Dragostea pentru carte..., pentru școală, a avut grijă mama să ni le impună. Nu în sensul dur..., dar ea, mama, a încercat și cred că a reușit să fie un bun pedagog. [...] Ea..., mama, era foarte ambițioasă pentru copiii ei. Voia neapărat ca noi să învățăm...

că aveam posibilitatea, profesorii de la școala din localitate erau pregătiți... pînă prin '78-'80 am avut liceu. [...] Mama dorea foarte mult ca noi să învățăm... Ea, săraca, nu a terminat decît șapte clase, dar știa foarte multe lucruri, îi plăcea să citească... Pentru mine – țin minte lucrul acesta – a avut o metodă specială, care a mers. Eram prima fată din cei patru copii cîți eram atunci care începea școala și... pretențiile erau foarte mari. Ei, prin clasa întâi și a doua nu s-a văzut mare lucru de capul meu... și am terminat clasa a doua cu premiul trei. Mama era nemulțumită, puțin spus nemulțumită... În vacanța de vară, după clasa a doua, a lucrat mama zilnic cu mine. Am terminat manualul de matematică și de citire în cele trei luni de vacanță! Mai mult... mama ne-a făcut la toți trei copiii care eram la școală fișă... la bibliotecă. Lectura la noi în casă era obligatorie... la început, că după un timp o făceam cu plăcere. Două săptămîni făceam – asta în cazul meu – probleme și exerciții din manual sau culegere, iar după două săptămîni mama îmi dădea un fel de teste să vadă dacă înțelesesem metoda de rezolvare și nu le învățam pe de rost... [fem., n. 1971, studii superioare, economist; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – șofer navetist, 7 clase].

Dacă există o minimă posibilitate de *opțiune* cu privire la unitatea școlară, părinții navetiști o aleg pe aceea în care presupun că activează cadre didactice mai competente :

Pînă în clasa a șasea, am făcut la școala din sat. Părinții mei ce-au zis : „Să-l dăm la comună! Pentru că acolo – și pe bună dreptate – acolo sînt profesori mai pregătiți, calificați” – pe cînd în sat erau suplinitori, cadrele didactice făceau naveta, nu erau localnice și... mă rog, cu unele lacune în pregătire și în activitatea lor de zi cu zi. Deci o dovadă în plus că ai mei au ținut foarte mult și au făcut tot ce le-a stat în putință ca eu să pot să mă formez cît mai bine. [...] După terminarea clasei a opta am dat admitere la Liceul Pedagogic. [...] Am luat foarte bine, printre primii, și, chiar dacă am făcut în mediul rural, la cerințele acestui liceu am făcut față cu brio, materializîndu-se rezultatele mele în bursa pe care am obținut-o trimestrial, deci ai mei au scăpat oarecum de... m-am întreținut singur [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar; părinții – agricultori, 4 clase].

Atunci cînd nu poate oferi resurse instrumentale în direcția reușitei, părintele mobilizează *resursele afective* ale familiei (rugămintea adresată copilului, mici daruri, identificarea cu „necazurile” școlarului), care sînt, de regulă, mari<sup>1</sup>. Aceasta este categoria de resurse utilizată cel mai frecvent de familiile cele mai defavorizate financiar și școlar :

Mama nu a avut prea mult timp să se ocupe de educația noastră, însă a făcut tot ce i-a stat în putință pentru a ne asigura condițiile să mergem la școală și să putem învăța. Muncea tot timpul pentru că pensia de urmaș era destul de mică și, deși ar fi găsit un loc de muncă ca vînzătoare în Rădăuți, nu s-a angajat pentru că nu avea cu

cine să ne lase pe noi. Așa că a preferat să lucreze pămîntul și să crească animale, pentru că așa era toată ziua aproape de noi. Însă cînd avea timp ne mai ajuta la teme. Sorei mele nu-i plăceau Cunoștințele Naturii și nu voia să învețe. Doamne, cît s-a rugat de ea într-o zi ca să învețe lecția! Nu-mi mai amintesc exact ce s-a întîmplat, dar știu că pînă la urmă a convins-o [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl – decedat; mama – agricultoare, 7 clase].

Mămica ne oferea tot ce putea ea, era o mămică de aur, atîta m-am bucurat că mirosea a gogoși cînd mă întorceam de la școală! Tot timpul era preocupată, nu vă spun că a avut și așa-zise lupte cu cadrele didactice, pentru că a găsit și ea (probabil o moștenesc) lucrări care i se părea că sînt nedrept corectate, a ajuns chiar și la director... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; mama – agricultoare C.A.P., 4 clase].

Un traseu școlar mai lung al fetelor este mai puternic dependent de mobilizarea personală și de rezultatele lor școlare decît unul similar al băieților, cu deosebire în familiile defavorizate. Diferențele de atitudine parentală cu privire la școlarizarea băieților și la aceea a fetelor conduc la diferențe în ceea ce privește intensitatea autoidentificării școlare. Ca și în cazul copiilor de gospodari, subiecții – îndeosebi fete – care, în pofida multor dificultăți, reușesc să parcurgă un traseu școlar mai lung utilizează mai intens școala ca resursă de categorii de identificare :

Și mi-a spus profesorul meu de istorie că trebuie să dai examen la istorie, am început să iau compendiile de la el, învățam grozav, că acuma mă și distrez. Și să știți că mi le-a aruncat mămica, nu era tare încîntată... ăăă, mămica era încîntată ea, săraca, dar era prea prinsă de greutate, că mai apăruseră încă doi frați, deci avea patru copii în momentul cînd eu... Chiar cînd am plecat din clasa a opta, frățiorul meu era născut în martie, deci vă dați seama că am plecat exact de la pelinci, cum se spune pe-acolo, iar vacanțele mă duceam exact la același lucru. Dormeam cîte trei în pat, lumina am tras-o abia cînd m-am căsătorit. [...] Eu zic că părinții mei au făcut totul pentru mine, pentru că mi-amintesc că terminasem clasa a VIII-a și a luat un purcel să-l vîndă și a venit cu el la Podu Iloaiei – era iarmarocul cel mai apropiat – să facă bani să mă aducă pe mine să mă înscrie la școală. [...] Am fost numai premiantă, numai premiul întâi am avut în clasele I-VIII, și prezentam serbările, tot timpul aveam mare „funcție” [...] [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P., 4 clase].

Absența investițiilor familiale importante, datorată politicii de susținere bugetară a unei durate tot mai lungi a școlarizării, și reușita aparentă, fără mobilizare personală și familială – specifice școlarizării „*cu valul*” în licee de specialitate și în școli profesionale de după 1968 – pot fi nestimulative, atît pentru copil, cît și pentru părinți. „*Transferul funcției educative*” apare, astfel, nu ca rezultat al evoluțiilor dimensiunilor și structurii familiei, cum este prezentat în literatura de specialitate, ci ca o consecință a politicii școlare. Pe de altă parte, el generează o autoidentificare școlară

1. În cartierul vechi de la Boldești, „*Relațiile dintre părinți și copii sînt, în schimb, puternic și vizibil colorate afectiv*” [Herseni, coord., 1970: 212].

slabă, care, la limită, este dependentă de forța paternalismului familial și/sau școlar<sup>1</sup> și contribuie la construirea reprezentării familiei/școlii ca „gogoasă protectoare” :

De fapt, la profilul metalurgic nu s-au înscris prea mulți și, din cauza faptului că locurile care erau disponibile nu s-au ocupat, nu s-a dat examen la acest profil, deci am intrat în prima treaptă de liceu fără să dau examen. Am avut un diriginte care s-a „ocupat” de clasa în care am fost. La toate celelalte au fost corigenți, repetenți, la clasa noastră nu a existat așa ceva, nici un corigent, nici un repetent, dar nu din cauză că în clasă la noi nu erau și elevi slabi la învățătură sau neinteresați, ci datorită faptului că el s-a „ocupat” de noi, a mers pe la toți profesorii la care noi învățăm. Când am trecut de prima treaptă de liceu la școala profesională, din nou nu s-a dat examen, pentru că toți elevii care nu dădeau în treapta întâi de liceu mergeau la profesională, trebuiau să aibă un loc la școala profesională, și aceasta fără examen. Așa era atunci. [...] A venit tata de la țară, a participat la ședință și i-a fost mare rușine din cauza mea. I-a povestit dirigintele meu tot despre mine, cum nu sînt acela care trebuie să fiu, nu-mi fac datoria, nu învăț, nu vin la școală... Tata a stat de vorbă cu mine, m-a sfătuit frumos, cu lacrimi în ochi, lucrul acesta m-a atins, m-a sensibilizat [...]. Discuția tatălui meu cu dirigintele a fost așa : „Dacă feciorul dumneavoastră nu se ține de școală, nu-și face datoria, noi sîntem nevoiți să-l exmatriculăm, iar dumneavoastră va trebui să plătiți contractul pe care l-ați făcut cu noi, tot ce am cheltuit cu el în școală, dumneavoastră va trebui să plătiți”... Și noi nu aveam o stare prea strălucită din punct de vedere material și am zis că, dacă s-ar întâmpla lucrul acesta, ca ei să plătească, ar fi niște oameni nenorociți, că n-au cu ce face lucrul acesta... Și eu am înțeles acest lucru, am călcat pe mine și am început să merg la școală [masc., n. 1964, învățămînt obligatoriu de 10 clase + școală profesională, muncitor ; părinții – agricultori C.A.P., ortodocși convertiți la neoprotestantism].

În aceste condiții ale deceniilor 1970 și 1980, tipul de filieră școlară și nivelurile superioare se impun ca resurse ale pozițiilor superioare și ale unei autoidentificări valorizante. A fi elev(ă) al unui liceu cu prestigiu (de matematică-fizică, pedagogic, sanitar, economic) sau student are o foarte mare semnificație, îndeosebi pentru fete :

Mama a stat la Iași, la „Neurochirurgie”, două luni... între viață și moarte... Apoi, două luni la „Recuperare”, tot în Iași. Când..., după patru luni, a venit acasă [...],

1. *„Paternalism (lat. pater familias : «capul mării familii»), concepție după care relațiile dintre patron sau directorul unei întreprinderi și subordonați trebuie să aibă un caracter uman, constituindu-se după modelul relației dintre părinte și ceilalți membri ai familiei, în special cu copiii. P. poate fi și doar o dimensiune a stilului de conducere cultivat de un șef în raport cu membrii din subordine. Șeful consideră că, în vederea realizării performanței, trebuie să se intereseze de problemele cu care se confruntă membrii grupului de muncă, să-i ajute la soluționarea lor. Astfel, șeful apare ca un părinte binevoitor, care, dacă este ascultat, poate să-i recompenseze în diferite moduri (prime, promovare etc.). În cazul p., relația dintre șef și subordonați este analogă relației de dependență și inegalitate dintre copii și părinți”* [Zamfir, Vlăsceanu, coord., 1993 : 424].

era ca un copil... Nu mai recunoștea aproape nimic... De multe ori, la început, atunci, aveam impresia că nici pe noi nu ne mai recunoaște... Eu am dat examen la Liceul Economic din Suceava și... am reușit... Cu toate greutățile pe care le-am avut, nu m-am lăsat de școală..., dar au fost doi ani foarte grei pentru sora mea, după ce am plecat eu la liceu. Ea era în clasa a VII-a... a rămas cu fratele meu mai mic, cu mama și cu gospodăria pe cap... Ne mai ajutau bunicii, cît puteau și ei, că erau bătrîni, se apropiau de 80 de ani... Tatăl meu a mai lucrat vreo șase ani ca șofer [...]. La Suceava nu am stat decît un trimestru... la cămin. Nu puteam rezista, nu din cauza școlii, căci nu-mi era greu, ci din cauză că eram prea departe de casă [...] și atunci am hotărît să mă transfer la Fălticeni, la Liceul „Nicu Gane”... Hotărîrea de a mă transfera îmi aparținea..., tatăl meu s-a obișnuit cu ideea că, în privința școlii, el nu are nici un cuvînt de spus... Din Fălticeni îmi era mai ușor să fac naveta..., tatăl meu fiind și șofer la autogara de acolo... Dar nu s-a întîmplat cum am vrut... și aici... intervine tatăl meu, pentru prima și ultima oară, de altfel..., în educația mea. Când s-a dus la Inspectorat la Suceava ca să-mi obțină transferul, s-a gîndit – și... sfătuit și de alții, cred eu – să mă transfere la Liceul Industrial nr. 1 din Fălticeni... căci, mi-a spus el mai apoi, de acolo ieșeam cu o meserie, pe cînd de la Matematică-Fizică cu ce m-aș fi ales ? ! Nu pot să vă spun ce-am simțit atunci cînd a venit acasă și mi-a spus că sînt elevă la Liceul Industrial ! Țin minte că o săptămîină nici nu am vrut să mă duc la școală... Dar, uitîndu-mă [la mama]... și aducîndu-mi aminte cît de mult își dorea să învățăm..., am luat-o de la capăt. [...] În perioada despre care vă vorbesc, culmea reușitei pentru un copil era să fie admis la Politehnică. [...] Eu am încercat atunci la Facultatea de Construcții Hidrotehnice din Iași, dar nu am reușit. [...] Am lucrat pînă în mai, cînd mi-am luat concediu de studii...[...], și în iulie am dat examen de admitere la Facultatea de Științe Economice din Iași. Am reușit. M-am bucurat, era firesc, dar era... o bucurie matură [fem., n. 1971, studii superioare, economistă ; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase ; tatăl – șofer (navetist), 7 clase].

Mobilizarea tuturor în vederea reușitei pare a se mișca într-un cerc : cu cît este mai mare mobilizarea unuia dintre parteneri (părinte sau elev), cu atît crește mobilizarea celuilalt și cu cît este mai mare și mai clar conștientizată cheltuiala trecută (bani, timp, energie), cu atît crește disponibilitatea psihologică pentru una nouă.

Istoria acestor decenii face ca ideologia clasamentelor școlare potrivit meritului personal să fie tratat compromisă :

În școala primară am avut o singură învățătoare. Cu toate că învățăm destul de bine, am avut mereu premiul doi. Tot timpul am avut impresia că colegul meu care lua premiul întâi în fiecare an era favorizat, fiindcă mama lui era învățătoare, iar tatăl său era primarul comunei și chiar cred că așa a fost. [...] În anul 1982 am dat examen la Liceul Sanitar [...]. Au mai dat două colege, însă am reușit numai eu. Îmi amintesc că una dintre ele era convinsă că am intrat cu nu știu ce relații și de fapt mi-a și spus lucrul ăsta și mi-a reproșat că nu i-am spus și ei că se poate intra așa [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală ; tatăl – decedat ; mama – agricultoare].

În condițiile în care școala românească se dezvoltă pe linia tradițională a unui intelectualism extrem și în care „cartea” le apare tot mai mult sătenilor (și nu numai lor) ca o alternativă a muncii, „meritul” se traduce înainte de toate prin inteligență naturală și abia apoi prin disponibilitate pentru efort; devalorizarea muncii prin pierderea sensului ei identitar întărește progresiv această semnificație a meritului. Școala devine pentru subiecții care reușesc instanța care îi plasează fără nici un drept de apel pe un loc în vârful ierarhiei inteligenței; nivelul diplomei școlare certifică în fața oricui legitimitatea unui nivel corespunzător al statutului, pentru că certifică posesia indubitabilă a unor însușiri intelectuale superioare; performanța propriu-zisă în exercitarea unui rol profesional devine secundară. Pe de altă parte, echivalarea meritului cu însușirile intelectuale native face greu acceptabile clasamentele școlare pentru cei aflați în eșec relativ; locul secund generează întotdeauna suspiciuni în legătură cu acela plasat deasupra, iar legitimitatea ierarhiilor devine îndoielnică.

### 6.3. Reprezentarea familiei ca „gogoasă protectoare” și ca refugiu

Valorile familiale la care trimit, explicit sau implicit, subiecții sînt aproximativ identice cu acelea pe care le-am identificat în cazul copiilor de gospodari: respectul părinților (mai ales al taților?); „ascultarea” = recunoaștere a ascendentului cognitiv și practic al celor mai în vîrstă (mai ales fetele?)<sup>1</sup>; înțelegerea, solidaritatea și ajutorul între frați, care nu exclud însă concurența<sup>2</sup>; responsabilitatea surorilor/fraților „mai mari”

1. „Am fost un copil cuminte, ascultător, dar și năstrușnică... ca, de altfel, toți copiii” [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – șofer (navetist), 7 clase].
2. „Îmi aduc aminte, cînd am mers la grădiniță prima dată, nu voiam să stau, așa că a trebuit să stea două surori cu mine. După aceea m-am obișnuit. [...] Acasă, cu frații mei mă împăcam bine, nu ne certam. Știu că surorile mele mai mari mă ajutau pentru școală, mai ales la limba franceză. [...] Imediat după aceea [eșec la concursul de admitere în treapta a doua a liceului] am fost la o soră de-a mea să o ajut la creșterea copiilor. [...] Eu m-am căsătorit înaintea surorii mele, chiar dacă ea era mai mare ca mine. Ea nu a fost de acord cu prietenia cu Gică, pentru că bănuia că mă voi mărita înaintea ei. Ea, împreună cu colega ei, erau supărate pe mine, nu mai vorbeau cu mine și am zis că e mai bine să las căsătoria pentru mai tîrziu” [fem., n. 1965, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională; mama – agricultoare C.A.P. + croitoreasă, 7 clase; tatăl – muncitor navetist; familie neoprotestantă; fratrie = 10].  
„Următorul lucru pe care l-am făcut a fost că mi-am scos și ceilalți doi frați din servici. Nu regret... și nici ei nu cred că regretă acest lucru. [...] Le-am ajutat și pe surorile mele să facă o școală de croitorie, să știe o meserie, că nu se știe...” [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor → „întreprinzător particular”; părinți – țărani cooperatori; fratrie = 6].

față de cei „mai mici” și, în general, în raport cu construirea și conservarea unității familiale<sup>1</sup>; munca<sup>2</sup>; respectabilitatea în colectivitate (cinstea ca normă morală, în cazul descendenților foștilor gospodari și „cinstea”/„cumințenia” fetei necăsătorite ca resursă compensatorie în familiile lipsite de alte resurse). Nu mai avem relatări despre „familia mare” și „neam” și nici despre strategiile de apărare a „fetei” (politețe, maniere, ținută); nu înseamnă că acestea sînt total absente, dar cu certitudine nu li se mai acordă aceeași importanță ca în familiile de gospodari. De asemenea, puțini subiecți vorbesc despre integrarea lor sistematică într-o ordine domestică și apar ca membri ai unei echipe<sup>3</sup>; ajutorul copiilor este, de regulă, solicitat „de nevoie” și într-o atmosferă de compasiune.

1. „Din clasa întii, mămica a născut o fetiță [...]. O dată cu apariția ei și a celorlalți frați – că am fost cinci –, am început să fiu chinută, pentru că eu îi legănam, eu îi spălam, îmi făceam program [...]. Cu toate că am fost cinci, toți copiii am învățat, cu excepția surioarei care a fost recent mireasă, a terminat doar opt clase și nu pot spune că din vina mea... Mămica m-a trimis pe mine [...], încît eu am fost a doua mamă a fraților mei...” [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P.; fratrie = 5, prima născută].  
„În '82 a venit pe lume frățiorul meu mai mic, Cosmin [...] Pentru mine, Cosmin a însemnat o nouă responsabilitate. Cu o săptămînă înainte de a termina eu clasa a VIII-a, mama mea a suferit un accident vascular... De atunci nu și-a mai revenit... [...] Pentru noi, copiii, a fost un șoc. [...] Tatăl meu... atunci cînd s-a întîmplat accidentul cu mama era la Canal de două luni. [...] Deci, pînă s-a întors el... și după aceea, am ținut locul mamei pentru frații mei... De altfel, fratele meu mai mic, într-o perioadă, îmi spunea «mama»” [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P.; tatăl – șofer navetist; prima fată din șase copii].
2. „Uneori, cînd plecau părinții mei la lucru, dimineața, la cîmp, eu trebuia să am grijă de cei mai mici, să le dau mîncare, să-i schimb, să-i pregătesc pentru... tot ce era necesar pentru ei. Mi-aduc aminte, aveam un vecin cu doi copii care erau unul un pic mai mare decît mine și unul un pic mai mic decît mine. Împărțeam treburile, pentru că și părinții lor erau plecați la treburi. Făceam întii la unul toată treaba, apoi făceam la celălalt și de multe ori rămîneau și treburi nefăcute și, cînd veneau părinții acasă, de pe drum își dădeau seama că am lăsat treburi nefăcute. [...] Tatăl meu a lucrat, cînd eu m-am făcut un pic mai mărișor – cred că aveam vreo zece ani –, a lucrat în zootehnie, la o fermă de animale. Fiind cel mai mare, era necesar să merg uneori cu el să-l ajut, era grea munca pe care o avea el de îndeplinit acolo, era greu pentru el să lucreze atît de mult să-și poată întreține familia numeroasă și din cauza asta trebuia să merg foarte des cu el să-l ajut în treburile pe care le avea de făcut” [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.; fratrie = 12, primul născut].  
„Vacanțele mi le petreceam acasă, cînd o ajutam pe mama la diverse treburi sau mă jucam cu copiii vecinilor” [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl – decedat; mama – agricultoare C.A.P.; fratrie = 2].
3. „Educația în familie are... parcurge... educația mea parcurge mai multe etape. Etapa, mă rog, de cînd am început să știu de mine și pînă la școală, cînd, cum spuneam mai adineaori, ocupația principală a fost joaca... și munca, după puterile mele. Pentru că pe lângă casă erau destule de făcut: cu animale la păscut, cu cîrlanii, cu oile... mă rog, supravegheam puii, giștele, toate astea... Cînd am început să țin sapa în mînă și s-o țin destul de bine –



Segregația adulți-copii apare ca expresie a sentimentului copilăriei definite – în maniera în care apare în *Amintirile* lui Creangă – prin *jocul în grupul de vîrstă și absența grijilor*. Descrierile pe care ni le oferă literatura de specialitate ne orientează către ipoteza existenței sentimentului diferențiat al feminității și masculinității infantile, legat de raportul copiilor cu lumea muncii și a jocului<sup>1</sup>. Povestirile vieții furnizate de subiecții noștri susțin această ipoteză, evidențiind activitatea domestică mai extinsă a fetelor și faptul că grupurile de băieți au o mare mobilitate, în timp ce jocurile fetelor se desfășoară în interiorul sau în vecinătatea gospodăriei. Totuși, fetele nu mai rememorează raportul dramatic cu munca pe care l-au trăit fetele de gospodari; în acest domeniu, diferențele nu dispar, dar se estompează.

Atmosfera generală care se degajă din povestirile copiilor de la țară ai „Epocii de aur” este aceea a familiei constituite „din dragoste” și reprezentate ca o „gogoasă protectoare” în raporturile cu copiii. Oricare ar fi situația materială a familiei de origine și oricare ar fi talia fratriciei, copiii rememorează o atmosferă plină de *afecțiune*, ale cărei note definitorii sînt *grija și protecția parentale*:

a) împotriva lipsurilor materiale grave și a grijilor majore (prin munca-sacrificiu a părinților care încearcă să le asigure copiilor, dacă nu „tot ce le trebuie”, măcar o cît mai mare parte):

De atunci a trecut mult timp în care... nu știu cum, astăzi, aș putea să-mi amintesc toate lucrurile care le-am întîmpinat în viață. Cît îmi amintesc, voi încerca să redau. Părinții mei sînt țărani, se ocupă cu munca în agricultură. Nu eram bogați, nu eram nici prea săraci, aveam atîta cît ne trebuia în fiecare zi, poate uneori mai mult, poate alteori mai puțin decît ne trebuia, însă așa... a trecut timpul și, încetul cu încetul, familia noastră a crescut, s-au înmulțit membrii ei, sîntem 12 frați, și eu sînt cel mai mare dintre ei. Din cauza asta am avut de întîmpinat mai multe împrejurări, mai multe clipe grele în viața pe care am dus-o în copilărie acasă la părinți. [...] Acum îmi dau seama cîte un pic ceea ce înseamnă să fii tată, să porți grija unei familii, să

*bine-nțeleș, una mai mică la început – o ajutam pe mama la prășit în sezonul de vară. [...] nu mă solicitau la alte munci, atunci cînd aveam de făcut teme*” [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar; părinții agricultori C.A.P.; fratricie = 2].

Slaba integrare a copilului în ordinea domestică este sesizată și în alte studii: „*Dintotdeauna copiii au fost lăsați să se joace liberi, nesupravegheați de părinți*. [...] *Regimul de viață al copiilor de aici [zona „rurală” a Boldeștilor] nu cuprinde ore fixe de muncă, odihnă, masă etc.*” [Herseni, coord., 1970: 212].

1. Iată cum descriu sociologia situația copiilor din cartierul vechi al platformei Boldești – a cărei structură socială este similară celei din rural, mamele fiind, în majoritatea cazurilor, muncitoare în întreprinderi sau lucrătoare C.A.P., iar tații sonori, mecanici, șoferi, fiind mai tot timpul plecați: „*Copiii sînt foarte liberi din fragedă vîrstă: de la 3 ani au voie să se joace pe stradă (chiar de la 2 ani, pentru că sînt frații mai mari cu ei); de la 5 ani – să se depărteze de casă, să meargă pe deal, la cîmp, cu ceilalți tovarăși, cu vitele la păscut; pe la 6 ani – la scîldat. [...] ponderea cea mai mare o ocupă treburile gospodărești pentru fete și jocul sub variatele lui forme la băieți*” [Herseni, coord., 1970: 212].

muncеști pentru o familie. Am spus, părinții mei erau țărani, se ocupau cu agricultura. Din cauza asta am fost crescut nu în desfătare, nu avînd atîtea și atîtea posibilități de care se bucură astăzi, în general, copiii – copiii mei, chiar –, dar în familie viața avea, totuși, farmecul ei. Era, totuși, frumos acasă. Cînd mă gîndesc astăzi la familia în care am crescut, găsesc că era o lume a copilăriei, o lume cu bucurii, cu farmecul ei [...] [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor].

Cînd eu aveam trei ani, tata a murit. Pentru noi a început o perioadă destul de grea. Pentru că pensia de urmaș era singurul venit și era destul de mică, mama a făcut eforturi extraordinare pentru a acoperi o parte cît mai mare din nevoile noastre. [...] Stătea pînă tîrziu și împletea. Primul pulover l-am cumpărat în liceu, pînă atunci am purtat numai pulovere împletite de mama [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; familie monoparentală; mama – agricultoare].

b) sau/și împotriva consecințelor periculoase ale propriilor acte materiale (prin „disciplinare”, inclusiv prin sancțiuni fizice a căror principală semnificație este nu restabilirea ordinii, ci protecția; regăsim contextul de semnificare al dictonului „*cine iubește bine, bate bine*”):

Mi-aduc aminte, eram copil cînd, uneori, părinții mei începeau să mă disciplineze pentru că eram o fire așa, cumva, mai obrăznicuț. Eram mai tot timpul pus pe șotii, asta este firea mea și de multe ori făceam pozne mai mici sau mai mari [...]. Cred că aveam 12-13 ani, cînd am găsit pe cîmp, pe-un izlaz, am găsit un proiectil, aceasta datorită faptului că la noi, în cel de-al doilea război mondial a fost linia de front [...], am găsit alți băieți și am zis „Cum să facem să explodeze proiectilul ăsta?” și ne-am luat de acasă ceva de aprins foc, chibrituri, o sticlă cu motorină, ne-am dus pe cîmp, pe izlaz, acolo am ales un loc potrivit, o pantă cu un dîmb, așa, după care ne-am putut adăposti – dar pentru asta am stricat „bașca” unui cioban, locul acela unde el dormea vara pe cîmp – și am făcut focul, bătea vîntul, nu reușeam să-l aprindem, am stricat o cutie cu chibrituri, nu mai aveam, ne-am dus acasă să mai aducem, am adus și ceva paie ca să se aprindă focul mai ușor și am reușit să-l aprindem. [...] În același timp, părinții mei erau acasă, stăteau la masă – mi-au povestit ei după aceea –; cînd a avut loc explozia, pămîntul s-a cutremurat un pic, geamurile de la casă s-au zgîlținat, au sunat. [...] Mama s-a ridicat de la masă cu un nod în gît, n-a mai putut înghiți, a ieșit pe poartă, se uita și-ntr-o parte și-n alta, și-n final a ieșit din curte și venea spre locul cu pricina. [...] Cînd am ajuns, s-au uitat la mine și au zis: „Ești bine?”. „Bine.” „Dar ce s-a întîmplat? Ce-am auzit?” „Păi, nu știu, n-am auzit nimic.” Nu mi-au mai spus nimic, dar a doua zi, după ce au cules informații, au știut precis că eu am fost autorul. M-au certat, m-au pedepsit, așa cum era necesar, dar, în fine, nu m-au cumințit ei cu asta, tot același eram [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.].

c) sau/și împotriva „ispitelor”, a „păcatelor” spirituale și greșelilor morale (prin blocarea actelor copilului/adolescentului și impunerea unui „regim de austeritate”):

Părinții mei erau și sînt – mulțumesc lui Dumnezeu! – foarte credincioși și... această credință le-au insuflat-o și copiilor. Îmi aduc aminte de tatăl meu care, așa cum am mai spus, era foarte credincios, că nu ne dădea voie, mie și fratelui meu mai mare, să mergem sîmbătă seara la discotecă, cum era prin '80-'84, sau la baluri, că astea se făceau mai des, pentru că a doua zi, duminică dimineața... trebuia să mergem la biserică. Pe atunci simțeam acest lucru ca o frustrare [...], ca făcînd-o din rea voință, dar îmi dau seama acum că nu era așa. De fapt, tatăl meu dorea în felul acesta să ne protejeze de anumite ispite, era una dintre metodele lui de protecție, avînd în vedere că a doua zi trebuia să mergem neapărat la biserică... Nu puteam să ne rugăm, să ne gîndim la Dumnezeu somnoroși și... răsunîndu-ne în urechi muzică de discotecă [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P., creștini ortodocși].

N-am avut voie să vorbesc cu nici un băiat pînă nu termin școala. Făcea educație severă. Fără un ciorap subțire, fără geantă... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P.].

d) sau/și împotriva muncii grele (prin asumarea de către adult/mamă a cît mai multe sarcini domestice cu puțință, prin compensații psihologice – laude, manifestări de compasiune și afecțiune etc. – oferite copilului care muncește, dar mai ales prin orientarea școlară și profesională):

Dacă avea treabă de făcut și voiam să o ajutăm, ne întreba dacă nu avem de scris sau de învățat și, chiar dacă nu aveam, *nu ne lăsa să o ajutăm decît la lucruri mai ușoare*. Spunea că termină imediat, deși dura destul de mult pînă termina și venea în casă. Însă, mai ales sora mea, făceam mîncare, spălam vase; de regulă, Ana făcea mîncare și eu spălam vasele. Făceam împreună ordine în casă... Vara și mai ales toamna cînd era vremea cartofilor, eu cu mama mergeam la cîmp, iar ea rămînea acasă și atunci cînd ne întorceam ne aștepta cu masa gata. *Mama și-a dorit ca noi să nu avem aceeași soartă ca ea și să fim nevoite să muncim ca ea. Voia să avem un serviciu bun, să nu trebuiască să alergăm toată ziua pe cîmp, fără a avea nici un folos. Voia să avem un salariu sigur* [s.n., E.S.] [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; familie monoparentală; mama – agricultoare].

Cînd am crescut și noi, mergeam cu ea la colectiv... la prășit, la adunat..., după-amiezile, cînd ieșeam de la școală. O ajutam și noi cît puteam... Fratele meu, Cristian, a fost primul dintre noi care a plecat la liceu, la Fălticeni. A dat examen, a reușit, dar după vreo trei săptămîni a venit acasă și a spus că el nu se mai duce la școală... Știți ce-a făcut mama? L-a luat frumos de mînuță, l-a urcat în autobuz și i-a spus: „Ai reușit, ți-am plătit căminul, ai cartelă, *du-te și învață! Ce vrei să ajungi în viață? Să muncești la colectiv, așa cum muncesc eu, pentru nimic?*” [s.n., E.S.]. Și așa, fratele meu s-a întors la liceu, l-a terminat, apoi armata, iar după armată a făcut facultatea de mecanică, la seral [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P.; tatăl – șofer (navetist)].

Reprezentarea familiei ca „gogoasă protectoare” pare a nu fi străină de reprezentările pe care sătenii le au cu privire la categoriile superioare (copiii fostului „boier” pe moșia căruia au lucrat buncii sau chiar părinții<sup>1</sup>, ori copiii „oamenilor cu stare”/„domnilor”, respectiv ai funcționarilor de stat și intelectualilor satelor, al căror număr crește datorită politicii de dezvoltare a serviciilor de învățămînt, sanitare și culturale în rural<sup>2</sup>); termenul de referință pe care ideologia oficială îl oferă, acreditînd imaginea părintelui bun care se sacrifică pentru a-i feri de griji pe copii, nu trebuie nici el ignorat, pentru că mijloacele de informare în masă (ziarul, difuzorul, radioul, televizorul) pătrund tot mai mult în sate, iar naveta și diferitele forme de sociabilitate feminină și masculină mijlocesc transmiterea informației prin conversație.

Pe de altă parte, familia pare pentru mulți adolescenți și tineri singurul mediu securizant, de care, dincolo de unele momente punctuale (zvicniri) de autonomie, rămîn dependenți. Dependența se traduce într-o căutare continuă a prezenței și a ajutorului membrilor familiei de origine sau măcar a atmosferei familiale; „acasă” este cuvîntul-cheie al interviurilor, adolescenții și tinerii acestor decenii aflîndu-se, parcă, în permanență în căutarea unui suport existențial în afara lor:

Pentru treapta întii m-am interesat singură. [...] M-am descurcat singură și ai mei erau foarte bucușori. [...] În toamnă, am venit în oraș și m-am instalat la căminul liceului. Inconvenientul era că nu prea ne dădea voie acasă. Deși aveam condiții foarte bune la cămin, voiam să ajung cît mai repede acasă. [...] Mi-a spus [mama] că, dacă școală nu vreau să fac, măcar să mă angajez. N-a trecut mult timp – acasă nu mai puteam să stau – și m-am angajat la fabrica de perdele, la Pașcani. Aici era un director foarte sever, dacă întîrzi ai o dată, putea să te dea și afară. Așa că navetă mi-era greu să fac și am locuit la căminul fabricii. Doar duminica mergeam acasă. [...] În fiecare dimineață trecea tatăcu' și ne aducea vești. [...] Pentru că-mi era foarte greu cu ei [copiii] acasă și pentru că Gabriel a avut concediu, am plecat la țară pentru o perioadă. Mă mai ajutau surorile la creșterea copiilor [fem., n. 1966, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională; mama – agricultoare C.A.P. + croitoreasă, 7 clase; tatăl – muncitor navetist, 7 clase].

1. „Am... fost la o grădiniță, cum erau boierii – noi am avut pe boierul Sturdza – și... am prins niște condiții bunicele și am niște amintiri plăcute chiar... o asistență medicală deosebită... în fiecare zi ne controlau șorțulețele – erau fete care le aveau frumoase – ...straturile alea de flori, de trandafiri, care erau în jurul nostru...” [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P.]. „Acum nu știi părinții ce să le mai facă. Le face lux, ca boierii pe timpuri copiilor lor” [cf. Herseni, coord., 1970: 166].
2. Iată valorile și termenii de comparație identificați într-un discurs al unui subiect din satul Buciumi (Sălaj): „Acum trăim bine. Mîncăm bine, după cît muncim, ne îmbrăcăm ca pe vremuri oamenii cu stare și chiar mai bine, ș-apoi vrem ca băiatul la școli unde este să nu ducă lipsă de nimica, știi dumneata că nu-i treabă ușoară să înveți atîta carte” [cf. Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970: 291].

Cînd am început liceul, am stat la cămin într-o cameră cu sora mea și cu alte două fete din aceeași clasă cu ea, de aceea m-am integrat greu în colectivul meu. [...] Îmi era frică să merg singură la masă la cantină, iar atunci cînd se întîmpla să nu pot merge o dată cu ele, nici nu mai mîncam. [...] După ce am terminat liceul, am făcut un an de stagiul la Rădăuți. Am stat în gazdă la o rudă a unei vecine. Sîmbăta și duminica veneam acasă [...]. După ce am terminat stagiul, am fost repartizată într-o comună vecină cu a mea. [...] Am lucrat aici doar cîteva luni, pentru că, între timp, am obținut detașarea în comuna mea [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală ; tatăl – decedat ; mama – agricultoare, 7 clase].

Timpul a trecut [...] și am ajuns să fiu cumva, un pic cîte un pic, independent. Adică am terminat școala – clasele primare, apoi V-VIII. [...] Cînd am plecat de-acasă, din familie, la o școală din orașul Roman – o școală metalurgică – acolo m-am văzut dintr-o dată singur, despărțit de familie [...] și mi-am zis „Aici pot să fac ce vreau eu!”. [...] Și-am ales toate ocaziile ca să mă pot distra așa cum credeam eu [...]. Lipseam de la școală [...], învățam doar atîta cît să nu rămîn repetent. [...] Am avut în școala profesională un diriginte de care îmi amintesc și acum cu plăcere. Chiar dacă atunci nu reușeam să-l cunosc, nu reușeam să-mi dau seama de ce valori ascunde în el, astăzi aș vrea să-l întîlnesc măcar din cînd în cînd, să-i mulțumesc de ce a făcut pentru mine. Eram în primul trimestru al anului întîi la școala profesională și, după atîta timp de școală, de teorie, eram sătul și plictisit de atîta școală. Îmi plăcea să merg la practică. [...] El se îndreaptă spre mine și îmi spune : „Vino încoace, bă, căcăciosule ! Eu credeam că ești cît un munte de mare, atîtea probleme poți să-mi faci tu mie ! Vino încoace la mine !”. M-a prins de cap, m-a tras de păr, mi-a tras cîteva perechi de palme, și iar mi-a mai dat alte perechi, pînă s-a săturat și el. După aceea mi-a spus : „Bă, ai de gînd să te pui pe treabă, ai de gînd să vii și la ore – la teorie –, ce-ai de gînd ?”. Și-am promis că vin la școală, de fapt acest gînd îl aveam eu și mai înainte, da' mi-era frică : dacă atîta timp am lipsit și n-am fost, profesorii nu mă cunoșteau, cum s-apar dintr-o dată ? Dar după ce mi-am luat „porția”, am îndrăznit și am venit. [...] Însă ca nou angajat mi-am făcut și un cerc de prieteni și aici aveam un prieten mai intim. Acest om, care era cu cîțiva ani mai mare, avea experiență mai multă ca mine. De la acest om am învățat multe lucruri. [...] Acest prieten a fost acela care s-a ocupat de mine, într-un fel m-a ajutat să-mi dau seama de cum stau lucrurile, ce fel sînt oamenii, că ei au scopuri diferite, că pot să spună drept sau pot să mintă [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 clase + școală profesională ; părinții – agricultori C.A.P.].

Fragmentele citate arată că, departe de familia de origine, profesorii, colegii de clasă și de serviciu, șefii formațiilor de lucru sînt evaluați în funcție de gradul în care se constituie în suport al acțiunii individuale, manifestînd toleranță și „înțelegere”, „ocupîndu-se” de cel în cauză, oferindu-i sfaturi, ori chiar sancționîndu-l ca un părinte sau frate mai mare ; sintagmele de tipul „clasa-familie”, „întreprinderea-familie”, frecvent utilizate în propaganda vremii, nu sînt simple metafore pentru acești subiecți.

#### 6.4. „Sînt un creștin, un om serios, un om care mă păstrez așa cum eram în copilărie”. (Auto)identificarea religioasă

În cele mai multe istorii ale vieții, tema identificării religioase este total absentă sau „expediată” în cîteva cuvinte ; credincioși sau nu, proveniți din familii în care credința și „frica de Dumnezeu” au fost sau nu cultivate, subiecții nu simt că este oportun să povestească despre aceasta.

Puținii subiecți care abordează tema descriu apartenența și practicile religioase din copilărie mai degrabă ca incomode, generatoare de frustrări. Am reprodus în paragraful anterior un fragment de interviu în care un creștin ortodox ne relatează sentimentele negative trăite în raport cu interdicția protectoare a „discotecilor” de sîmbătă seara, legată de participarea la slujba religioasă de duminică. Iată ce ne mărturisește un creștin neoprotestant<sup>1</sup> :

În urma citirii Bibliei, părinții mei au fost convertiți, s-au întors la Dumnezeu, s-au pocăit. Perioada asta n-am s-o uit niciodată. Mie, copil fiind, nu prea îmi plăcea lucrul acesta, pentru că nu prea înțelegeam asta. În copilărie, așa cum am spus, eram pus pe șotii și obraznic mereu. Atunci cînd eram în mijlocul copiilor la joacă, apoi

1. Comparate, povestirile vieții dezvăluie două particularități ale neoprotestantismului :
  - (1) în afara dimensiunii familiale, identificarea religioasă a neoprotestanților implică și o puternică legătură non-instituțională cu textul biblic, pe care nu o întîlnim în cazul creștinilor ortodocși : „Aș vrea să mă refer și la un alt aspect deosebit și-n același timp foarte important din viața părinților mei, petrecut în timpul copilăriei mele : aveam patru sau cinci ani, cînd părinții mei au început să fie vizitați mai des de o familie din vecini care veneau la noi și, împreună, citeau Biblia, Cuvîntul lui Dumnezeu. Părinții mei erau creștini ortodocși, așa s-au născut, dar vizitele care le făceau familia din vecini aveau la bază citirea Bibliei. În urma citirii Bibliei, părinții mei au fost convertiți, s-au întors la Dumnezeu, s-au pocăit” [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor ; părinții – agricultori C.A.P., 4 clase ; fraterie = 12] ; raportul creștinului cu textul biblic într-o societate în care scrierea are o importanță covârșitoare ar putea reprezenta o ipoteză explicativă cu privire la prozelitismul contemporan, dar această temă – atrăgătoare într-un studiu de sociologia religiilor – nu ne interesează aici ;
  - (2) neoprotestantismul are o importantă dimensiune comunitară (întîlniri frecvente ale membrilor în afara locașului de cult – în tabere sau în familii, cu prilejul logodnei și căsătoriei membrilor –, comunicare intelectuală și emoțională, participare cvasi-egală a fiecăruia cu fiecare) care se asociază (mijlocire și stimulare reciproce) cu instruirea religioasă. Un studiu de sociologie a religiilor ar putea dezvolta aceste două teme : (a) a dimensiunii comunitare a diferitelor practici religioase (extrem de importantă într-o societate în care nevoia de viață comunitară găsește prea puține resurse pentru a fi satisfăcută) și (b) a asocierii între instruirea religioasă și viața comunitară (care pare să condiționeze intensitatea identificării religioase, iar dacă lucrurile stau astfel, putem formula ipoteza că ruptura între cele două niveluri – pe care o implică, de exemplu, instruirea religioasă de tip școlar – nu este profitabilă).

cînd a urmat să merg la școală, nu eram bine văzut din cauza aceasta, nu eram bine primit în mijlocul lor și din cauza aceasta nu prea mi-a plăcut mie titlul acesta de „pocăit” și nu l-am înțeles multă vreme. [...] Cînd am plecat de acasă, din familie, la o școală din orașul Roman [...], mi-am zis dintr-o dată: „Aici pot să fac ceea ce vreau eu, aici nimeni nu poate să mă observe în toate aspectele comportării mele și aici o să trăiesc așa cum cred eu că este bine – nu ca acasă, cînd trebuia să merg la adunare duminica, cînd copiii... dacă voiam să merg undeva, la un film sau la un program la care părinții nu credeau că-i bine să particip, n-aveam voie să merg –, aicea, de data aceasta – îmi ziceam –, voi trăi așa cum cred eu că e mai bine [...]” [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P., 4 clase].

Ascultînd relatările subiecților, observația etnologului M. Mead potrivit căreia tocmai faptul că experiențele primare sînt traumatizante asigură persistența structurilor pe care ele le creează în individ pare validă. Chiar dacă intră într-o oarecare „eclipsă”, ori fac, într-o primă fază, obiectul diferențierii în raport cu familia de origine, sentimentele și practicile religioase sînt redescoperite în timp, categoria *creștin* echivalînd cu „om serios”, persoană morală, care prezintă garanția credibilității și respectabilității, indiferent de alte considerente (studii, ocupație etc.):

Atunci, în '90 și în perioada care a urmat, de doi-trei ani, s-a constituit și la noi o nouă clasă socială, cea a întreprinzătorilor particulari sau... „afaceriști”, deși acest cuvînt îmi displace profund [...]. Nu intru în amănunte cu ce mă ocupam... și mă ocup și acum, dar vă asigur că nu am făcut și nici nu fac nimic rău, nimic care să se opună principiilor mele religioase și morale. [...] În '95, înainte de Sfintele Paști..., am fost la Ierusalim, în Israel..., pentru o lună de zile... Am fost împreună cu un... prieten care este preot-călugăr, duhovnic, la biserica [...] din Suceava..., de aici, din localitate. A fost o experiență extraordinară pentru mine... atîția oameni credincioși veniți din toate colțurile lumii pentru a... asista la Sfînta sărbătoare a Învierii Domnului! Am înregistrat pe casetă cît am putut din ceea ce am văzut și... locurile încărcate de semnificație pentru... credincioși... Anul acesta, cu ajutorul lui Dumnezeu, vreau să fac o călătorie în Grecia, pe Muntele Athos..., de data aceasta cu soția... Cît vom putea, pînă vom avea copii – pe care ni-i dorim foarte mult! [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor → „întreprinzător particular”; părinții – agricultori C.A.P., 7 clase].

Și, așa cum spuneam, discutam cu frații și surorile mele aceste aspecte ale copilăriei și ne bucuram, atîta cît puteam, că ne-am întîlnit, că ne-am văzut, că am putut să ne aducem aminte, dar, revenind acolo unde locuiam, din nou singurătatea aceea punea stăpînire pe mine, din nou eram neliniștit, nemulțumit, nesigur de mine, tînjeam după ceva, după ceea ce am părăsit, ce am primit mai de preț de la părinții mei. *Mi-am adus o Biblie acasă, am pus-o pe masă, am deschis-o, o țineam acolo, priveam la ea, nu prea citeam în ea, dar o țineam așa, dacă intră cineva la mine în casă să vadă că sînt un creștin, un om serios, sînt un om care mă păstrează așa cum eram în copilărie* [s.n., E.S.]. [...] Cu timpul, am văzut că e necesar să mă întorc la ceea ce

am părăsit din copilărie. [...] Am căutat o biserică de creștini protestanți, așa cum erau părinții mei. Și acolo am găsit tineri ca și mine, ca vîrstă, ca viață în societate, dar tineri pe care i-am văzut fericiți din cauză că ei nu erau singuri ca mine... [...] Perioada aceea era în timpul cînd erau comuniștii, era dictatura comunistă. Să fii „pocăit”, să fii credincios atunci era un lucru neplăcut și-mi spuneau mulți: „Ți-ai închis viața, nu judeci normal, nu ești un om întreg la minte. Cum poți tu ca, tînr, la 23 de ani, să-ți închizi viața, să-ți îngustezi orizontul, să-ți pui ochelari de cal, să vezi numai și numai în față?!” [...] Cu timpul, colegii s-au acomodat, eu am mers în continuare la servicii. În schimb, aveam legături din ce în ce mai strînse cu tinerii care aveau același țel ca și mine, adică înfăptuirea voinii lui Dumnezeu. În viața mea a existat în vremea aceea un foarte bun prieten, Tudor, care, de fapt, m-a și ajutat în găsirea lui Dumnezeu. [...] El m-a condus la o biserică evanghelică în care mă aflu și astăzi. [...] Pentru logodnă, am găsit că-i necesar să invităm două familii din biserica locală. I-am anunțat și au spus că vin. [...] În privința aceasta, Gabriela întotdeauna a visat ca la nunta ei să vină foarte mulți tineri, să fie o adunare plină. [...] Imediat după nuntă, a treia zi, am plecat într-o tabără creștină la Șelimbăr. Ne-am întîlnit aici cu foarte multe familii creștine și ne-am bucurat împreună cu ele. Subiectul luat în discuție acolo a fost „Familia sub privirea lui Dumnezeu” și ne-a ajutat foarte mult [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.].

Identitatea religioasă este, așa cum rezultă din fragmentele citate, una dintre componentele esențiale ale imaginii publice și imaginii de sine, actualizată cu deosebire atunci cînd este nevoie ca „fața” să fie apărută, ori cînd individul se simte singur și nesigur pe sine; în raporturile sociale, valorile religioase au o semnificație *compensatorie* esențială.

### 6.5. „[...] eram, vorba-aia, bărbat, terminasem armata, nu ? ”. Serviciul militar și maturizarea băieților

Cei mai mulți dintre subiecții generației centrale ai căror părinți sînt țărani și a căror școlarizare se oprește la „treapta întii de liceu” și/sau la școala profesională descriu serviciul militar ca pe o „școală a vieții” – ca să utilizăm vocabularul unui fiu de gospodari –, în care și-au îmbunătățit nivelul de instruire generală, au depășit barierele interregionale și interetnice create de stereotipurile însușite anterior, au învățat să răspundă pentru actele lor, să respecte o ordine dată, să comunice cu superiorii și cu colegii, să-și asigure igiena personală, a hainelor și a spațiului locuit, uneori chiar să gătească:

Dar n-a ținut prea mult „bucuria” angajării, deoarece... la vreo cinci luni după angajare am primit ordinul de încorporare. Așa am ajuns să fac armată la „vînători de munte” în Ardeal. Nu știu cum se mai face armata în ziua de azi, dar... pentru mine armata a însemnat... în primul rînd maturizare. Cele 20 de luni de armată și mai ales arma la care am fost m-au transformat complet. Am avut un prieten tare bun în armată, un ungur – nu sînt șovin, Doamne ferește, dar auzisem multe despre

unguri... și cred că și ei despre moldoveni. Acest prieten m-a învățat unguște... atîta cît s-a putut, dar acest lucru mi-a fost de folos mai tîrziu... Cred că, fiind o fire mai... „lipicioasă” – nu cred că acest cuvînt se potrivește unui băiat, dar altul nu-mi vine în minte –, am fost „văzut bine” de către superiori și nu numai... de ei, ci și de colegii de armată – camarazi, cum spuneam noi. [...] Deci, pe la 22 de ani eram... vorba aia, bărbat, terminasem armata, nu? [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, „întreprinzător particular”; părinții – agricultori C.A.P.].

Am plecat din nou la țară, am anunțat familia, mi-am pregătit o valiză și am plecat militar. Din nou viața pe care am trăit-o cerea o schimbare, se impunea o schimbare, nu eram obișnuit să fiu comandat, nu eram obișnuit să ascult în totul de ceea ce mi se spunea să fac. A fost un efort cînd a trebuit să mă supun, a trebuit să mă gîndesc mult pînă să accept chestia asta. Nu era voluntar, dacă vreau sau nu, trebuia să mă supun. Aici am cunoscut alți oameni, am avut alți colegi, alți prieteni [...]. Am venit acasă din armată prima dată după un an de zile, timp în care multe lucruri s-au schimbat, și multe lucruri s-au schimbat și-n mine fără să-mi dau seama. Mulți îmi spuneau: că „Parcă ești altul”. A trecut atîta timp, nu-mi dădeam seama eu de lucrul acesta, dar el se petrecuse [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.].

Noi gătim foarte mult și foarte bine amîndoi.  
– Amîndoi...

– Amîndoi. Soțul meu este aproape expert, pentru că în armată, fiind bolnav, a fost pe lîngă bucătărie mai mult... adică pe lîngă gătit, că nu știu dacă gătea chiar el [...]. Și-a dat silința, învață, face niște mîncăruri foarte bune, chiar și cu cartea de bucate, și-i place [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soțul – (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

Referirile sistematice pe care le fac bărbații din această categorie la serviciul militar pot fi interpretate și ca informații indirecte cu privire la socializarea familială diferențiată a fetelor și a băieților. Ceea ce fetele învață devreme, în familiile lor de origine sau în școală, băieții par să dobîndească în timpul satisfacerii stagiului militar (iar uneori chiar după). Diferențele pot fi puse pe seama ritmurilor diferite de maturizare despre care vorbesc biologia și psihologia și pe care simțul comun le sesizează *via* reacțiile diferențiate ale copiilor la sollicitări, pe care le-am semnalat deja; dincolo de acestea, opinia exprimată de una dintre mame potrivit căreia „băieții sînt mai ușor de crescut” dobîndește sens doar dacă unele conținuturi educative obligatorii pentru fete sînt considerate facultative pentru băieți.

## 6.6. Profesia – o resursă identitară care aduce rareori satisfacții

La sfîrșitul anilor 1960, autorii care studiază fenomenul mobilității rurale [a se vedea, de pildă, Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970: 230-254 și 254-273] constată dorința cvasi-generală de *exagriculturizare* intergenerațională, semnalînd totodată sexul predominant masculin al identificării/autoidentificării profesionale (părinții acceptă

mai frecvent rămînerea fetelor în agricultură, iar acestea sînt și ele mai dispuse decît băieții să rămîină agricultoare). Fenomenul este interpretat ca aspirație de ascensiune socio-profesională (statutară) [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970: 281]. Această logică statutară se împletește – am constatat-o și la copiii de gospodari – cu dorința de *a munci mai puțin și a trăi mai bine* (am citat deja fragmente de interviu semnificative). Profesionalizarea are, atît pentru tineri, cît și pentru părinții lor, aceeași semnificație a „fugii” de munca grea și a atracției unei vieți mai bune.

Pentru nivelurile de la baza ierarhiei socio-profesionale (pentru „meserie”, în sensul restrîns al termenului), generația născută începînd de la sfîrșitul anilor 1950 este școlară și profesionalizată „cu valul”. Se practică școlăriile cu bursă și cu contract de angajare în școlile profesionale, iar la sfîrșitul studiilor se primesc repartiții în unitatea cu care a fost încheiat contractul. Este semnificativă utilizarea frecventă a verbelor la diateza pasivă („*m-a înscris* [tata, sora...]”, „*am fost școlărit*”, „*am fost repartizat*”, „*am fost angajat*”, „*am fost mutat*”) pentru descrierea traiectoriei școlare și profesionale:

Cînd am terminat clasa a VIII-a, am dat examen la liceu, și n-am luat, și m-am întors în sat, unde am făcut clasa a IX-a. După ce am terminat clasa a IX-a, [am dat din nou examen și] n-am reușit nici în prima sesiune, nici în toamnă. Și-am spus că nu mă mai întorc. Și am plecat la București. Tot cu... pe atunci, știți cum, veneau delegați de prin toată țara ca să facă școlăriile de trei luni, de șase luni pentru tot felul de meserii. Mai ales din orașele astea mari, București, Timișoara..., unde erau toate marile întreprinderi. Și am lucrat la „23 August”. Forjor, vreo patru luni de zile. A! Era fantastic de greu! Și atunci am revenit în Iași. În timp ce aveam banii mei, m-am apucat iarăși de învățat, mi-am luat concediu, am venit și am dat examen și atunci am intrat. La „23 August” am văzut toate meseriile, umblînd prin toată fabrica, și am putut alege una mai ușoară. Am făcut trei ani de Profesională. Pentru IMAMUS am fost școlărit. Aveam contract, știți cum era atuncea, te școlărit cu contract pe cinci ani și te angaja imediat ce terminai [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

Pentru nivelurile mijlocii și superioare, contractul (constrîngerea) este mascat(ă) în România socialistă în spatele unei proceduri în care absolvenții *au libertatea să-și aleagă* locurile de muncă, în funcție de rezultatele lor școlare, de domiciliu, de statutul marital și de prezența/absența copiilor. Principiile declarate ale acestei proceduri sînt recunoașterea (recompensarea) meritelor personale și protecția socială. Dincolo de acestea însă, paleta opțiunilor este drastic limitată printr-o „listă” a posturilor elaborată pentru fiecare cohortă de absolvenți la nivel central (de ministerele de resort), în funcție de disponibilitățile economico-sociale naționale, ori regionale, disponibilități puternic dependente de decizia politică. În final, absolvenții *sînt repartizați* la locurile de muncă prin decizie guvernamentală, fiind obligați să efectueze un stagiul (a cărui durată este, de regulă, de trei ani) acolo unde au fost repartizați; „legarea de glie” permite mișcări provizorii („detașări”), dar este rareori ruptă printr-un transfer, ambele cazuri impunînd mobilizarea tuturor resurselor materiale și mai ales relaționale

ale subiectului și familiei sale. De la activul „a alege” se ajunge la pasivul „a fi repartizat”, iar revenirea la acțiune voluntară („a obține o detașare/un transfer”) este dependentă de volumul capitalurilor relaționale care pot fi mobilizate într-un „lanț al slăbiciunilor”. În categoriile superior școlarizate, formula „a primi/a lua repartiție” indică o relație de reciprocitate clientelară între statul care oferă prerogative și individul care le acceptă cu mândrie și recunoștință :

După ce am terminat Liceul Pedagogic, am luat repartiție într-un sat din comună – nu am ajuns să iau în satul meu, deși erau două locuri libere, sau trei, am luat într-un sat din comună –, și făceam naveta de acasă, de la părinți, la școală. [...] Apoi, după ce am venit din armată, am preluat clasa care era acum în clasa a IV-a. În paralel, m-am ocupat și cu pregătirea mea pentru admiterea la facultate... Pregătirea mea a început cam prin vacanța de primăvară, am învățat foarte, foarte mult, astfel încât am reușit să iau foarte bine, cu bursă [...], am terminat foarte bine, șef de promoție, am luat repartiție triplă, cum era pe atunci, în învățământ, în cercetare și în producție [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar].

Poate de aceea autoidentificarea profesională este, la nivelurile de bază și mijlocii, în general slabă, indiferent de sexul subiectului. „Meseria” pare a fi ceva străin, o *constrângere instituțională*, acceptată pentru că furnizează resursele de subzistență și normalizează situația aceluia care a încheiat un parcurs școlar și care, din acest moment, nu mai poate rămâne „pe capul” părinților (care au, de regulă, dificultăți în a întreține o familie numeroasă).

Femeile din aceste categorii evaluează profesia în funcție de efortul pe care aceasta îl implică (sînt preferate locurile de muncă „de interior”, fără efort fizic, protejate de frig, ploaie etc.), de absența constrîngerilor orare și de atmosfera din colectiv (șefi de formații „înțelegători” sau „severi”, colegi „amabili” sau „profitori” ș.a.m.d.). Fetele repartizate în sat au, de asemenea, așteptări statutare în raporturile cu sătenii, care par a fi independente de exercițiul rolului profesional. Atunci cînd locul de muncă nu corespunde așteptărilor, *refugiul* temporar sau definitiv în familia de origine sau în aceea de procreere rămîne soluția salvatoare :

După ce am terminat liceul, am făcut un an de stagiu la Rădăuți. [...] Unele dintre asistentele de la spital erau înțelegătoare, însă altele ne puneau să facem toată treaba lor și ne mai și reproșau la toate stagiarele că sîntem nepricepute. După ce am terminat stagiul, am fost repartizată într-o comună vecină cu a mea. Mă înțelegeam bine cu colegile, dar doctorul de acolo era foarte sever. Trebuia să fim la dispensar de la ora șapte, deși programul cu pacienții începea la opt și nu ne dădea voie să plecăm nici cu un minut înainte de terminarea programului, chiar dacă nu mai aveam nimic de făcut și eram mai multe. Aveam de făcut mult „teren”, mergeam cu bicicleta, pentru că unele case erau la mare distanță de dispensar, iar dacă în ziua de „teren” ploua sau era frig, asta nu era pentru el o scuză ca să rămînem la dispensar. Am lucrat aici doar cîteva luni, pentru că între timp am obținut detașarea în comuna mea. Aveam acum doar două colege și doi medici, soț și soție, care erau foarte amabili. [...] Dacă la

început am fost fericită că am obținut post în comuna mea, pentru că așa nu mai aveam de făcut navetă și nu trebuia să mai stau în gazdă, mai tîrziu am constatat că sînt multe dezavantaje. Eram permanent deranjată acasă, lumea mă cunoștea de mică și mi se adresa adesea cu diminutivul pe care-l folosea mama [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală].

Pe de altă parte, cum am spus, directorul era foarte sever. Iar locul în care lucram eu nu-mi plăcea deloc. Condițiile erau foarte grele. Așa că aveam de gînd să mă las de servicii. Însă îmi era rușine de părinți. [...] Într-o bună zi, nu m-am mai dus la servicii [...]. Așa că am rămas acasă. [...] În timpul acela, aveam o soră mai mare care lucra la Iași. Mi-a spus că se fac înscrieri pentru confecționere. Am dat examen și am reușit. [...] Serviciul era greu și aș fi vrut să mă căsătoresc numai din cauza asta [fem., n. 1966, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională].

Și bărbații par să aprecieze, în afară de veniturile „sigure” (regulate) pe care le aduce „meseria”, munca la adăpost și absența constrîngerilor orare. Și pentru ei aspectele expresiv-relaționale trec înaintea performanțelor instrumental-tehnice în calitate de criterii de evaluare a prestației individuale și a interacțiunilor din colectiv, doar că sînt căutate mai frecvent – de multe ori fără succes – aprecierile din partea șefilor și a colegilor, promovarea, ieșirea din anonim, evidențierea propriei prezențe :

După terminarea celor zece clase, tatăl meu, gîndindu-se la binele meu, a zis să urmez o școală profesională, că, vorba ceea, „meseria este brătară de aur”. [...] Așa că m-a luat tata frumușel de mîină și... m-a înscris la școala profesională de pe lângă Liceul „Nicu Gane” din Fălticeni. Am terminat școala cu specializarea mecanic-întreținere. După terminarea școlii profesionale, m-am angajat la Suceava, la I.F.A., ca băiat bun la toate la început. [...] Ei, a trecut și armata și m-am întors la vechiul loc de muncă, eufemistic spus. [...] Am dat examen la Liceul Industrial nr. 2 din Suceava, am luat examenul, dar n-am terminat liceul. Nu că nu mi-ar fi plăcut... căci era profil electrotehnică și-mi plăceau aparatele de tot felul, dar... după un an de la reangajarea mea, am fost mutat din secția unde am lucrat pînă atunci... la magazie. Fiind un băiat descurcăreț, șefii aveau încredere în mine și au început să mă trimită... în delegații, după diferite materiale pentru întreprindere... Mi-a plăcut această perioadă... Am cunoscut foarte mulți oameni, cu mulți dintre ei m-am împrietenit și... păstrez legături și acum, dar... partea proastă e că m-am lăsat de liceu [masc., n. 1962, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor → „întreprinzător particular”].

A trecut și acest timp cînd eram elev și, cînd am fost angajat într-o întreprindere, acolo a început, aș putea să spun, o nouă viață. Acolo mi-am făcut alți prieteni [...]. Aveam salariu, aveam bani, puteam să-mi permit mai multe lucruri și credeam și urmăream întotdeauna să întreprind ceva, să fac ceva, să fiu undeva, doar pentru a-mi satisface cerințele a ceea ce era înăuntrul meu. Doream să fiu cu adevărat fericit, doream să fiu satisfăcut de mine. Aveam prieteni noi de data aceasta, aveam colegi de serviciu, aveam un prieten cu care locuiam împreună, în același loc, într-o gazdă, și împreună ne străduiam pentru aceleași lucruri. Mi-aduc aminte, eram uneori singur

acasă și doream să fiu împreună cu prietenii undeva, să mă întâlnesc și să fiu în centrul atenției. Aș fi dorit ca toți să fie satisfăcuți că sînt și eu acolo, aș fi dorit ca prin ceea ce sînt eu să pot să fac ceva vesel pentru cei ce mă înconjurau [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor].

La nivelul categoriilor „de bază” și mijlocii, subiecții par a se afla într-o continuă căutare (insatisfacție). Unii își „redescoperă” identitatea religioasă/familială tocmai în compensarea insatisfacțiilor expresiv-relaționale pe care le generează raporturile cu profesia, așa cum se întîmplă cu subiectul neoprotestant citat în continuare :

Și... a venit o vreme cînd, trăind această stare [de insatisfacție identitar-relațională], mi-am adus aminte, încetul cu încetul, de unde am plecat, de familie. Acolo primisem o educație, acolo părinții mei se străduiseră să mă învețe multe lucruri cu care eu m-am întîlnit în viață. Acolo, la căpătiul familiei, sau mai bine zis la baza familiei noastre, părinții mei au așezat Cuvîntul Scripturii, Cuvîntul lui Dumnezeu, Biblia, aspect care, așa cum am mai spus, mie nu-mi plăcea și îl neglijam sau îl ignoram, îl lăsam fără ecou în viața mea. Dar părinții mei, cît au putut, s-au străduit să mă țină sub ascultare de ei și-n ascultare, dacă puteau ei, și de Cuvîntul lui Dumnezeu. Acum, cînd mă vedeam singur și trebuia să pornesc un drum în viață care căutam mereu-mereu să mă facă satisfăcut, mi-am dat seama că ceva îmi lipsește și că acest ceva este tocmai ceea ce am primit ca învățătură de acasă, este tocmai acel Cuvînt care eu l-am ignorat și nu i-am dat atenție. [...] Uneori mă întîlneam cu frații mei [...], discutam lucruri legate de copilăria noastră, ne aduceam aminte de cînd eram copii, ne jucam, lucram împreună cu părinții [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor].

Alții se caută pe sine într-un nou raport cu sistemul de instruire școlară sau para-școlară, ca și cum ar reveni la îndemnuri parentale pînă atunci ignorate sau imposibil de urmat :

Prin clasa a XI-a, am urmat un curs de secretariat-dactilografie la Casa de Cultură din Fălticeni. Nu-mi plăcea absolut deloc profesia pe care ar fi trebuit s-o am la terminarea liceului, mai ales că în timpul școlii aveam obligatoriu două săptămîni de practică în producție, lucram efectiv în fabrică. Era un zgomot..., praf..., și cînd vedeai războaiele alea monstruoase... ! Țin minte că l-am luat o dată pe fratele meu Cosmin la școală și l-am dus și la Filatură. Nu vă spun, cînd a intrat în secție, a început să plîngă! [...] În toamnă, m-am angajat la Filatura Fălticeni. [...] Deci m-am angajat la Filatură, acolo unde în cei patru ani de liceu mi-am tot spus că n-o să lucrez vreodată. Se deschisese o secție nouă de țesătorie, cu niște războaie de țesut imense... lungi de trei metri douăzeci, de-ți venea rău tot alergînd pe lîngă ele opt ore! [...] Am lucrat pînă în mai, cînd mi-am luat concediu de studii...[...] și în iulie am dat examen de admitere la Facultatea de Științe Economice din Iași. Am reușit [fem., n. 1971, studii superioare, economistă].

Valențele identitare ale locuirii într-o zonă „*intelectuală*” (în vecinătatea unor instituții culturale și a unei zone rezidențiale „de elită”) – care, datorită contrastului cu „dezastrul” din locuința specifică tipului social de apartenență pare să ajute la

construirea unui alt tip (grup) de referință și să stimuleze strategiile de diferențiere – pot fi, de asemenea, mobilizate de unii subiecți :

Tatăl meu ne tot spunea să învățăm [...]. Acum îmi pare rău că nu am fost mai ambițios în privința aceasta..., dar asta e... [...] Deci prin '86 lucram la I.F.A. Suceava ca magazioner. Stăteam la cămin cu încă un coleg de servici... Într-un cămin al întreprinderii. Zona unde se aflau căminele era o zonă frumoasă, intelectuală, aș încerca să-i spun. Să mă explic : era pe Zamca, este și acum, de altfel ; *vis-à-vis* se afla Liceul Pedagogic, iar zona respectivă... este o zonă cu vile, cu case numai una și una. Nu știu cum de au construit căminele, că erau două, tocmai acolo..., căci erau dezastruoase..., cum sînt căminele de nefamiliști aparținînd de o întreprindere. Închii-puiți-vă niște camere mici – de 3/3, cred – cu un holșor mic la intrare... lat doar cît ține ușa și lung cît să faci un pas, avînd în dreapta, cum intrai, o chiuveță – căci grupul sanitar era la capătul holului... Deci spun că erau îngrozitoare, nu pentru mine, nu mă deranja prea mult îngustimea camerei, căci eu locuiam doar cu încă un coleg, dar erau acolo familii cu copii. Pentru acei oameni care locuiau în acele camere și mai aveau și copii... era un infern. Nu mai vorbesc de zgomot și mizerie ! Peste tot ! Țasta a fost unul din motivele care... cred eu, m-au determinat să mă căsătoresc mult mai tîrziu. Trăind la cămin și circulînd foarte mult prin țară, am ajuns la concluzia că trebuie să mă învăț să fac mîncare, să mă gospodăresc singur. Așa că m-am înscris la un curs de bucătărie de 6 luni... la Casa de cultură din Suceava. Și, uite-așa, am mai obținut o diplomă... Pe lîngă cea de electronist, căci mai urmasem un curs și în domeniul ăsta... cumva în continuarea liceului [abandonat]. [Malișos : ] Eram foarte „titrat”, nu ? ! [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor → „întreprinzător particular”].

Rezumînd, frustrările unui rol profesional asociat unui statut scăzut sau inconsistent<sup>1</sup> par a reprezenta, pentru mulți copii „de la țară”, mai degrabă un catalizator al identificării cu decît un factor de diferențiere față de familia de origine. În sat sau în oraș, profesia – ca și școala – în alegerea și exercitarea căreia voința subiecților contează prea puțin, nu le oferă resurse importante pentru o nouă identificare. Familia este, astfel, căutată, iar adesea și regăsită, în calitate de refugiu, nu neapărat pentru că părinții sînt supraprotectori, ci pentru că adolescenții și tinerii – căroră experiența socială le oferă, pe de o parte, prea puține șanse de a se manifesta ca individualități autonome, iar, pe de altă parte, prea puține resurse comunitare indispensabile pentru întreținerea sentimentului securității – simt nevoia acută a unei legături sociale valorizante și securizante.

Cu toate acestea, categoria „de la țară” este evitată cu obstinație. Chiar și în condițiile de insecuritate ocupațională accentuată din deceniul 1990, resursele (bani, muncă, „relații”) sînt mobilizate, atît cît este posibil, în direcția acumulării marcajelor identitare urbane (salariu, locuință, achiziții domestice specifice), iar munca în agricultură este acceptată numai ca activitate complementară și fără un angajament ferm

1. Sorin Mitulescu și Poliana Ștefănescu [1986] constată lipsa de consistență internă a statutului autoperceput.

(„ajutor” contra produse, acordat părinților din rural sau colegilor și cunoștințelor care au obținut terenuri agricole în urma aplicării legii fondului funciar). Întoarcerea în sat este gândită ca ultimă soluție de supraviețuire; mai mult decât satul, munca agricolă este cea evitată și atrag atenția îndeosebi strategiile de protecție a descendenților în fața „pericolului” iminent pe care îl reprezintă categoriile agricole de identificare :

Așa cum spuneam, printre alte aspecte ar fi și faptul că trăim timpurile acestea în care nu ești sigur de nimic aproape, și anume problema serviciului : este atât de nesigur ! La fabrică mi se spune despre faptul că trebuie să fim mai puțini oameni ca să putem fi rentabili. Am fost mutat dintr-o secție care s-a desființat în alta. A trebuit să cheltuiesc pentru aceasta, m-a costat lucrul acesta, dar în final am obținut un post, un loc de muncă prin care pot să câștig un salariu în continuare, pot să-mi duc existența împreună cu familia. Nu știu în continuare ce va fi, dar îmi place să nu mă îngrijorez prea mult, să las și această problemă a vieții în mâna lui Dumnezeu, ca El să fie acela care să se îngrijească de ea [masc., n. 1964, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor ; creștin neoprotestant].

Fiind situația asta la I.M.A.M.U.S., [soțul meu] a trebuit să plece, a plecat de acolo ca muncitor de întreținere la Școala..., dar fiind salariul foarte mic, este nevoit să meargă și să facă altceva. Și tot din cauza problemelor și a greutăților, a început să văruiască, să facă iposserie, să pună faianță... și în anotimpurile mai călduroase lipsește mult de acasă. [...] Fiind soțul meu singur [la părinți], deci o casă acolo ne așteaptă și în caz de șomaj – și asta cred că este aproape sigur în ceea ce mă privește pe mine la grădiniță, fiind un număr mic de copii născuți în ultimul timp – ...și chiar și cu Cristian am discutat, l-am înscris la [Liceul] „Cuza” și tot pe considerentul că „Mămică, dacă va fi, vom merge la țară, vei fi acolo bibliotecar, vei fi acolo un suplinitor, dacă n-ai să poți face nimic [în oraș]”. [...] Plus că noi – v-am spus puțin – că ne-am „lipit” de o familie care are foarte mult pământ la țară și mergem și prășim, că nu-i nici o rușine să mergem să prășim simbetele contra produse. Ne-ncântă foarte mult să aducem două sacoșe cu făină și să le frământ și să le fac piine la două zile, sau ce se mai ivește, un ou proaspăt, un lapte proaspăt, tot pentru ei, și ei înțeleg că...

– Copiii merg cu dumneavoastră ?

– Nu, da’ n-aș apela nici în ruptul capului să meargă să prășească, mai ales la altcineva, e altceva că pune mâna pe sapa la bunica, ca să o ajute pe bunica... să știți că chiar noi, în postura în care sîntem, ne simțim așa, ca niște zilieri. Știți, chiar dacă eu... sînt niște prieteni, dar mai vine unu’ din sat : „Cine-i asta ?” și apoi : „Oameni care au venit la noi la prășit”, asta spune deja foarte mult. Dacă ar spune că „Este prietenă cu Lidia și ne ajută la prășit” poate ne-ar încînta, da’ că „Este cineva care vine la noi la prășit” – că, de-acuma, am fost de vreo cinci ori –, parcă, totuși, îi... Știți cum ? Totuși, am să-i iau mai... tîrziu, spre toamnă, cînd va fi floarea-soarelui de tăiat, că atunci este o muncă mai ușoară, de cărat pălării sau știu eu ce... și i-ar încînta foarte mult drumu’, că mergem cu mașina personală a doamnei [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

În deceniul 1990, posibilitatea sau/și nevoia de a depăși limitele „meseriei” obținute prin studii într-o ocupație diferită, asumată împotriva opiniei părinților, va deveni,

pentru unii dintre subiecți, suportul identificării urbane clare. Se aspiră în continuare către o muncă mai puțin solicitantă, dar sînt respinse categoriile de identificare de la baza ierarhiilor socio-profesionale (salariat cu venituri mici, muncitor = neinstruit + subordonat) :

Deci eram trei frați care lucram în aceeași întreprindere și încercam fiecare... să ne descurcăm cît mai bine și să ne păstrăm serviciul. Asta pînă în ’89, deoarece, după așa-zisa revoluție (mai bine cred că i s-ar potrivi denumirea de lovitură de stat), viața mea a luat o altă întorsătură. În ce sens : în primul rînd, pentru că, pe lîngă faptul că încercam să-mi fac în continuare meseria, am început prin a fi ghid. Primele ieșiri peste hotare au fost în Ungaria. Atunci, în ’90 și în perioada care a urmat de doi-trei ani, s-a construit la noi o nouă clasă socială, cea a întreprinzătorilor particulari sau... afaceriști, deși acest cuvînt îmi displace profund. Oricum, o categorie de oameni care riscuie și riscă enorm și acum... știu sigur că... privit din afară acest lucru pare simplu... [...] Pentru cît câștigam la un „drum”, eu ar fi trebuit să muncesc un an de zile. Și totuși nu am lăsat serviciul. O perioadă am mai dus-o așa, mai mult din cauza tatălui meu care credea că... un loc de muncă, oricare ar fi el, bine plătit sau nu, trebuia ținut cu dinții. Chiar mi-a spus – atunci cînd, în sfîrșit, am demisionat – că el nu mă poate întreține, că e periculos să pleci din țară și multe altele. Dar nu l-am ascultat, a fost pentru prima oară cînd m-am opus hotărîrii lui. [...] La fiecare „drum” pe care îl făceam, reușeam cumva să stau pe lîngă oameni pregătiți, [ezitant : ] de la care aveam de învățat... Nu a fost ușor, de fapt ușor nu-mi este nici acum, dar nu mai pot da înapoi. Oboseala este imensă și... cîteodată mă gîndesc că poate ar fi mai bine să mă reangajez. Dar cred că nu aș mai putea rezista să mai lucrez într-o fabrică. Cu pregătirea pe care o am nu aș putea să fiu decît un biet muncitor. Nu că aș avea ceva împotriva acestor oameni, nu, ferească Dumnezeu, dar eu personal nu aș mai putea fi în subordinea cuiva, după ce... atîta timp mi-am fost propriul meu stăpîn [masc., n. 1962, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională].

Problema acestor subiecți este aceea că, dacă știu ce nu vor să mai fie, au o foarte vagă idee despre ceea ce ar putea să fie. Diferențierea nu pare a aduce mai mult decît o accentuare a dorinței unei noi identificări, pentru că tranziția instituțională lentă nu oferă suportul necesar pentru construirea unor categorii de identificare clar definite, iar individul nu are competența necesară utilizării instituțiilor ca resurse, altfel decît prin mobilizarea unor „cunoștințe”/„pile”. „Afaceristul” are bani, este propriul său stăpîn (sau măcar are sentimentul acesta), dar, din cauza absenței reglementărilor formale și a unui raport de reificare/personalizare cu instituțiile, se epuizează în „învîrteli” de tot felul, riscă prea mult și are de înfruntat o reprezentare socială negativă din punct de vedere moral<sup>1</sup>.

1. Iată o „mostră” de astfel de reprezentare : „Acuma le-a intrat «bisnisul» ăsta în cap... Afacerile ce-nseamnă ? Afacerile nu-nseamnă cînst. Afacerile cred că înseamnă 40% minciună și... cît de mult îl poți fura pe partener” [masc., n. 1957, învățământ general obligatoriu + școală profesională, muncitor, căsătorit, 3 copii].



Într-o situație similară se află categoriile superior școlarizate care au dificultăți de inserție profesională în urban; ei „nu uită de unde au plecat”, dar tocmai pentru că nu uită nu vor să se mai întoarcă; un tip de categorii de identificare („de la țară”) este refuzat, în timp ce tipul identitar dorit (urban superior) le este foarte greu accesibil:

Cînd am terminat facultatea, soțul meu voia să mergem la el în sat. Părinții lui sînt profesori acolo. [...] Și i-am spus atunci: „Mircea, părinții mei au muncit și s-au chinuit ca noi să învățăm și să facem facultate. Și-acum eu să mă întorc de unde am plecat?! După ce m-am chinuit cu gazde, cu...?! Nu! Cu riscul de a nu mai fi împreună, eu rămîn la Iași și-mi continui studiile” [fem., n. 1971; studii superioare universitare; studentă în ciclul doctoral; convorbire non-profesională, reprodusă din memorie imediat după încheierea ei].

S-ar părea că refuzul categoriilor de origine și investirea în continuarea școlarizării sînt cu atît mai puternice cu cît au fost mai mari eforturile personale și ale familiei pentru școlarizare, altfel spus, cu cît este mai mare distanța între nivelul de plecare, pe de o parte, și nivelul autoidentificării actuale și al speranțelor, pe de altă parte.

## 6.7. Rezumat și interpretări preliminare

Lăsînd deoparte unele nuanțe, principalele categorii de identificare familială ale subiecților crescuți în ruralul cooperativizat al „Epocii de aur” sînt identice cu acelea vehiculate de diferitele tipuri de discurs ale vremii – *țaran cooperativist, muncitor, navetist* –, iar similitudinea evidențiază, pe de o parte, rolul de rezervor de tipuri sociale pe care îl joacă în raport cu procesele de construire a sinelui structurile sociale reflectate în cunoașterea savantă (științifică sau ideologică), iar, pe de altă parte, receptivitatea acestei populații la mesajele care propun astfel de tipuri. Conotațiile victimizante care sînt atașate acestor categorii de identificare dovedesc și ele influențele discursurilor care culpabilizează „sistemul” comunist.

Reperetele identitare originare pe care ni le indică povestirile vieții sînt următoarele: (1) căsătoria „din dragoste”; (2) copilul, care – dincolo de faptul că exprimă afecțiunea dintre soți –, răspunde unor logici identitare multiple și variate; el este asociat normalizării situației oricărui cuplu căsătorit, dar și identificării religioase în familiile de credincioși practicanți, identificării comunitare morale în familiile care descind din gospodari „cu tradiție”, ori identificării pe axa sărac-bogat în familiile aflate în mobilitate; (3) unitatea nucleului conjugal-parental, bazată în principal pe afecțiunea reciprocă a membrilor, pe protecție și „învățătură” în raporturile părinți-copii și pe solidaritatea fraternă; (4) casa, a cărei construcție se prelungește uneori mult în faza de extensie, făcînd ca limitele noului nucleu familial să rămînă multă vreme fluide; întrucît reprezintă principalul bun de patrimoniu, în ea se concentrează strategiile de distincție, iar rolul interiorului domestic și al femeii în aceste strategii crește; (5) munca în agricultură sau/și în industrie, care presupune efort fizic mare și durate lungi; relațiile subiecților evidențiază importante avataruri ale muncii agricole, între

care *diminuarea semnificațiilor familiale ale prestării și ale produsului ei*; fostul gospodar transformat în cooperativist nu mai muncește *în și pentru* familia sa, întrucît munca „la colectiv” înlătură familia/gospodăria ca mijlocitor între individ și obște, pretinzînd privilegiul absolut al acesteia din urmă – care, pe de altă parte, își pierde orice conținut, devenind o pură abstracție –, iar în aceste condiții el ajunge treptat să practice mai mult o *muncă-obișnuință*; în ceea ce îi privește pe foștii țărani de pe moșiile boierești, potrivit imaginii pe care le-o păstrează copiii lor, ei continuă să execute o *muncă-povară*, suport al subzistenței și, eventual, al ascensiunii; analizele marxiste cu privire la munca înstrăinată ar avea o mare relevanță aici, dar ceea ce ne interesează în mod deosebit pentru raționamentele noastre este faptul că, în calitate de suport al construcției sinelui, *munca extra-domestică apare ca valoare în sine*, avînd un grad înalt de autonomie în raport cu produsul ei, și ca *valoare publică*, avînd un grad înalt de autonomie în raport cu familia<sup>1</sup>. Modul în care sînt articulate aceste repere variază, sugerînd ascendența diferită – în categoria gospodarilor vechi sau noi, ori în aceea a non-gospodarilor – a subiecților. Materialul empiric nu ne permite analize diferențiate, dar este evident că această ascendență reprezintă o variabilă semnificativă în înțelegerea strategiilor de autoconstrucție a sinelui.

Familia conjugal-parentală reprezintă și în această perioadă modelul dominant, cel puțin în raport cu creșterea copiilor. Literatura sociologică a anilor 1970 semnalează *„tendința puternică de restrîngere a cadrului familial la rudele foarte apropiate, directe [...] Relațiile cu rudele mai îndepărtate s-au rărit substanțial și și-au pierdut din valoare. «Neamurile» încep să se estompeze treptat, familia restrînsă trecînd pe primul plan”* [Herseni (coord.), 1970: 171] și corelează evoluțiile în planul raporturilor familiale cu ascensiunea activității salariate pe care o implică procesul industrializării<sup>2</sup>. Sociologii notează chiar că avem de-a face în Moldova centrală cu o tendință de trecere de la o familie de tip clan (pe care nici o probă empirică nu o atestă, totuși!), la una de dimensiuni restrînse, aducînd ca unic argument faptul că *în momentul anchetei* cele mai multe familii rurale numărau mai puțin de cinci membri [Merfea, red., 1973: 228].

În povestirile vieții copiilor „Epocii de aur” regăsim rareori atmosfera romantică pe care descendenții vechilor gospodari o țes în jurul „familiei mari” și mîndria ascendenței „de neam”, astfel încît, dacă procedăm la o comparație între deceniile 1930-1950 și 1960-1980, ipoteza formulată în textele citate pare să se verifice. Totuși, legitimitatea unei astfel de comparații este problematică, atîta vreme cît nici în deceniile

1. Aceste elemente sînt implicate în construirea *funcției demonstrative a muncii*, exprimată în cunoscuta formulă „ei se fac că ne plătesc, noi ne facem că muncim”; dezvoltarea subiectului ține, însă, de sociologia muncii.
2. Concluzia citată este formulată în urma unei anchete desfășurate pe platforma petrolieră Boldești (Prahova), dar, în termeni mai mult sau mai puțin similari, ideea este omniprezentă în literatura sociologică a epocii, iar procesul la care se referă este considerat, sub influența sociologiei occidentale evoluționiste a familiei, o *tendință* generală.

precedente formele lărgite ale familiei – cu locuire comună, de interacțiune, ori simbolice – nu au cu adevărat semnificație decât pentru o categorie determinată (gospodarii „cu tradiție”) și este foarte probabil să avem de-a face cu evoluțiile împletite ale unor categorii de populație diferite – gospodari și non-gospodari –, iar nu cu o categorie unică și omogenă descrisă în două faze succesive ale evoluției sale ; de altfel, relațiile îi indică pe țăranii din categoriile cele mai defavorizate (recent împroprietăriți) ca „pionieri” ai întovărășirilor și gospodăriilor (cooperativelor) agricole, prezentând totodată diferite modalități de rezistență a gospodarilor „de viță nobilă” la schimbările economice și politice ale vremii, relații care ar putea justifica ipoteza că, în cele din urmă, cei mai mulți dintre sătenii tineri rămași în satele cooperativizate provin din rîndurile non-gospodarilor și gospodarilor noi. Studiile zonale îl pot face pe cercetătorul care lucrează exclusiv cu instrumentele „obiectiviste” ale macrosociologiei, ignorînd cunoașterea comună, să cadă în capcana propriilor instrumente și să introducă ipoteza omogenității spațiului social acolo unde aceasta nu există. În orice caz, în raport cu creșterea copiilor, familia restrînsă nu „trece pe primul plan” mai mult decât a fost. Dimpotrivă, chiar cercetătorii proceselor de industrializare constată că în zonele de plecare ale navetiștilor (periurbane) apelul la familiile de origine și la rude pentru supravegherea copiilor este mai frecvent.

Ipoteza tendinței de restrîngere a familiei datorată industrializării și urbanizării este cu atât mai greu de susținut cu cît nucleele rurale conjugal-parentale din zonele cooperativizate au mai multe dificultăți în a-și construi limitele decât acelea ale gospodarilor, iar situația se perpetuează în generația succesorilor. Comparînd discursurile copiilor de gospodari cu acelea ale copiilor „Epocii de aur”, diferența este evidentă, în special între subiecții de sex feminin : în timp ce primii acceptă, iar uneori se bucură chiar de distanța în raport cu familiile de origine și așteaptă, iar în cele mai multe cazuri și primesc, foarte puțin de la alții (inclusiv de la părinți) în vederea construcției identității lor urbane, conservînd în același timp un puternic „sentiment” al „familiei mari” și al „neamului”, cei din urmă dispun de o rețea de rudenie activă mult mai îngustă, dar caută să fie cît mai aproape de părinți și frați și mizează continuu pe un suport paternalist din partea profesorilor, a șefilor formațiilor de lucru, a colegilor. În consecință, mulți copii ai „Epocii de aur” – urmași ai non-gospodarilor? – se situează în rețele de dimensiuni mici, dar în interiorul cărora limitele rămîn slab conturate ; dimpotrivă, în pofida extensiei rețelei de rudenie, copiii de gospodari țin la limitele materiale și simbolice ale familiei de procreere. Totul ne conduce către ipoteza – pe care am formulat-o deja în capitolul precedent – că *autonomia și coeziunea nucleelor familiale conjugal-parentale se află în raport de implicare și stimulare reciproce cu extensia și intensitatea interacțiunilor materiale și simbolice din cadrul formelor lărgite ale familiei.*

Protecția și paternalismul familiale mai accentuate se asociază cu o ideologie familială care face din *afecțiunea* reciprocă a membrilor principiul unității ; echipa adulților și copiilor apare mai rar, în forma *echipei la distanță*, în care activitatea extradomestică a fiecăruia dintre membri are (și) o semnificație familială. Sociologii

impută – pentru a utiliza termenul lui Max Weber – această dispariție a echipei transformărilor structurale cu deosebire dispariției atelierului familial de producție [Stahl, 1972]. Ținînd cont de faptul că afecțiunea apare ca resursă principală (compensatorie ?) în familiile lipsite de „capitaluri” economice și școlare, iar echipa poate fi identificată mai ușor în familiile cu un salariat (sau) ale subiecților care își revendică ascendența gospodărească, ne putem întreba, totuși, dacă nu cumva acest model al familiei a cărei existență se bazează aproape exclusiv pe legăturile emoționale dintre membri nu este anterior cooperativizării în categoriile de populație defavorizate, pe care le-am desemnat prin noțiunea non-gospodari. Iar dacă lucrurile stau astfel, atunci ipoteza potrivit căreia volumul redus al resurselor materiale și absența tradițiilor familiale se asociază cu un nivel scăzut al afecțiunii între membri nu poate fi susținută ; dimpotrivă, este foarte probabil ca tocmai în aceste familii semnificația legăturilor afective să fie mai mare. Și, continuînd lanțul ipotezelor, dacă afecțiunea este aceea care încheagă aici unitatea familială, ipoteza apariției mai tîrzii a „sentimentului copilăriei” în familiile defavorizate nu poate fi susținută ; așa cum am argumentat și în capitolele precedente, este mult mai probabil ca „sentimentul copilăriei” și acela al familiei să aibă naturi și forme de manifestare variate în diferitele categorii sociale, iar procesul identificat de Ariès să nu descrie decât evoluțiile către o *normalizare spre vîrful ierarhiei sociale a formelor* comportamentale familiale în categoriile defavorizate și mijlocii, evoluții pe care le putem identifica tot mai clar în societățile moderne și contemporane.

O astfel de tendință de normalizare a formelor sociale către vîrful ierarhiei poate constitui – am mai notat aceasta – o ipoteză plauzibilă pentru înțelegerea exercițiului rolurilor și al autorității. Cu excepția unor băieți proveniți din familii în care ambii părinți sînt cooperatori, care „*l-au avut și îl au în fața ochilor* [pe tată] *ca pe un model*” de grijă pentru familie, de cinste și credință, în familiile descrise în paginile precedente *mama apare ca personajul central* în jurul căruia gravitează întreaga viață cotidiană a familiei și care îi oferă copilului, indiferent de sexul lui, principalele resurse instrumentale (atitudine față de muncă, abilități domestice, atitudine față de școală, ajutor la teme etc.) și expresive (respect față de părinți, ascultare față de mai vîrstnici, solidaritate fraternală) pentru construcția sinelui. Situația este explicată de povestitorii înșiși prin faptul că viața bărbatului salariat/navetist se petrece departe de gospodărie, iar explicațiile pe care le oferă literatura științifică nu se deosebesc prea mult de acelea formulate de simțul comun. Astfel, la Drăguș, H. H. Stahl [1972] constată, „după 40 de ani” de la cercetările echipelor studentești coordonate de Gusti, că bărbatul, muncitor industrial, nu mai joacă rolul de „șef de familie” și că femeia preia acest rol ; schimbarea este asociată minimizării patrimoniului individual și dispariției atelierului familial de producție. La Redea (Olt), în familiile „*persoanelor cu ocupații mixte*” (navetiști), bărbatul conservă decizia în organizarea activității gospodărești (82,6% din cazuri), în dotarea rezidenței (60,8%), în utilizarea veniturilor (54%), practicînd un „*transfer funcțional de roluri de execuție*” către soție, dar mai puțin un transfer al rolurilor de decizie, care găsesc, dimpotrivă, în activitatea

salariată o întărire [Grigorescu, Constantinescu, 1978]. Urmărind numai „*tangential*” modificările familiei țărănești – după cum o declară –, cercetătorii procesului de industrializare din zona Vaslui speculează ambele ipoteze (a dispariției atelierului de producție și a dependenței autorității de contribuția la veniturile familiei):

„În locul unei familii în care rolul de bază îl deține tatăl, șef de familie și proprietar al terenului gospodăresc, în care diviziunea muncii urma o tradiție care atribuia fiecărui om în parte după sex și vîrstă un anumit rost, avem azi o familie care a încetat a fi un atelier de producție agricolă propriu-zisă, ci este doar o asociație de rude în care rolul și prestigiul fiecăruia atîrnă de aportul său la bugetul comun. Femeia muncitoare în C.A.P. și avînd singură grija copiilor de acasă, în lipsa bărbatului navetist, devine prin însuși acest fapt un șef de familie cu puteri de decizie la care înainte vreme nu putea să se gîndească. [...] Cei plecați ca muncitori fac zilnic sau săptămînal naveta și sînt în cea mai mare parte a timpului absenți din viața cotidiană a familiei, de aceea contribuția lor la rezolvarea treburilor curente este, în general, minoră. Cu toate acestea, influența exercitată de ei în cadrul familiei nu numai că nu scade, ci o întîlnim la o cotă mai înaltă decît dacă ei ar fi rămas în continuare în sat” [Merfea, red., 1973 : 227-229].

Totuși, ipotezele spațio-temporale asociate unor fenomene macrostructurale (cooperativizarea și industrializarea) nu sînt suficiente pentru a dovedi dispariția atelierului de producție familială și nici pentru a justifica particularitățile exercițiului rolurilor: analizele precedente arată că unele familii în care femeia lucrează la C.A.P., bărbatul este navetist, iar copiii sînt școlari continuă să funcționeze ca *echipe la distanță* sau/și, *temporar, de apropiere*, iar pe de altă parte, presiunile spațio-temporale ale muncii salariate nu-i împiedică pe bărbați să se întîlnească regulat „*la bodegă*”, după cum – am văzut-o în capitolul precedent – în familiile de gospodari „cu tradiție” activitatea desfășurată cu precădere în afara spațiului domestic nu diminuează rolul bărbatului de „cap” al echipei familiale. Mama cumulează majoritatea rolurilor familiale (cu deosebire pe acelea de execuție), iar prestigiul patern este mai mare și autonom în raport cu activitățile familiale cotidiene mai ales în familiile în care bărbatul este salariat/navetist; toate studiile admit acest fapt. De asemenea, toate studiile admit că în ruralul „Epocii de aur” aceste familii au un statut superior, reprezentînd „pătura” mijlocie, în mobilitate, a satului; tot ele au și cele mai mari șanse de a veni în contact cu modelele „superioare”, inclusiv cu acelea vehiculate de propaganda oficială. Pe de altă parte, evoluția rolurilor feminine nu înregistrează ruptura cu trecutul pe care o postulează autorii citați, ci se situează în continuarea acestuia; așa cum am constatat în capitolele anterioare, cel puțin din a doua jumătate a secolului trecut și cel puțin în familiile de gospodari sfera activității practice feminine a avut o mare extensie, iar raportul *practic* al femeii cu decizia nu a fost niciodată atît de distant pe cît o sugerează sociologii. Pornind de la aceste premise, concluzia ipotetică potrivit căreia particularitățile apărute în exercițiul rolurilor și al autorității se datorează și unei tendințe de apropiere a conduitelor caracteristice în familiile de „domni” (intelectuali ai satului) – unde, așa cum am văzut într-unul din capitolele

anterioare, prestigiul bărbatului este asociat raportului său cu sistemul birocratic (salariu + poziție de reprezentant al unei instituții de stat) și distanței „intelectuale” de prozaicul domestic cotidian – este foarte plauzibilă. Rezultă că, dacă este adevărat că bărbatul este absent din viața cotidiană a familiei pentru că activitățile industriale (profesionale) îl îndepărtează de ea, la fel de adevărat este că, invers, argumentul industrializării/profesionalizării este folosit pentru a legitima și construi/întreține distanța masculină de practicile domestice – distanță care definește un statut și un prestigiu superior –, transformînd-o în normă identitară a categoriilor mijlocii.

Legătura cu tatăl are semnificație pentru raporturile copiilor cu instituțiile și îndeosebi pentru *identificarea moral-religioasă* a copiilor în familiile de credincioși practicanți. Faptul că, la vîrsta adultă, valorile și practicile religioase sînt reactualizate în experiență, în pofida frustrărilor pe care le-au generat în copilărie (sau tocmai de aceea) dovedește că adepții tezei potrivit căreia învățarea de/cu plăcere este cea mai sau chiar singura eficientă se înșală. De asemenea, exemplul identificării religioase a subiecților noștri dovedește că educația familială nu constă în achiziții reactualizate de copil mecanic și imediat; Anne Muxel este îndreptățită să semnaleze un mecanism de „eclipsă” al perpetuării valorilor și practicilor religioase. Reactualizarea este legată de nevoia individului de a întreține un *raport simbolic-intelectual cu lumea*. Faptul că această nevoie este resimțită atît de unii subiecți care aspiră la identificare în categoriile superioare, cît și de unii dintre aceia care își asumă o condiție socială modestă capătă sens dacă, pe de o parte, îl integrăm în contextul social general în care acest tip de raport cu lumea caracterizează spiritele „superioare” și conferă prestigiu și dacă, pe de altă parte, observăm că identificarea religioasă are o *funcție compensatorie* pentru aceia pe care profesiile „de jos” îi condamnă la condiția „inferioară” a unui raport dominant practic cu lumea. Ceea ce este nou în identificarea religioasă a acestor subiecți – comparativ cu aceea a fiilor/fiicelor de gospodari – este o *dimensiune publică* importantă determinată în principal de *funcția demonstrativă* a declarațiilor și practicilor religioase: a se declara creștin și a-și apropria „marcajele” acestei identități (lectura literaturii religioase, frecventarea bisericii, apropierea de reprezentanții acesteia etc.) constituie mijloace la îndemînă pentru a construi „fața” unei persoane respectabile, în special pentru acela căruia structurile socio-profesionale, ori propria biografie nu-i oferă prea multe „argumente” în acest sens. Funcția demonstrativă a identificării religioase se accentuează după 1990, în special în categoriile pe care tranziția instituțională lentă și nesigură le menține slab definite și le supune unui risc înalt de stigmat moral (exemplul tipic este acela al „afaceristului”). Nu este de neglijat nici o anume nevoie a acestor generații de a depolitiza valorile morale, de a le găsi o rațiune, un temei acceptabil: așa cum am văzut, *Codul muncii și vieții comuniștilor* a deturnat sensul comunitar al acestora, transformîndu-le în valori și norme politice; compromiterea regimului politic a putut conduce la destabilizarea valorilor morale, iar credința și mai ales „frica de Dumnezeu” se află la îndemînă pentru a oferi o alternativă de legitimare. Cea mai puternică, după ce – sub tirul concentrat al instituțiilor purtătoare ale ordinii normative, între care și biserica – morala comunitară se află în plin proces de

pierdere a sensurilor profunde, iar dintre toate instituțiile numai biserica – interzisă comuniștilor – are mai multă credibilitate.

Principala resursă identitară invocată de copiii de la țară ai deceniilor 1960-1980 este *școala*. Așa cum observă unii autori [Radulian, Merfea, 1969], reușita – măsurată prin nivelul notelor școlare, precum și prin continuitatea și lungimea traseului școlar – este superioară în cazul copiilor care au cel puțin un părinte navetist; definind implicit educația ca influență a familiei asupra reușitei școlare a copiilor, autorii conchid că navetismul zilnic al părinților are „*implicații educative*”. Dintre explicațiile pe care studiul citat le dă fenomenului și pe care ancheta prezentată aici le confirmă, reținem: (1) părintele navetist aduce în familie o informație utilă în plan educativ cu privire la oraș, industrie, tehnică, modalități de petrecere a timpului liber etc.; (2) veniturile bănești mai mari permit achiziționarea mijloacelor de informare (presă, radio, televizor, carte); (3) crește interesul părinților pentru școlaritatea copiilor, manifestat într-un control mai sistematic și stimularea activității școlare, precum și într-o legătură mai sistematică și mai largă cu școala (solicită cadrelor didactice exigență față de copil, precum și îndrumări pedagogice); (4) antrenează copilul în activități familiale, stimulând solidaritatea internă.

În ceea ce privește domeniul (auto)identificării școlare, povestirile vieții relevă în plus următoarele: (1) mizele principale ale școlarității sînt, pentru toți părinții, securitatea existenței copiilor (să-i vadă „cu pînea în mînă”) și protejarea acestora de munca grea; unul dintre avantajele copiilor de navetiști este acela al orientării mai clare în lumea profesiilor și al existenței unor strategii parentale de protecție nu numai în raport cu munca agricolă, ci și în raport cu *meseria*; în acest context apare sensul restrîns și devalorizant al noțiunii de „meserie”, care implică efort fizic, condiții grele de muncă, timp mare de muncă, un statut inferior și pentru a cărei practicare este suficientă o școlarizare de mai scurtă durată în filiere profesionale; rezultă o orientare preferențială a copiilor de navetiști către filiere școlare mai lungi și care conduc către meserii „mai ușoare” și cu un statut superior în sat (învățămînt, sănătate, contabilitate); (2) după raportul cu meseria, principala funcție a școlii este, în reprezentările părinților și în acelea ale copiilor, aceea de *clasare a indivizilor în funcție de meritele personale*; sistemul notelor școlare, premiilor etc. este fetișizat, întrucît el are o dublă miză: (a) condiționează direct obținerea pozițiilor profesionale, prin practica repartizării absolvenților la locurile de muncă în funcție de nivelul mediilor școlare și (b) atestă meritele personale, construind sau confirmînd o autopercepție pozitivă; în condițiile în care filierele școlare de prestigiu promovează la noi prin tradiție un intelectualism extrem, iar în familii „cartea” devine substitutul muncii fizice, clasamentele școlare echivalează, pentru aceia care reușesc, cu atestarea performanțelor lor intelectuale superioare care legitimează statutul superior și distanța în raport cu munca fizică; pe de altă parte, ideologia meritocratică care promovează criteriul performanțelor intelectuale se autocompromite, pentru că un astfel de criteriu face ca locul secund să fie întotdeauna greu de acceptat, iar ierarhiile contestabile, cu atît mai mult cu cît, în lumea rurală, corelația între reușita școlară și vîrfurile ierarhiei sociale

este evidentă chiar pentru simțul comun; (3) conținutul principal al rolului pe care părinții și-l asumă fără excepție în legătură cu școlarizarea copiilor lor vizează *crearea condițiilor de viață cotidiană* necesare frecventării școlii și pregătirii temelor; (4) raportul reușitei școlare cu munca domestică este complex; nu simpla antrenare/neantrenare a copilului la muncă este variabila care condiționează succesul, ci discernămîntul antrenării care articulează spațiul familial cu spațiul școlar și face din *temele școlare o componentă a muncii domestice*, integrîndu-le în noțiunea de ordine familială și de responsabilitate (datorie) a copilului față de familie; acesta este avantajul familiilor de navetiști cu strategii ferme de mobilitate și/sau descendente din gospodari, care funcționează potrivit principiului echipei la distanță; (5) raportul reușitei școlare cu resursele culturale ale familiei (nivel al studiilor părinților și fraților mai mari, radio, televizor, bibliotecă etc.) este, de asemenea, complex; indiferent de volumul capitalurilor culturale, *mobilizarea și valorificarea* lor individualizate explică succesul diferențiat; avantajul familiilor de navetiști este acela că părinții au o orientare culturală postșcolară și strategii de mobilitate intergenerațională care stimulează mobilizarea capitalurilor; (6) familiile defavorizate mobilizează în direcția reușitei școlare a copiilor în special *resursele afective*; (7) dacă școlarizarea nu *impune* investiții personale și familiale nu mari, dar semnificative, mobilizarea actorilor din categoriile defavorizate este scăzută; după 1968, investițiile bugetare pentru susținerea cvasi-completă și nediferențiată a unei școlarizări prelungite și a profesionalizării „cu valul” în școli profesionale și în licee industriale se asociază cu o reușită care depinde mai mult de forța paternalismului școlar decît de performanțele reale ale elevilor; „transferul funcției educative a familiei” către școală apare, astfel, ca rezultat al politicilor școlare, și nu ca strategie a actorilor (deresponsabilizare parentală); (8) ca o consecință a tuturor observațiilor precedente, autoidentificarea școlară este slabă în filierele profesionale, dar este foarte importantă pentru absolvenții filierelor liceale non-profesionale și ai nivelurilor superioare ale învățămîntului; practic, nu sistemul profesional, ci *sistemul de învățămînt reprezintă principalul furnizor de categorii de identificare superioare*, îndeosebi pentru fete, iar schimbările instituționale pe care le-a adus deceniul 1990 (ciclul de masterat, ciclul doctoral, învățămîntul particular) accentuează această „funcție” socială a școlii<sup>1</sup>; (9) în aceeași ordine de idei, reușita școlară a fetelor se obține cu o investiție personală mai mare decît aceea a băieților, pentru că, așa cum constată cercetătorii și în alte zone, „*băieților li se acordă o atenție mai mare din partea părinților și îi îndeamnă spre școală, chiar dacă nu sînt dintre cei mai buni*” [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970: 272]; stereotipul

1. Rezultă că dificultatea absolvenților unei forme de învățămînt superior de a-și găsi un loc de muncă potrivit competențelor atestate de diplomă nu va acționa ca factor de blocare a aspirațiilor către acest nivel al învățămîntului; dimpotrivă, tocmai această dificultate va accentua funcția școlii de rezervor de categorii superioare de (auto)identificare și va conduce la creșterea presiunii asupra instituțiilor de învățămînt superior. Este de așteptat, însă, și o feminizare mai accentuată a acestuia, cel puțin în viitorul apropiat.

vehiculat în lumea școlară cu privire la băieții „mai inteligenți, dar mai leneși” și la fetele „nu atât de inteligente, dar mai conștiincioase” este rezultat al acestei complicate țesături care împletește strategii domestice și școlare ale părinților, diferențiate în funcție de sexul copilului (fetele muncesc mai mult în gospodărie, în timp ce băieții sînt orientați mai frecvent către școală), politici și practici școlare paternaliste și auto-identificări școlare diferențiate ale copiilor înșiși.

Pentru băieții a căror autoidentificare școlară este slabă, *serviciul militar* are o mare semnificație în construcția sinelui. Unele conținuturi educative menționate de subiecți trimit însă la educația familială diferențiată a fetelor și a băieților; unele elemente (deprinderi de autoservire, integrare într-o ordine dată, program zilnic, supunere) pe care fetele le învață devreme în familie și care sînt întărite în școală, rămîn pentru băieți pe seama serviciului militar, fiind interiorizate în calitate de comportamente caracteristice spațiului extradomestic.

*Autoidentificarea profesională* actualizează unele repere familiale, în forma la care le-au adus istoria școlară și serviciul militar. Meseria (în sens larg) „bună” este aceea care implică o *muncă „mai ușoară”* – care necesită efort fizic redus, are o durată efectivă mai mică și nu impune nici constrîngerii orare, nici evaluarea riguroasă a cantității și calității (fără „plan”, „normă”), se desfășoară la adăpost de intemperii și este „curată” –, precum și *un statut superior* – exprimat în nivelul veniturilor și în respectul manifestat de clienți (în sensul sociologic al termenului); criteriul de legitimitate a dreptului la o meserie „bună” este clasamentul școlar și oricine a avut „note mari la școală” se consideră îndreptățit să refuze munca „de jos”. Recunoaștem în această reprezentare a meseriei atât autonomizarea muncii de rezultatul ei, experimentată o dată cu munca-povară din agricultură, cît și (mai ales?) fetișizarea funcției școlii de clasare și de alocare a statutelor superioare. Pe de altă parte, un loc de muncă „bun” este acela în care aspectele expresiv-relaționale (solidaritatea colegială, „înțelegerea”/suportul din partea șefilor, amabilitatea, abilitatea de a te „descurca”, respectul din partea clienților) trec înaintea celor instrumental-tehnice; așteptările cu privire la sistemul profesional reproduc, practic, tipul de raporturi paternalist-clientelare și de solidaritate pe care le cultivă familia și școala. Nu este vorba doar despre durabilitatea și transpozabilitatea habitusurilor, despre care ne vorbește Bourdieu. Sistemul de așteptări prezentat mai devreme este, explicit sau implicit, cultivat intens de ideologia oficială, în strădania sa de a demonstra „*superioritatea orînduirii comuniste*”. Actualizarea habitusurilor este stimulată, pentru că astfel sistemul totalitar se poate infiltra în viața cotidiană a individului obișnuit pe calea cultivării tipului familial tradițional de raporturi sociale, pe care, prin extensie și multiplicare a formelor, îl întărește.

Rareori așteptările sînt însă satisfăcute; sistemul comunist își onorează tot mai puțin promisiunile, iar victimele cele mai ușoare ale situației sînt aceia pe care aceste promisiuni i-au vizat cel mai puternic: copiii „Epcii de aur”. Aflați – după o școlaritate, o migrație în urban și o profesionalizare „cu valul”, rareori asumate în toate aspectele și riscurile lor – în *incertitudine identitară*, ori chiar în *imposibilitatea de a*

*se autodefini* în raport cu structurile materiale și mai ales simbolice ale societății, trăind frustrările așteptărilor înșelate și căutînd continuu un suport exterior, aceștia fac adesea din *familie* (de origine sau de procreere) un *refugiu* și redescoperă valori experimentate în copilărie, intrate temporar în eclipsă; acesta este unul dintre mecanismele reactivării din proprie inițiativă a identității religioase (reluării practicilor religioase), ori a identității școlare (continuării studiilor).

Oricît ar fi de mare nevoia de „gogoșa protectoare” căutată în familia de origine sau de procreere, identitatea rurală și îndeosebi identitatea agricolă este refuzată cu obstinație, și pentru ei înșiși, dar mai ales pentru copiii lor, fiind gîndită ca ultimă soluție de supraviețuire.

## CAPITOLUL 7

## CONSTRUCȚIA CATEGORIILOR DE IDENTIFICARE URBANE. EDUCAȚIA COPILULUI ȘI CONTROLUL MARCAJELOR IDENTITARE (~1965 – ~1989)

În condițiile descrise în capitolele precedente, pentru ambele generații de migranți familia de procreere și copilul dobîndesc rolul esențial în construcția identității urbane: orașeanul „mijlociu” de origine rurală al deceniilor 1960-1980 – în înțelesul pe care simțul comun îl dă acestei categorii – este, înainte de toate, ceea ce reușește să facă din familia și din copiii săi. O familie unită și copii bine îngrijiți și educați reprezintă reperele identitare principale ale celor mai mulți, chiar dacă posibilitățile și modalitățile de realizare a acestui ideal sînt variate.

### 7.1. Căsătoria: normalizarea situației și sentimentul securității persoanei

Primele generații urbane (copii de gospodari) conservă reprezentarea lumii adulte ca o lume în care, în mod normal, se merge doi câte doi – ca să utilizăm o expresie a cercetătoarei belgiene Bernadette Bawin-Legros. Căsătoriile se realizează relativ repede după terminarea unei școli medii sau/și angajare; băieții așteaptă, de asemenea, satisfacerea stagiului militar. După vârsta majoratului (18 ani), un traseu școlar prelungit nu amîină prea mult acest eveniment.

Rolul familiei de origine în alegerea partenerului și în luarea deciziei de căsătorie este rareori important (fiind întîlnit cu precădere în cazul acelor care se autoplasează în categoria gospodarilor „de neam”). De regulă, criteriile de alegere nu vizează decît în mică măsură gospodăria „matcă”; ceea ce contează este situația personală a tinerilor (calități fizice și morale personale, „meserie”, vîrstă). Tot tinerii (băieții) sînt aceia care „se ocupă” de ceremonie (nuntă)<sup>1</sup>. Părinții manifestă, totuși, interes

1. Un studiu cu privire la opiniile locuitorilor dintr-un sat aparținînd județului Vrancea [Darie, 1970] arată că, la nivelul simțului comun, vîrsta normală de căsătorie se situează între 18 și 25 ani pentru fete și între 21/24 și 30 ani pentru băieți. Același studiu procedează la o comparație între etapele și modalitățile recente ale constituirii noii familii și acelea identificate în perioada interbelică de Xenia Costa-Foru, evidențînd: (1) diminuarea criteriilor patrimoniale – dar nu eliminarea lor, întrucît zestrea și casa reprezintă garanția provenienței tinerilor din familii de gospodari, precum și un capital de început indispensabil –, în favoarea criteriilor cu privire la meseria și calitățile personale; (2) diminuarea rolului

mare pentru *normalizarea situației* lor și a copilului; datoria lor de părinți nu este total încheiată pînă nu-și văd fiul/fiica „în rînd cu lumea”; în plus, dincolo de aspectele civile și religioase, ceremonia nunții rămîne (și) o relație între gospodărie și comunitate, astfel încît ea concentrează atît interesul tinerilor, cît și pe acela al părinților lor. Presiunile mediului asupra tinerilor în vederea căsătoriei se exercită în această formă a „obligației” de a-și normaliza situația; „a merge doi câte doi” se subordonează lui „a face ce face toată lumea”. În orice caz, aceste presiuni sînt atît de puternice, încît, atunci cînd întrunesc condițiile (meserie, serviciu militar satisfăcut) și mai ales atunci cînd se apropie de limita superioară a vîrstei „normale” la căsătorie, decizia este luată, indiferent dacă există sau nu un sentiment de dragoste puternic:

Am fost o ființă retrasă. Mi-am ocupat în general timpul liber citind, ieșeam singură de mî plimbam sau la un film. N-am fost la baluri, la discoteci. Mergeam la două-trei nunți toamna, pentru că, oricum, îmi plăcea și mie dansul. Cînd a fost să mă căsătoresc – pentru că fetelor li se impune asta la o vîrstă aproape fixă, la 22-23 de ani – mi-am făcut și eu un prieten cu care am „vorbit” vreun an și ceva. A trebuit să ne căsătorim, lucru care nu s-a mai întîmplat din cauza părinților. După aceea, pentru ca timpul să nu se scurgă, am făcut cunoștință cu altcineva și în două săptămîni m-am căsătorit [fem., n. 1949; studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor); familie de origine – gospodari „cu tradiție”].

M-am întors la vechiul loc de muncă în 1969 [după satisfacerea stagiului militar]. Am mai stat pînă-n '70, și în '71 m-am însurat. Distanța, să presupunem, a făcut ca implicarea părinților în acest lucru să fie aproape neglijabilă. Cu toate astea, a existat un soi de interes manifestat prin curiozitatea de a afla cînd și mai ales cu cine urma să mă însor, cred că pentru a se putea pregăti să participe și ei la eveniment cu ceea ce a fost necesar, înșă, lucru important, m-am interesat mai mult personal de toate cele trebuincioase pentru a deveni familist și a intra în rîndul lumii, deși condițiile erau și atunci grele [masc., n. 1947; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

În '66 am terminat [liceul] și... în toamna lui '66 l-am cunoscut. O lună dacă am... și m-a cerut în căsătorie și-am acceptat fără nici un fel de... Eram prea singură și prea străină și prea neajutorată... Bine, mi-a și plăcut... Dar a fost ca o salvare pentru mine! [fem., n. 1947; studii liceale, funcționară; ulterior, calificare postliceală].

explicit al familiilor de origine și al comunității (părinții băiatului sînt numai informați/consultați, „pețitul” nu mai implică participarea comunității, nu mai are loc „tocmeala” pentru zestre și nici popularizarea înțelegerilor dintre părți, ceea ce înseamnă că satul nu mai joacă rolul de garant al respectării cuvîntului de către cei în cauză); (3) creșterea rolului personal al băiatului (la „pețire” se prezintă pe sine, iar nu familia – iată un exemplu: „Am casă, am meserie, am 25 de ani” – și tot el este acela care se ocupă de organizarea nunții). Situația descrisă de subiecții anchetei noastre în povestirile vieții este identică cu aceea consemnată în studiul amintit.

Dragoste fulgerătoare ! I-am spus cine sînt, ce vreau de la viață și cum vreau să fie. A spus „Da”. Pe 31 decembrie am cerut-o de nevastă de la părinți. Singur, bine-nțeles ! Modern ! Nici nu ne țineam de mîină încă, nu mă lăsa s-o conduc nici pînă la poarta gazdei ! Asta a fost ! Nu m-a vrut nici soacră-mea nici socru-meu. Pe 1 ianuarie, dimineața, am dus-o la mama și la tata și le-am spus „Vă place, nu vă place, asta e viitoarea voastră noră” [masc., n. 1936 ; studii medii, actor + instructor cultural].

Căsătoria apare și pentru copiii „de la țară” ai deceniilor 1960-1970 (migranți „cu valul”) ca un act de normalizare a situației tînărului care și-a încheiat etapa obligatorie a studiilor, „are pîinea în mîină” și – valabil pentru băieți – s-a „maturizat” prin satisfacerea stagiului militar. În jurul evenimentului este „țesută”, în cele mai multe cazuri, o intensă atmosferă romantică, dar, dincolo de sentimente reciproce de dragoste și de „magia” ceremonială (formularea cererii, cununie, nuntă, uneori logodnă), poate fi „citită” nevoia de identitate ; conjugalitatea și parentalitatea par să constituie resurse importante de identificare – pentru unii, resursele esențiale și ultime, chiar. Nevoia de securitate și de sprijin în perioade critice, ca și nevoia părinților de a-și și copiii protejați într-o relație conjugală și de a-și încheia, astfel, datoriile parentale sînt, de asemenea, rațiuni, conștientizate sau nu, ale căsătoriei :

Soția am cunoscut-o la mine la Hram, la Dobrovăț. Venise cu o colegă să vadă ce-i acela „hram” ; ea nu știa, că-n părțile ei nu se ține așa ceva. Se ține hramul bisericii, dar nu se face și cu muzică, cu... fanfară, trei zile, ca la Dobrovăț. [...] Pe actuala mea soție tot o luau la dans, cum e la țară, și ei nu-i convenea. Și a zis să-i facă cunoștință cu un băiat mai... – spune ea acum – mai serios. [...] Eu eram de familie mai înstărită, dar ea era foarte necăjită. Și mă duceam la ea la gazdă, ba n-avea cutare, ba... și îi dădeam bani. Eu făceam multe „proiecte”<sup>1</sup> și aveam bani. [...] Doi ani și ceva au fost relațiile astea ca un frate și ca o soră. Înainte de a pleca în armată au început adevăratele relații prietenești. După aceea a venit la mine în armată cu mama mea. Și imediat ce am venit din armată m-am căsătorit. La care mama s-a exprimat : „Bine că mi l-ai cules de pe drumuri”. De parcă eu... Ca să scape de-o grijă ! [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; căsătorit 1979].

Din nou am avut sentimentul că-mi lipsește ceva, dar de data asta îmi dădeam seama ce. Simțeam că nu mai pot merge singur pe drumul vieții și atunci am zis : „Trebuie să se întîmple ceva cu mine, trebuie să împlinesc ceva în viața mea”. Și, în momentul cînd am cunoscut pe Gabriela, soția mea – ea era la Pașcani, eu la Roman, amîndoi sîntem din același loc, de la țară –, am cunoscut-o, am fost un timp prieteni, ne-am cunoscut bine unul pe altul, ne-am hotărît și ne-am propus să ne căsătorim, să înființăm

o familie, ca, în felul acesta, să fim permanent împreună, și lucrul acesta s-a împlinit în anul 1990 [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor].

Eu m-am căsătorit înaintea surorii mele, chiar dacă ea era mai mare ca mine. Ea nu a fost de acord cu prietenia mea cu Gică, pentru că bănuia că mă voi căsători înaintea ei. Și prima dată cînd Gică mi-a propus căsătoria l-am refuzat tocmai din cauza ei. [...] Pe de altă parte, serviciul era greu și aș fi vrut să mă căsătoresc numai din cauza asta. În același timp, părinții aflaseră ceva – ei îl cunoșteau pe Gică, doar era de la noi din sat – și mă îndemneau să mă căsătoresc și să nu mă uit la ele. Dar eu am fost slabă și m-au influențat, așa că l-am refuzat pe Gică. Însă el avea să revină... [...] Între timp, s-a întîmplat un lucru cu totul neașteptat. [...] Sora mea mi-a spus că tocmai trecuse mămica pe la ea pe la cămin, că fusese anunțată aseară de un coleg de-al tatii că s-a accidentat ieri, a căzut pe șantier de la etajul patru. Nu-i spusese că a murit, doar că era la spital. [...] Nu mult după aceea, avea să moară și o soră de-a noastră. A murit fulgerător și la fel de neașteptat ca și taticu’ [...]. În același an, Gică a revenit cu cererea în căsătorie. [...] Eram foarte frămîntată și din cauza faptului că nu aveam curajul să-i spun mamei mele. I-am șoptit însă ceva surorii mele mai mici și ea avea să-i spună mamei. A fost de acord, însă sora mea mai mare mai mult rîdea de mine. De data aceasta însă, n-am mai băgat-o în seamă atît de mult și am luat hotărîrea căsătoriei mele cu Gică [fem., n. 1965, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitoare ; după căsătorie (1990), casnică].

Pentru tineri – cu deosebire pentru cohortele născute în deceniile 1960-1970 – și pentru părinții lor, esența căsătoriei este, în general, legată și de *sentimentul de securitate* pe care li-l furnizează existența unei legături sociale care presupune drepturi și îndatoriri reciproce : oricare ar fi calitatea raporturilor conjugale, „a nu fi singur” este securizant și este foarte probabil ca obligația legală și morală a asistenței reciproce și controlul reciproc să joace aici un rol important. În continuarea acestei reprezentări a căsătoriei ca o condiție a securității personale, insecuritatea trăită în raport cu orașul se reflectă în conduitele maritale. Fetele resimt mai acut nevoia de a se căsători, fapt care poate conduce la o dublă ipoteză : (1) a dependenței psihologice feminine mai puternice de suportul pe care îl oferă statutul de persoană căsătorită (rezultată din procesul de socializare rurală, descris în capitolele anterioare) sau/și (2) a existenței unor mecanisme sociale care fac dificilă viața femeii singure (ipoteza este incitantă, dar ea nu face obiectul studiului nostru, iar materialul empiric de care dispunem nu permite dezvoltarea ei). În orice caz, indiferent de motivații, starea civilă normală a adultului este aceea de persoană căsătorită.

1. Termenul *proiect* desemnează partea aplicativă a lucrărilor de diplomă/bacalaureat cerute absolvenților liceelor industriale ; rareori absolvenții execută ei înșiși aceste „proiecte” ; de regulă, se apelează la muncitori cu mai multă experiență, care le execută contra cost („la negru”).

## 7.2. Casa – marcaj al limitelor familiei conjugal-parentale și simbol al identității acesteia<sup>1</sup>

Casa proprie rămâne esențială pentru conturarea limitelor și a identității tinerei familii de copii de gospodari. Obiectele de inventar domestic (televizor, frigider etc.) sînt achiziționate treptat, unul cîte unul, din economiile făcute din salarii, iar cu fiecare achiziție nouă sentimentul noii familii se întărește. Primii ani de căsnicie se desfășoară însă în spații închiriate, fizic și simbolic strîmte: tînărul cuplu „stă în gazdă”, dispunînd de un spațiu lipsit de intimitate și de puține obiecte proprii, pe care de multe ori le dispută – tacit sau deschis – cu gazda; primii născuți apar în aceste condiții de provizorat. Rememorarea acestei etape de către adulți este însoțită de sentimente de frustrare și în același timp de autoapreciere, sintetizate în formula „*A fost foarte greu, dar am reușit să ne descurcăm*”, care apare, ca atare sau în variante lingvistice, cu regularitate în povestiri:

A fost o perioadă foarte grea după nașterea fetei. Mama mea era la țară, eu, aici, singură... [...] Locuință am primit abia în '71 – vedeți, fata s-a născut în '68. [...] Între timp am stat în gazdă, dar în diverse locuri... Cu asta mică nu mă descurcam, nu știam să o hrănesc, nu știam să-i fac baie, eram singură, singură, singură. Și... mergeam zilnic – adormeam fata – și băteam din ușă-n ușă. Cînd auzeau că am un copil: „Nu primim”. Pînă la urmă și-a făcut milă cineva... Într-o cameră jumătate cît asta, pe parchet, cu copil! Nici masă nu aveam, na, eram la început, salariile erau mici, cu un copil... Era greu! Gazda bea și venea și făcea scandal. Am stat cîteva luni și iar ne-am mutat. Aicea... a început să-mi ia din lucruri. N-aveau nimic, n-aveau perdele, pe jos n-aveau nimic... Ne-au dat o cameră și într-un pat dormea băiatul ei și într-unul noi. Și asta mică într-un coș. [...] Și... mi-a luat cearceafurile și le-a pus la ea la geam. Aveam și eu, făcute de mama... covorașe. Mi le-a luat și le-a pus la ea. Televizorul mi l-a luat și l-a pus la ea în cameră, frigiderul... dacă aveam un borș, nu-l mai găseam... Greu de suportat! [...] Le cumpăram în rate... [fem., n. 1947, studii liceale, funcționară; ulterior, calificare postliceală].

Apartamentul propriu, repartizat din fondurile de închiriere ale statului sau contractat (în sistemul vînzării/cumpărării în rate), reprezintă achiziția crucială<sup>2</sup>. Uneori, familiile de origine acordă ajutor tinerilor, altele, aceștia fac totul singuri. Este greu să identificăm, pe baza materialului empiric de care dispunem, variabilele

1. Acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [Stănculescu, 1995].
2. Legislația care reglementează condițiile de atribuire a locuințelor (*Legea nr. 10/1968 privind administrarea fondului locativ și reglementarea raporturilor dintre proprietari și chiriași și Legea nr. 5/1973*) dă prioritate „muncitorilor calificați, specialiștilor, familiilor cu mulți copii”, iar mai mult de trei sferturi din totalul apartamentelor construite din fondurile statului sînt, în 1970, apartamente cu confort redus (de una sau două camere și cu o suprafață totală mică). Pornind de aici, unii autori [a se vedea Kivu, 1989] semnalează funcția simbolică pe care o dobîndește locuința în procesele de omogenizare și diferențiere socială.

în funcție de care este acordat ajutorul; starea materială a „bătrînilor” în anii respectivi pare a conta cel mai mult; unii subiecți intervievați sînt tentați să le atribuie părinților lor o logică a solidarității condiționate (pe care sociologii au identificat-o și în perioada interbelică) și inegalitare, cu alte cuvinte o logică a schimbului de tip clientelar (ajutor material contra ascultare și respect). Indiferent de volumul și natura ajutorului (financiar sau în produse), raportul cu locuința exprimă calitățile de gospodari (orientare prioritară către familie, consum raționalizat, valorificare atentă a resurselor) și sacrificiul personal al tinerilor, în special al femeilor:

Dacă noi, băieții, n-am primit de la mama și de la tata nici măcar un cui ca zestre, la fete le-a făcut case-n oraș. [...] Am schimbat cîteva gazde. [...] După ce a născut – Diana avea un an –, am reușit să obținem un apartament. [Soția] A făcut memoriu, i-a dat un memoriu lui Ceaușescu în mînă! Fără să-mi spună. [...] Imediat mi-a dat locuință. Se făcuseră niște blocuri experimentale confort III, fără bucătărie, fără... Am spus: „Avem locuință! E casa mea, măcar!”. [...] Și am contractat apartamentul pe care l-ați văzut. [...] Pe salariul nostru. [...] Deci tot ce... puțin, e puțin și e sărăcie, dar tot ce s-a făcut e meritul... în primul rînd al lui nevastă-mea, care e o gospodină și o chibzuită... și, bine-nțeleș, a renunțat la ultima modă de pantofi, la coafor, la... [masc., n. 1936, studii medii, actor; căsătorit 1965; N<sub>1</sub> – 1968; primul apartament – 1969; al doilea apartament – contractat în 1972].

În 1974, în ianuarie, ne-am mutat aici, în casa goală. Am plătit-o – așa ne-au dat-o de la început – încet-încet [...]. Fără discuție, părinții ne-au ajutat și ei, așa am avut sprijin din ambele părți ca să putem „crește” și noi sau să fim o familie cît de cît. [...] Material. Am găsit la ei și ceva... financiar, dar mai mult material. Adică găseam la ei o pasăre, un cartof, ceva pe care nu mai trebuie să-l cumperi de pe piață... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; căsătorit 1970; N<sub>1</sub> – 1973].

După căsătorie, în '71, am locuit cu chirie într-o cameră unde aveam strictul necesar: o canapea mică, un șifonier, o masă, o lampă de gătit... În 1971, după inundații, a trebuit să plec de acolo și m-am mutat iarăși cu chirie într-o altă locuință, unde am găsit condiții mai bune și unde proprietarul m-a ajutat să-mi fac mutație definitivă și buletin de oraș. Băiatul s-a născut cînd locuiam acolo, într-o cameră, făceam focul într-o sobă improvizată... Așa cum era însă, pînă la urmă ne-am descurcat. În '72 am primit buletinul, cu lozinca „Orașul este deschis”. După asta am mers la Oficiul de Construcție a Locuințelor Proprietate Personală – OCLPP –, cum se numea atunci, și am contractat un apartament în care locuim și astăzi. [...] După ce ne-am mutat, am făcut o sumedenie de rate, foarte necesare și mai ales foarte utile și bine gîndite. Așa ne-am luat mobilă, covoaie, televizor... Făcînd o comparație cu prezentul, pot spune că, chiar așa stînd lucrurile, nu era chiar așa de greu. Făcînd raportul venituri-datorii, ne-am descurcat destul de bine [masc., n. 1947, căsătorit 1971; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

„Casa” proprie rămîne esențială și în construirea limitelor familiilor celor migrați „cu valul”. Și ei își încep experiența conjugală și parentală în spații aglomerate,



strîmte, murdare, promiscue, în cămine muncitorești sau la gazde; unii locuiesc separat – uneori chiar în localități diferite – și după căsătorie; alții amîină căsătoria tocmai din cauza absenței a ceea ce constituie pentru ei condiții *sine qua non* ale unei vieți de familie, locuirea împreună și în condiții decente. Posibilitățile de ajutor pe care le pot oferi familiile rurale de origine sînt limitate, iar, dacă pentru tinerii căsătoriți în deceniile 1970 și 1980 părinții mai pot face cîte ceva, explozia și mișcarea continuă a prețurilor locuințelor construite după 1990 anulează aproape orice șansă de ajutor relativ consistent:

După doi ani, a venit cel mijlociu. Singura modificare a fost că ne-am mutat în apartamentul nostru – pînă atunci stăteam în gazdă –, cea mai mare modificare. Am încheiat contract cu statul, n-am primit de la întreprindere. Ajutorul părinților mei a fost de... simpla sumă – nu era simplă – singura sumă de 10000 de lei. Atît. Da' noi am dat prima rată de 29000. Și, cînd să ne mutăm, am mai dat încă 27000, c-a intervenit o scumpire. Deci banii pe care-i aveam strînși pentru mobilă s-au dus pe... s-au dus în visteria statului. La început, copiii stăteau cu noi, pentru că... erau mici și nici nu aveam pe ce să dormim. Era un singur pat. La-nceput, cam vreun an de zile. Am început să facem economii ca să cumpărăm altceva. Am cumpărat și-am mobilat două camere. Una, dormea soția cu copiii, și în cealaltă eu singur. Altădată dormea cel mare cu mine, da' nu prea voiau să stea cu mine, că erau foarte „mămoși” [masc., n. 1957, muncitor; căsătorit 1979; apartament contractat în 1983; 3 copii].

O altă problemă care am întîlnit-o a fost problema locuinței. Cînd ne-am căsătorit, m-am întrebat unde vom locui, cum vom obține o locuință, unde o vom găsi, și, din cauza aceasta, eu a trebuit să stau la Roman, la gazda unde locuiam, soția mea stătea la Pașcani, la cămin de nefamiliști, ne întîlneam o dată pe săptămînă, de două ori, sau o dată la două săptămîni, după cum era posibil, și acest lucru pînă am găsit un apartament pe care l-am luat, l-am împrumutat de la cineva care nu locuia atunci la Roman și-am putut să locuim împreună în acest apartament vreo 6 luni, dar a trebuit apoi să caut iar locuință, era foarte greu – ca și acum, de fapt –, și am găsit la cineva o garsonieră în care nu locuia și a acceptat să ne-o împrumute pentru un timp. Am locuit în această garsonieră, aici am avut primii doi copii, gemenii, aici am adus și fetița... Am stat vreo doi ani și ceva și am obținut un apartament pînă la urmă pe numele nostru, dar cu foarte multe probleme: bloc care a fost devastat, care a fost locuit de țigani înainte, și aceștia au lăsat să se distrugă; după ce au spart ușile, geamurile, au stricat instalația de apă, aceasta a curs pe pereți și, încetul cu încetul, au părăsit blocul. Fabrica la care lucrez a cumpărat acest bloc de la E.G.C.L., l-a refăcut și aici am obținut cu greu un apartament cu două camere. La început, se punea problema prețului acestui apartament, care în prima fază se spunea că va costa 700 de mii de lei. Cu timpul, pentru că reparațiile au mai durat încă foarte mult timp de atunci, a crescut prețul apartamentului la un milion și jumătate. Nici la această dată nu s-a terminat totul, și cînd, în final, s-au făcut socotelile, prețul apartamentului era două milioane. Era necesar să dăm 20% din prețul apartamentului la început, și restul, după cum hotărîm noi, în perioada de 15 ani. A fost greu să procurăm acești

bani, i-am găsit pînă la urmă, dar azi locuim în acest apartament care-i al nostru, deși e mic, două camere nu prea mari, o baie și o bucătărie mică, dar încăpem deocamdată [masc., n. 1964, muncitor; căsătorit 1990; 4 copii].

Atunci cînd familia de origine a unuia dintre parteneri are domiciliul în oraș, co-locuirea – prelungită *sine die* – poate ridica, în pofida bunelor intenții și a eforturilor tuturor, mai multe tensiuni generate de dificultatea de stabilire a limitelor decît locuirea la cămin sau la gazdă:

După căsătorie, am locuit cu mama soțului meu. Este o gospodină desăvîrșită. Cît am stat acolo, nu mi-a dat voie niciodată să spăl vasele sau să fac ordine. Dimineța, cînd plecam la serviciu împreună cu soțul meu, ne aștepta cu ceaiul gata făcut, pe masă erau așezate farfuriile, ceștile, piinea era gata tăiată. La fel, cînd veneam de la serviciu, ne aștepta cu masa și, oricît am fi întîrziat, cînd ajungeam acasă mîncarea era caldă și farfuriile așezate pe masă, gata să mîncăm. După ce mîncam, oricît aș fi insistat să strîng masa și să spăl vasele, nu reușeam să o conving, îmi spunea să merg să mă odihnesc. La început m-a deranjat foarte mult lucrul ăsta, uneori și plîngeam, însă treptat m-am obișnuit cu situația și i-am văzut doar partea bună, așa că nu îmi mai făceam probleme că *mă lua drept musafir* [s.n., E.S.]. [...] Între timp am reușit să ne luăm un apartament, avea ceva bani soțul meu, ne-a mai ajutat mama, am mai împrumutat... A fost nevoie de multe reparații și de multă muncă, însă de asta s-a ocupat soțul meu. La curățenie l-a ajutat mama lui, a mai venit și mama, iar după cîteva luni, cînd a fost gata, ne-am mutat în noua noastră casă [fem., n. 1968, asistentă medicală; căsătorită 1994; soțul – medic de origine urbană; un copil].

Interviurile indică apartamentul ca spațiu domestic, separînd net „înăuntrul” de „în afară”; delimitările simbolice nu mai vizează familiile rurale de origine – în raport cu care autonomia cuplului este obținută fără prea mare efort, grație distanțelor fizice mari și frecvenței mici a întîlnirilor, care fac ca modelul familiei nucleare „izolate” să predomină<sup>1</sup> –, ci vecinătatea. Totuși, „scara blocului”, „în fața blocului” și „în spatele blocului” – cu alte cuvinte, spațiile posibil de controlat cu privirea și cu vocea – sînt apropiate de familii, îndeosebi ca spații educative. Toate spațiile familiale au, în principal, două funcții: una instrumentală și alta simbolică.

Pe de o parte, familia – soția/mama, cu precădere – se străduiește să facă din apartament o „*mașină de locuit*”, potrivit expresiei lansate de Le Corbusier [1926]. Spațiile – prea puțin generoase – sînt atribuite și protejate, iar membrii sînt obligați să respecte reguli severe de conduită în vederea conservării curățeniei și ordinii.

Pe de altă parte, așa cum arată unele cercetări [a se vedea, de pildă, Bonvalet și Merlin, 1988], istoria rezidențială este corelată strategiilor sociale ale familiilor.

1. Marile anchete cu privire la procesul de urbanizare [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Constantinescu, Stahl, coord., 1970; Herseni, coord., 1970; Merfea, coord., 1973] evidențiază predominanța modelului familiei nucleare (=conjugal-parentale) în noile cartiere muncitorești urbane; așa, de exemplu, din 300 de familii investigate în zona Slatina-Olt, doar 24 sînt constituite din trei generații [Constantinescu, Stahl, 1970: 248-249].

Casa – amplasarea, fațada, dimensiunile, dotările, mobilierul, curățenia etc. – reprezintă simbolul stimei de sine, precum și al identității familiei. Iată un exemplu, în care apartamentul personal este expresia aspirației de părăsire a categoriilor „sărac” și „neinstruit”; chiar dacă *de jure* nu pot revendica apartenența la categoriile „bogat” și „instruit”, prin înzestrarea apartamentului membrii devin *comparabili* cu aceia care „au tot ce le trebuie” și/sau cu aceia care „au pregătire”. Să remarcăm că strategiile de diferențiere nu exclud continuitatea identificării și că „întreprinzătorul particular” insistă asupra identității moral-civice – susținută de identitatea religioasă – pe care i-a oferit-o familia de origine, insistență legată de dorința de a evita categorizarea „afacerist” = persoană necinstită, de care se simte amenințat :

De acasă nu puteam să primesc nici un ajutor..., fiind atâția frați după mine, părinții mei neavînd cu ce să ne întrețină pe toți. [...] Într-un an de zile am reușit să-mi cumpăr apartamentul acesta cu trei camere, l-am mobilat, mi-am cumpărat prima mașină [...]. Știu că mulți ar considera lucrul acesta lipsit de importanță, dar – mă refer la bunurile materiale amintite mai adineauri –, plecînd de la nimic, așa cum am plecat noi... În sfîrșit, fiecare crede ce vrea... [...] Mi-am luat părinții și i-am adus în Suceava să le arăt apartamentul. Cînd a intrat tatăl meu în apartament, a început să plîngă. Se uita în jur neîncrezător, mergînd dintr-o cameră în alta... nu-i venea să-și creadă ochilor. Mama mea, cel puțin..., nu spunea nici un cuvînt. Și-au dat seama că ceea ce făceam nu era nimic rău..., împotriva legii. Principiile pe care mi le-au sădit în suflet părinții mei nu le-am călcat niciodată [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; după 1990, „întreprinzător particular”; căsătorit 1995].

Avem tot ce ne trebuie, și asta... în primul rînd se datorează soțului meu. Dacă vrei să veдеți... [Invitație la vizitarea apartamentului: trei camere mobilate, televizor în fiecare dintre ele, multă aparatură electronică marca „Panasonic” – „electronica este hobby-ul soțului meu” –, una dintre camere conține mobilier și aparatură de birou, inclusiv un ordinator] [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; soțul – subiectul citat mai sus].

De regulă, camera cea mai mare are, precum sala de recepție în vechea societate romană [Ariès, Duby, 1985], ori „casa mare” din ruralul tradițional, importante funcții identitare și statutare. Această cameră face obiectul celor mai importante investiții financiare și afective, precum și obiectul celei mai atente protecții, concentrînd cel mai înalt grad de implicare masculină. Întîlnim aici cele mai valoroase piese de mobilier pe care familia și le poate permite, cele mai frumoase covoare, bibelouri, cristaluri, tablouri, echipament electronic etc. Dacă este posibil, acest spațiu nu este utilizat decît în situații excepționale, avînd mai degrabă o funcție rituală: este spațiul în care respectul de sine renaște în fiecare zi, în care se înnoadă și se reînnoiesc periodic legături sociale cu rudele sau cu alte persoane, spațiul care găzduiește vizitele oficiale (ale profesorilor copiilor, de exemplu), întîlnirile periodice ale familiei lărgite (aniver-

sări, mese comune de Crăciun, de Paște etc.), precum și întîlnirile cotidiene ale familiei restrînse, a căror rațiune explicită este vizionarea emisiunilor TV, dar a căror dimensiune rituală este relevată de regularitatea și caracterul lor cvasi-obligatoriu, de momentele din săptămîină sau din zi (zilele de sărbătoare și serile) cînd au loc, de atmosfera de sărbătoare simplă și calmă în care se desfășoară. Denumirile – „sufragerie”, „camera de oaspeți”, „camera cu televizorul”, „camera părinților”, „camera tatălui” – sînt indicatori ai funcțiilor identitare și statutare; expresia cel mai frecvent utilizată, „sufragerie”, indică, dincolo de un anume stereotip, rolul esențial pe care îl joacă *luarea mesei împreună*, cu atît mai mult cu cît sînt servite aici doar mesele cu semnificație specială.

Acolo unde și atunci cînd apartamentul este prea puțin spațios pentru a „imobiliza” o cameră în acest scop, spațiul identitar și statutar este reprezentat segmentar, locul privilegiat revenind *vitrinei* care expune și protejează obiectele cele mai semnificative pentru cuplu și a căror istorie dezvăluie istoria socială a familiei: obiecte moștenite care trimit la „rădăcini”; cadouri care sugerează întinderea și categoria rețelelor de sociabilitate; obiecte achiziționate de soții înșiși și care dovedesc nivelul reușitei proiectelor economice și sociale ale acestora.

În orice caz, cu cît efortul comun al partenerilor pentru achiziționarea și dotarea locuinței este mai mare și cu cît pot fi mai ușor identificate spații de întîlnire și de reprezentare ale membrilor, cu atît „casa” pare să fie simbolul unui „noi-familial” autonom mai puternic.

Importanța „casei” în conturarea limitelor și a identității poate fi explicată prin conservarea ideologiei rurale. Chiar și în modul ei de utilizare regăsim elemente din rural. Totuși, spațiul locuinței este și un suport al diferențierii. Inventarul domestic este altul, iar în povestiri subiecții insistă tocmai asupra obiectelor care marchează diferența: televizor, frigider, aragaz. Modul de organizare internă este și el diferit; vom reveni cu detalii în capitolul următor. Să remarcăm, pentru moment, faptul că femeile fac din învățarea noii ordini domestice – mediată din nou de gazde – una dintre dimensiunile construirii identității lor urbane:

După aceea m-am mutat la altă gazdă, pînă cînd m-am stabilit la o cunoștință făcută de o colegă, care nu avea copii și deci am fost tratată ca o adevărată fiică. La ea am învățat toate treburile gospodărești. Acolo, practic, am început să mă adaptez la viața de oraș [fem., n. 1949; studii liceale, muncitor necalificat; ulterior, curs de calificare].

Pe de altă parte, sistemul proprietății socialiste face ca, în cea mai mare parte a cazurilor, singurul patrimoniu familial să fie casa sau/și înzestrarea ei, iar acest fapt poate explica investirea bărbaților în interiorul domestic cu funcție identitară și statutară, pe care nu o identificăm în cazul predecesorilor din rural.

### 7.3. „Un părinte este obligat să-l pună pe direcție pe copil. Cu orice sacrificii”. Construcția prelungită a descendenței<sup>1</sup>

În primii ani de căsnicie, comportamentele demografice ale copiilor de gospodari urmează modelul rural : primul născut sosește, de regulă, în primul an ; în unele faze ulterioare ale ciclului de viață familială, este practicat un control moderat al nașterilor<sup>2</sup>. În pofida dificultăților de tot felul, mamele îi primesc pe copii cu satisfacție, ca pe un „dar de la Dumnezeu” și ca pe o dovadă a sentimentelor lor față de partener ; nașterea și creșterea copiilor le dau sentimentul datoriei împlinite ; maternitatea rămîne esențială în autoidentificarea feminină. Pentru bărbați, în special pentru aceia care sînt lipsiți de șansa de a acumula un patrimoniu oarecare (vilă, mașină și bani la C.E.C.) și cărora meseria nu le oferă resurse identitare satisfăcătoare, copilul pare să devină – alături de achiziționarea locuinței și dotarea ei – principalul „spațiu” care permite expresia sinelui și, eventual, în care se poate proba „vița nobilă”.

Regăsim în acest mod de a gândi ideologia gospodarului-țăran ; absența patrimoniului și a identificării cu profesia accentuează însă semnificația copilului și investirea în copil. Acesta rămîne singurul „bun” propriu, „substanța” care poate fi modelată, permițîndu-le părinților obiectivarea atributelor personale :

Eu pe ideea asta mi-am canalizat viața : „De pe urma noastră, măi nevastă, nu sîntem valori să lăsăm lucrări de artă, lucrări științifice..., noi lăsăm... o familie... asta trebuie să formăm : o familie, iar copiii sînt ceea ce lăsăm noi, roadele pe care le lăsăm noi” [masc., n. 1937 ; studii medii, instructor cultural ; aspirații artistice neîmplinite ; căsătorit, divorțat, recăsătorit ; 1+5 copii].

Și m-am implicat pentru că așa m-am gândit eu : ei sînt rezultatul... Ce rămîne după mine ? Copilul. Ce am făcut ? Copiii aștia să facă ceva. Viața mea asta-i ! [...] Asta e ! Noi pe asta am mers. Noi n-am avut viața noastră, noi am trăit viața copiilor. Pentru ei am... [...] Și – nu știu dacă e corect – eu întotdeauna am zis că, dacă tu ai un copil, tu pentru tine nu mai exiști, pentru el trăiești. Să faci totul ca el să ajungă ceva. Este investiția ta, de fapt [fem., n. 1948 ; studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

Mai mult ca oricînd, copilul devine rațiunea de a fi a ambilor părinți, singura lor „carte de vizită” pentru prezent și pentru viitor, iar educația este, practic, singura moștenire pe care părinții o pot lăsa copiilor lor, „zestrea” cu care aceștia din urmă pornesc în construcția propriului loc în societate :

1. Analizele care se referă la tema educației copilului în urban au ca principal suport empiric interviurile realizate în familiile foștilor copii de gospodari. Cea de-a doua generație de migranți (ai „Epciei de aur”) se află în primele faze ale ciclului de viață familială, astfel încît informațiile cu privire la tema care ne interesează sînt, prin forța lucrurilor, mai sărace.
2. Comportamentele subiecților noștri confirmă ipoteza demografilor, potrivit căreia, cu timpul, influența prezentului social asupra comportamentelor demografice devine mult mai puternică decît influența originii sociale și a traseului social parcurs [Nichita, Daraban, 1979].

Cred că visează și noaptea : „Măi, fetelor, eu avere n-am. Avere e capul și cinstea. Ce-o să învățați și felul vostru de a fi, cu asta vă duceți în viață. Nu vă dau... [masc., n. 1937 ; studii medii, instructor cultural ; căsătorit, divorțat, recăsătorit ; (1+4) fete + 1 băiat].

Mai mult ca oricînd, simțul comun utilizează o logică a reciprocității în „tipificarea” părinților și copiilor : dacă, potrivit zicalei, „așchia nu sare departe de trunchi”, atunci copilul poate fi inclus în categoria *morală* în care sînt incluși părinții săi în măsura în care, reciproc, părinții pot fi moralmente identificați după caracteristicile copiilor :

Cineva spunea odată că rezultatele copiilor se datoresc unor părinți vrednici. M-am străduit și eu, luînd exemplul părinților mei, să mă ocup de copiii mei, să-i învăț să muncească, am cultivat dragostea de muncă și prin muncă, pe măsura vârstei lor le-am dat sarcini și, pe lîngă munca intelectuală și munca fizică, le-am învățat să fie ordonate în primul rînd, să-și pună toate lucrurile la locul lor, să-și îngrijească și să-și păstreze cu grijă cărțile și caietele, am urmărit tot timpul cu cine se joacă, cu cine vin în contact, ce exemple iau de la copiii cu care vin în contact... [fem., n. 1933, fiică de „gospodari de vița nobilă”, absolventă a Școlii Normale → învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată ; 2 fete].

Logica reciprocității părinți-copii în (auto)categorizarea socială este evident legată și de ideologia oficială voluntaristă care, așa cum am văzut, afirmă corelația necesară între părinții responsabili și copiii „buni” și care a „prins” cu ațît mai mult, cu cît s-a suprapus peste ideologia familială „tradițională” a copiilor de gospodari :

Și noi, la rîndul nostru, avem marea datorie, dacă avem un copil... adică a ști să vorbim cu el, a-l îmbrăca, a-i da de mîncare cînd îi mic... Adică e o datorie mare, o răspundere mare de a avea un copil, să-i dăm o educație de un alt nivel față de noi. E o datorie, o mare datorie, o sarcină mare pentru părinți... pentru un părinte care gîndește, care judecă, care nu-i așa... să-i lase de capul lor... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor ; din 1991, cadru de conducere ; 2 copii].

Socializați în spiritul unității familiale, lipsiți de alte resurse de identificare și ținte ale propagandei religioase, politice, juridice și pedagogice cu privire la îndatoririle parentale, adulții generației centrale sînt, prin vocație, părinți gata să renunțe la orice pentru a le asigura progeniturilor lor condiții de viață care să-i plaseze în categoria „copiilor care au tot ce le trebuie”. Lipsurile materiale – agravate în deceniul 1980 – generează atitudini de victimizare a copiilor și sentimente de culpabilitate, în special în rîndul mamelor, din care se iese uneori printr-o reinterpretare a situației, în urma căreia li se atribuie lipsurilor o semnificație educativă<sup>1</sup>. Acolo unde

1. Un studiu care argumentează binefacerile fratriei numeroase observă în treacăt existența ideologiei familiale a sacrificiului parental și consecințele ei asupra atmosferei familiale : părinții lipsiți de bucurii sînt „veșnic crispați, morocănoși, nemulțumiți, instaurînd în familie o atmosferă apăsătoare” [Iancu, 1986].

frustrările proprii copilării sînt imputate fratriciei prea numeroase, controlul nașterilor vine de la sine, iar familia cu doi copii devine modelul de referință :

Aveam tot ce doream. Cînd ne luau haine, trebuia să ne ia la amîndouă, și tata totdeauna spunea că două fete are și trebuie să aibă tot ce vor [fem., n. 1976, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă ; tatăl – studii medii, muncitor → din 1991 cadru de conducere].

– Cum ați defini părintele ideal ?

– Dac-ar fi... părintele ideal... să poată asigura copilului strictul necesar, și material, și... educația. Știu eu ? Chiar dacă material stau bine, să nu ofere copilului totul pe tavă. Poți să ai cît de mult, copilul nu trebuie să știe că lui i se dă, i se pune totul pe tavă. Nu. El trebuie să știe și un pic de greu. Că altfel crește... Dup-ai-a devine un indolent. Nu cred eu că dacă părintele îi oferă totul este un părinte bun [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

Diferite forme de solidaritate materială și morală între familiile de origine și familia de procreere sînt practicate. Totuși, ajutorul bunicilor de la țară în creșterea copiilor este solicitat și oferit în situații excepționale și pentru scurt timp. Distanța fizică și situația familiilor de procreere (vîrsta, starea sănătății, nivelul studiilor, starea materială) sînt variabile importante. Ceea ce pare însă a conta cel mai mult este *ideologia potrivit căreia copilul trebuie crescut de părinții săi*. Am întîlnit această ideologie și în rural, asociată strategiilor de trasare a limitelor noii gospodării și de construire a identității familiei, astfel încît putem explica practicile familiale urbane prin transmiterea intergenerațională a ideologiei rurale a gospodarului. Pe de altă parte, migrații dezvoltă *strategii de evitare* a condițiilor rurale în care ei înșiși au fost crescuți și, o dată cu acestea, a categoriilor rurale „părinte” și „copil”. Sînt invocate în special condițiile materiale (locuire, igienă, alimentație, jucării), dar și universul social și cultural îngust, indistincția duratelor și a spațiilor alocate copiilor, multiple forme de violență agravate de consumul de alcool :

– Domnule Anghel, cum se explică faptul că nu ați apelat la ajutorul părinților ?

– În privința copiilor, nu ! Și vă spun și de ce : pentru că ajungeam de unde am pornit. La părinți, dacă-i duceam, pierdeau din educație în primul rînd.

– Ce anume pierdeau ?

– Nu știau despre multe lucruri să le povestească bătrînii, că... mă rog, erau bătrîni. Timpul nu permitea chiar ca să servească o gustare cînd trebuia, ci cînd se nimerea, poate, și am zis să fie alături de noi, și eu și soția. Pe cea mare am dus-o trei săptămîni la țară, avea nouă luni sau un an și ceva, cam așa, am plecat și eu și soția la Sovata, erau niște probleme cu soția... Ei, și cînd am venit acasă și cînd am văzut cum era îmbrăcată și cum... mi s-a rupt așa inima... Nu era ceva de speriat, dar nu așa cum știm noi să facem sau cum am fi dorit noi. [...] Și în primul rînd, sincer să fiu, am încercat să-i apropiem și să le dăm educația cu cea mai perfectă minuțiozitate. Adică nu ce am văzut noi la părinți. Noi la părinți am văzut – sîntem de la țară – am văzut cu totul altceva ; [...] ei se certau între ei, își aduceau cuvinte chiar jignitoare, pînă

la urmă chiar și nume de animale... și am zis că nu ! [masc., n. 1948 ; studii medii, muncitor ; din 1991 cadru de conducere ; 2 copii].

Nu, pentru că nu aveam cum. Părinții mei sînt departe și plus de asta am spus așa : „Măi, dacă ne-am chinuit, am și vrut să ne chinuim”. Dîndu-l la țară își forma alte idei. Dacă se joacă cu niște copii pe drum, pot să învețe niște lucruri care nu sînt de învățat. Și am zis că decît așa, mai bine să ne chinuim noi. „Nici la ai mei, nici la ai tăi, ca să nu avem remușcări”. Apoi i-am mai spus : „Mamă, ai crescut patru copii, nu mai ai nici o obligație să crești și nepoții”, că sînt oameni muncitori. Că noi știm de unde am plecat, viața de la țară nu se compară cu cea de la oraș. Și acum, cînd sînt mari, nu se „trag” deloc acolo... [fem., n. 1949 ; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare ; 2 copii].

Nu, nu prea am fost [la țară]. Mai ales din cauza nesiguranței mamei. Decît să mă crească bunicii și să-mi dea o anumită educație, mai bine se sacrifică dînsa. Și aici apare, bine-nțeles, și ajutorul tatălui. Deci exista o înțelegere între dîșii și de asta n-am fost dusă la țară să mă crească bunicii. Gîndeau că mai bine mă cresc ei singuri, dar nu știu exact motivația... [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă ; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare ; tatăl – învățămînt general obligatoriu + calificare la locul de muncă, muncitor ; fratrie = 2].

Practic, foștii copii de gospodari evită pentru succesorii lor categoria „copil de la țară”, astfel încît îngrijirea și creșterea copiilor devine una dintre mizele principale ale *diferențierii intergeneraționale* de categoriile rurale.

*Dimensiunea generațională a familiei devine esențială ; „neamul” poate să piardă din extensia orizontală (interacțiunile „familiei mari” își diminuează frecvența), dar cîștigă în lungimea verticalei, întrucît intensitatea atașamentului între generații este, indiscutabil, mai mare.* Identitatea familială (a gospodăriei) nu este definită numai prin vechimea ascendenței, extensia „familiei mari” și pregătirea fundamentelor descendenței, ci și printr-o construcție prelungită a acesteia din urmă. Prima generație urbană de părinți se simte mai implicată decît generația predecesorilor în biografia copiilor, chiar și după ce aceștia au „pîinea în mînă” și „sînt la casa lor”. Solidaritatea între familiile de origine și familiile de procreere are o sferă mai extinsă, iar participarea bunicilor la creșterea nepoților începe să le apară, și unora și celorlalți, ca normală :

Ăsta a fost, poate, păcatul cel mai mare al părinților mei (să mă ierte Dumnezeu dacă-i condamn, dar îi voi condamna tot timpul !): ideea de a scăpa cît mai repede de povară. Eram și opt, e-adevărat, da?... să scape : „Să aibă el bucata lui de pîine, nu cumva să... să vină la mine să-i dau, să aibă el bucata de pîine asigurată”. [...] Și : „Copiii mei să ajungă mai... mai mult decît...”. Dar în același timp, tot mereu făcea trimitere la „Mie tata nu mi-a dat nimic, eu m-am descurcat singur”. Ei, nu știu, cred că aicea se greșește, pentru că eu cred că un părinte este obligat să... este obligat să-l pună pe direcție pe copil. Cu orice sacrificii ! Iar eu cred că fac treaba asta și... eu-s mulțumit. Că, pînă acuma, n-am greșit. Adică... tot sacrificiul nu este degeaba. Eu... vă spun, eu și cu nevastă-mea am făcut sacrificii enorme ! În 26 de ani de căsnicie am mers opt zile într-un concediu. Și-alea cum, fără exagerare, cu

creionul în mână! Nu mîncam azi decît de șapte lei. Dacă mîncam de 13, mîine nu mai aveam. Așa am făcut opt zile [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Mai sînt scăpări, că nu a avut cine să ne ajute. Poate îi mai citeam o carte, dar asta doar simbăta sau duminica, în fugă, că aveam servicii. Pentru un copil, trebuie mult mai mult. Cred că copiii fetelor mele or să fie altfel. Eu, după mine, cînd merg prin parc, îmi dau seama că e o diferență între copiii crescuți de bunici și ceilalți. Bunicul îi mai citește o carte, mai stă de vorbă cu el. Noi n-am avut timp de asta. [...]

– Care sînt scopurile educației familiale?

– Păi, noi de ce le-am educat? Ca să vedem, la rîndul nostru, cînd or să se căsătorească... să le dea o educație și ele copiilor. Să vadă ele cum le-am crescut, să ne înțeleagă. Și ele au spus că nu mai au răbdarea noastră și, poate, dacă Dumnezeu mai ține cu noi, să le ajutăm, să ne formăm nepoții. Că doar scopul este să-i formăm, ca să ne înțeleagă și ei pe noi, să avem un sprijin, o mîngîiere. Că eu sper să fie mulțumite, să le ajut, să aibă și ele timp liber pentru ele, nu să fie ocupate numai de copii. Că pe noi nici nu ne-a ajutat nimeni, dar nici noi n-am vrut.

– Credeți că există o durată anume pentru educația familială a copilului?

– Nu, nu. Toată viața, chiar și după ce se căsătoresc. Chiar, la rîndul lui, cînd va avea copilul lui și nu va putea să-l educe, trebuie să asculte de părinți. Poate n-or să aibă răbdare, că sînt mai nervoși decît noi – eu nu zic cu nici un rău, poate așa este generația asta, dar tineretul de azi nu prea lasă de la el și de aceea sînt multe cazuri cînd se despart – și sperăm să le ajutăm, să formăm și nepoții [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 ani + școală profesională, muncitoare].

– Înțeleg că sînteți bunică.

– Da, din '93... Nu prea pot să fiu bunică, pentru că... eu în continuare sînt salariată, mai am pînă la pensie. Și-mi pare rău, că e greu și pentru ei. Mi-l aduc așa, cînd și cînd. Și-au făcut și ei așa, și-au pus turele invers. Altă dată mai cheamă și el pe sora lui... Știți cum? Se descurcă și ei cum pot. Ajut și eu cît pot, dar... eu îi mai am pe ăștia mîitei, abia mă descurc. Nu pot să fiu o adevărată bunică, cum aș vrea eu să fiu pentru primul nepot. Toată lumea îl răsfață cînd vine la noi. E ca o bijuterie aici... [...] Eu de multe ori am auzit că bunicii îi strică pe copii. Și cred că e corect spus. Dacă eu cu copiii mei puteam să fiu severă, de mici – și sînt și acum... chiar dacă mă doare că îl pedepsesc, lupt cu mine, că știu că așa e corect și așa trebuie să fac –, cu ășta mic devin alt om și nu-mi explic de ce. Poate pentru că-l văd mai rar... Mie copiii mici mi-au fost dragi de cînd mă știu, poate de-asta. Sau poate pentru că... zic eu că, dacă m-aș purta mai rece cu el, n-ar mai veni la mine... Nu știu, dar... cert e că-s înnebunită după el.

– Un fel de concurență cu părinții?

– Probabil. Nu știu, că... dacă într-o zi n-a vrut să-l iau în brațe, cînd a venit taică-său și i-a făcut la fel și lui, am fost așa de fericită: „Uite, și lui i-a făcut la fel!”. Pe cîți bunici i-am auzit, toți au spus același lucru: că mai mult iubesc nepoții decît și-au iubit propriii copii. Și... nu-i bine, totuși. Copilul... e foarte mare speculant al sentimentelor.

– Sînt mai îngăduitori?

– Da, da [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Și a reușit să termine facultatea, în 1986 [...]. Bucuria a fost și mai mare – și *răspunderea* și mai mare, de-acuma –, cînd s-a căsătorit și, după un an de zile, l-a născut pe... fiul lor, nepotul nostru, Andrei, băiat la care atît părinții lui, cît și noi, ținem foarte mult. Și, de cînd s-a născut, mai mult stă la noi. Aici s-a născut, a crescut mai mult pe aici. [...] Și... i-am ajutat, și-i ajutam în continuare, și avem o familie... reușită și... fericită, cu toate evenimentele care sînt în perioada asta. [...] Iar în timpul meu liber – și căutam să-mi fac timp liber pentru el –, după-masă, simbăta, duminica, tot ce a însemnat orașul, ori împrejurimile... chiar vara, la mare... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Soțul ei avea serviciul la Cernavodă, la centrala atomică, și ea și-a luat postul cît mai aproape, sperînd că... se vor repara lucrurile, dar nu s-au reparat. Era departe de casă, copilul a rămas la noi... Am încercat să mă împart [între nepot și obligațiile de serviciu], dar am obținut o mare sursă de afecțiune din partea copilului și... mi-a creat și un echilibru interior. Și-am înțeles că trebuie să lupt, de data aceasta pentru creșterea copilului și pentru ca... eventual, în cea mai scurtă vreme, fata să-și refacă viața; nu erau șanse de a repara ceva din ce-a fost. [...] Fata și-a refăcut viața, dar departe, în Bărăgan... Ea, trăită la munte, cu aerul de-aicea, cu oamenii de-aicea, cu mediul... nu este chiar așa o forță fizică, este mai delicată, mai sensibilă... [...] Ne gîndeam, eu și soțul, cum să facem să-i aducem încoace, să-i aducem înapoi în Bucovina. Fata, înapoi, și să-l convingem și pe el, care era argeșean, că viața aici este altfel și că se poate găsi de lucru. Am făcut o simplă propunere, văzînd că fata arată rău, că e foarte slabă, că mereu suferă de ceva, că tînjește după băiat... Și... s-a hotărît să vină încoace cu întreaga familie, să închiriem un apartament și să vedem ce posibilități de serviciu sînt. [...] În lupta asta pentru un post, deși ingineri amîndoi..., am crezut la un moment dat că... n-am să înving. Dar... întîmplarea a făcut că la Inspectoratul Școlar Județean mai erau încă, în conducere chiar, cadre care mă cunoșteau – printre care și o profesoară de-a mea de la Institut – și... m-au informat, și-am aflat că ar putea să dea un examen, un fel de test, și să predea ca necalificată – sau depinde cum va putea fi încadrată [...]. Bine-nțeles că i-am pus la dispoziție un manual de pedagogie, de psihologie, metodici... [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionat].

Așa cum rezultă din fragmentele reproduse, povestirile vieții indică: (1) dorința părinților din generația centrală de a-și proteja și ajuta copiii cît mai mult timp și în cît mai multe domenii, creșterea copiilor (nepoților) fiind unul dintre domeniile prioritare, alături de găsirea unui loc de muncă și de achiziționarea unei locuințe proprii cît mai „aproape de casă (de părinți)”; (2) nevoia de schimburi afective și intelectuale intense cu nepoții; (3) sentimentul responsabilității bunicii pentru creșterea nepoților ai căror părinți se află în impas.

Copilul reprezintă și pentru cea de-a doua categorie de migranți (copiii din ruralul cooperativizat), dacă nu rațiunea familiei (în sensul că subiecții se căsătoresc *pentru* a putea concepe și crește copii), cu siguranță o componentă „de la sine înțeleasă” a acesteia. Normalitatea existenței presupune conceperea, nașterea și creșterea copiilor;

ideologia religioasă, tradiția și ideologia oficială se conjugă și întrețin un romantism familial a cărui valoare centrală este *dragostea conjugală materializată în copil*. Raportul femeii cu sarcina și cu nașterea este, în esență, un *raport de subordonare* a dorințelor proprii în favoarea dorințelor soțului (pe care îl găsim în primele faze ale ciclului de viață familială și în generația copiilor de gospodari):

Deci mi-am dorit foarte mult și primul copil, și următorii, pentru că soțul meu era singur la părinți și mi-a spus să nu-i cer niciodată că nu vreau copii – eu eram sătulă de copii, fusesem cinci la părinți și cea mai mare – și... a venit Cristian. Niciodată nu mi-am putut închipui că voi crește un băiețel, eu aș fi vrut o fetiță în momentul acela [fem., n. 1958; liceu pedagogic, educatoare; soțul – muncitor; trei copii].

Îmi doream mult o fetiță, dar pentru că soțul meu voia să fie băiat, am sperat, pentru bucuria lui, să fie băiat [fem., n. 1968; asistentă medicală; soțul – medic de origine urbană].

Apelul la familiile de origine din rural este mai frecvent decât în familiile de gospodari. Totuși, situația bunicilor (sărăcie, vîrstă) și condițiile improprii pentru creșterea copiilor (igiena precară din rural, munca, violențele conjugale) constituie și pentru această categorie rațiuni care limitează solidaritatea intergenerațională; de asemenea, reacțiile de respingere pe care copiii înșiși le manifestă față de condițiile rurale. Bunicii din urban sînt mai frecvent solicitați la supravegherea și îngrijirea copiilor:

La un an și cîteva luni după ce ne-am căsătorit, am avut un băiețel, căruia i-am dat numele fratelui soțului meu. [...] După ce am născut, eu am vrut să mă duc la mama mea cu copilul, dar soțul meu și mai ales mama lui n-au fost de acord, așa că am rămas în oraș în continuare. [...] După un an am reluat serviciul, iar copilul îl lăsam cu mama soțului sau îl duceam din cînd în cînd la mama mea la țară, însă numai pentru cîteva zile [fem., n. 1968; asistentă medicală; soțul – medic de origine urbană].

*Copilul trebuia să crească în familie* [s.n., E.S.]. Nu l-am dus nicăieri în altă parte. Nici un copil de-al meu n-a stat... [...] Eu neavînd frați, el trebuia să crească lîngă mine. L-am mai chinuit și pe el, dar trebuia să crească lîngă mine. O singură dată l-am dus pe cel mare la bunici și... A! Cînd l-am văzut pe pat, priponit de perete! L-a legat! Și tot murdar și... ca la țară, ce vreți, nu poate exista igienă! [masc., n. 1957, învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor; tatăl – muncitor forestier, mama – agricultoare C.A.P.].

Tot ce am putut am făcut noi pentru copii. Să știți că am înțeles că nu a fost rea voință, chiar dacă soacră-mea a avut un [singur] copil. Dar ei [părinții] sînt atît de muncii și măcinați, că nici o pretenție n-aș fi avut să vină la mine și să meargă la patru dimineața să-mi aducă mie lapte. [...] Alt motiv pentru care nu-i las la țară: la soacră mea este o strictete, să nu joace mingea că sperie găinile, să nu urce în copac pentru că rup crengile, să nu iasă pe drum pentru că trec căruțe, să nu meargă în cameră ziua pentru că intră muște sau duc praf... Dincolo, la mămica, sînt altfel de probleme: tătucul meu, dacă bea puțin, începe să-njure, să se certe cu mămica –

găsește motive care s-au întîmplat cu douăzeci de ani în urmă – și nu vreau să asiste copiii mei la scene din astea. [...] Mămica mea are foarte multe animale și... le solicită mult ajutorul; dincolo, la soacră-mea, fiind pensionari amîndoi [...] nu-i pune niciodată la treabă și începuseră să facă o departajare: bunica Florica este bună, bunica Ana este rea și-i pune la treabă [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

Noi am fost ajutați în această privință de părinți, părinții lu' nevastă-mea, în special socru-meu care a venit aici acasă, a stat cu copiii, în timp ce noi eram la servici. [...] Nu pot să zic că... nu cunosc viața de la țară, o cunosc, întrucît au ocazia să vadă la țară tot felul de animale, cum se muncește... Ei, nu prea le place lor... I-am luat la cîmp de cîteva ori, dar e greu să stea în soare la cîmp, acolo... Dar consider eu că este mai bine să aibă experiență, să vadă cum se muncește. Le explicăm „Uite, așa se cîștigă pînea, uite, așa se trăiește, trebuie să muncești!”... E simplu, mai greu e de executat [masc., n. 1956; cadru didactic universitar; părinții soției – gospodari noi, migrați în urban].

Identificarea „copil de la țară” dobîndește o conotație negativă îndeosebi din perspectiva raporturilor cu alimentația, cu ținuta, igiena și condițiile de locuit, cu munca, cu școlarizarea, cu manierele și rețelele sociale ale copiilor. În consecință, părinții care constituie prima generație de „orășeni” vor căuta în aceste domenii resursele pentru îndepărtarea de categoriile de identificare rural-agrară; practic, îngrijirea și educația copiilor par să constituie un important rezervor de resurse pentru controlul marcajelor identitare urbane și pentru propria (auto)identificare, întrucît a evita categoria „copil de la țară” implică a o evita pe aceea a părinților de la țară.

#### 7.4. „Mai bine neîmbrăcați și cu mici datorii, dar cu o alimentație bună pentru copii, pentru familie”

Prima datorie a gospodarului „de la țară” este aceea de a-și hrăni copiii din resursele gospodăriei. Orășenii la prima generație nu adaugă imperativului tradițional decât unele nuanțe care țin de cantitatea, calitatea și ritmicitatea alimentației copilului. „A-i da copilului să mănînce” rămîne prima datorie a unui părinte bun, dar oferta urbană de produse, intervenția medicilor pediatri, lectura unor lucrări de specialitate și audierea unor emisiuni radio sau TV orientează acțiunea parentală în domeniu, făcînd să apară noțiuni și practici noi, precum *gustare* – desemnînd alimentele oferite copilului între cele trei mese principale ale zilei – și *pachețel* – gustarea pe care copilul o mănîncă la grădiniță sau la școală, în prezența și sub privirile colegilor și ale cadrelor didactice, motiv pentru care ea are și o semnificație legată de imaginea publică a familiei:

O mîncare simplă, oricum, dar nu lipsea nimic de pe masă din cele necesare. Chiar era greu cu banii, dar în privința asta... mai bine neîmbrăcați și cu mici datorii, dar cu o alimentație bună pentru copii, pentru familie. La școală aveam pachețel. [...] În 1979, după ieșirea din spital, am ținut iarăși regim; cred că am mîncat în anul ăla vitamine și portocale cu pînea, pur și simplu, mă jucam în casă cu portocalele ca la

aprozar sau cofetărie... Un sprijin foarte mare din partea părinților, bani foarte mulți cheltuiți, că situația era grea, trebuiau să existe bani numai pentru așa ceva, nu se mai putea cumpăra nimic în casă sau de îmbrăcat... întreținerea familiei deci conta mai mult [fem., n. 1973; bac. + 2 ani învățământ superior, studentă; mama – învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare; tatăl – studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere].

Bine-nțele că am început cu cărți, cu tot felul de cărți, cu îngrijire medicală, și cu cântar, și cu... [...] La început am urmat toate sfaturile medicului, cu alimentația, cu... A fost un copil foarte vioi, toți au fost vioi, sănătoși, n-am avut probleme deosebite, nici un copil n-a fost bolnav sau în spital... [...] Și, în partea cealaltă, cineva zicea: „Uite, am venit cu... doi castraveți și cu o jumătate de roșii, că vreau să fac o salată nepoțelului”. Bine, dar noi asta facem de câțiva timp pentru copii, chiar dacă noi nu gustăm! Deci și din punctul de vedere al alimentației noi gătim foarte mult și foarte bine amândoi. [...] Nu vă mai spun că în perioada asta a primăverii, când sînt anemiile astea, îmi dau foarte mult silința să fie și o bucățică de carne, carnea este aproape nelipsită, cît de micuță ar fi, chiar dacă mămica și tătucu’ nu mănîncă, că nu este posibilitate, dar pentru ei să fie. [...] Înainte de a ne căsători și chiar în primii ani de căsnicie îmi spunea: „Eu vreau copii. De-ar fi să mă tîrî ca rîma și eu tot am să le aduc tot ce le trebuie”. Și mă impresionează că, după șaisprezece ani de căsnicie, el așa a făcut. De multe ori, în discuțiile cu colegile, îl plîng că muncește prea mult [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soțul – muncitor; 3 copii].

După cum rezultă din fragmentele citate, alimentația copilului este corelată întim cu *sănătatea/protecția* acestuia<sup>1</sup> și reprezintă unul dintre domeniile privilegiate ale autoidentificării ca părinte bun, dar și ale autoidentificării de clasă la un nivel superior aceluia de proveniență („de la țară”) și chiar aceluia de apartenență „obiectivă”.

Dobîndind cu timpul o percepție acută a diferențelor sociale la nivelul propriei generații, „centralii” speră ca prin sacrificiul lor să-și plaseze succesorii cît mai departe de categoriile „de jos”. O speranță asociată ideologiei ascensiunii progresive de la o generație la alta, stimulată, cu siguranță, și de ideologia oficială a apropiierii treptate a condițiilor de viață (sau, utilizînd termenul consacrat, a omogenizării sociale) și pe care adulții, victime ale lipsurilor de tot felul în cursul propriei copilării, o consideră, grație unei comparații „de la nivelul actual în jos”, realizată într-o măsură importantă. Observatori „din interior” ai lumii infantile – pe care școala, mai ales, le-o dezvăluie în toată „splendoarea” stratificării sociale – și ținte ale propagandei cu privire la generația lipsită de griji a celor care „au tot ce le trebuie”, copiii lor practică însă o „comparație în sus” și văd lucrurile altfel:

A ajuns Cristian să-mi spună într-o zi... Avea un șnițel pe masă și i-am spus: „Cristi, mănîncă-l cu piine, mămică, nu așa... Alți copii l-ar dori – zic eu – noi ne mai

1. Nu discutăm dacă, din punctul de vedere al nutriționistului, alimentația este într-adevăr sănătoasă.

descurcăm, tu vezi ce mult muncește tătucu’ și chiar eu...”. Și el mi-a zis: „Bine, și vrei să spui că noi o ducem chiar așa de bine?!”. Într-un fel, a fost o lovitură, dar dacă stau să mă gîndesc bine, el a făcut comparația de la nivelul nostru în sus, nu în jos, și poate și pentru că nu a cunoscut cazuri concludente [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

După cum vom vedea, deosebiri de perspectivă între copii și părinți nu se limitează la sfera alimentației, ci privesc aproape toate „marcajele” sociale.

## 7.5. Ținuta copilului este, totuși, foarte importantă!

Unul dintre semnele distinctive utilizate de proaspeții locuitori ai orașului pentru a marca distanța de lumea rurală și calitatea lor de părinți responsabili este ținuta cotidiană a copilului; am văzut că mai ales curățenia și aspectul celor mici sînt invocate cu precădere atunci cînd se motivează evitarea bunicilor „de la țară”. Ținuta (aspect ordonat, igienă vestimentară, estetică vestimentară, adecvare la condițiile de mediu) reprezintă unul dintre principalele „marcaje” sociale ale cetățeanului și ale părintelui care „se ocupă” de copii, precum și unul dintre domeniile importante în care se manifestă protecția parentală:

Nu-mi făceam timp să mă plimb și o purtam numai cu șorțulețele apretate. I-a plăcut curățenia de mică și în casă toate erau la locul lor, bibelourile... și chiar vecinii se mirau [fem., n. 1949; învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare; 2 copii].

Comportarea, chiar și îmbrăcatul, după ce ele știau să se îmbrace: „Te îmbraci cu asta, că-i rece, te îmbraci cu asta, că-i frumos, te îmbraci cu asta, că-ți stă bine, nu te îmbraci cu asta, că nu-ți stă bine...” [masc., n. 1948; studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere; 2 copii].

La mine... ei spun că-s prea... nici dacă eram de la țară nu eram așa încuiată. Nu mă îmbrac... sînt mai sobră, ca să zic așa, nu... Am avut o fustă mini – am primit-o de la cineva – și am rupt-o, numai ca să nu fiu obligată s-o port [...] și-ai mei spun că de ce nu sînt în rînd cu lumea. [...] Zice: „Îmi semeni mie, dar măcar eu eram de la țară” [fem., n. 1974; bac.; fără ocupație; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Totodată, un principiu al normalității la nivelul categoriei de autoidentificare a părinților este impus copilului tentat să se situeze în fruntea competiției cu colegii; un principiu care are fundamente morale, dar care este impus cu atît mai mult cu cît familia ar putea fi „suspectată” în colectivitate ca deținătoare a unor privilegii și are de apărut imaginea omului modest și „la locul lui”:

Familia fiind modestă material, niciodată n-am fost... Și tot timpul, așa am considerat eu – mama avea funcția pe care o avea în perioada aia –, nu aveam niciodată mai mult decît ceilalți colegi, nu făceam paradă, nu făceau ai mei, nu făceam nici eu... „Să fim

modești, să fim la locul nostru ! ”... Și știu că... era o mare fericire pentru mine când îmi făceau ceva nou. Țin minte, tata, când a fost plecat la București, mi-a cumpărat – eram deja prin clasa a IX-a, a X-a – prima pereche de blugi. Erau blugi originali, alți colegi de-ai mei aveau mult mai demult, a fost așa o mare fericire pentru mine ! N-am fost deloc răsfățată din punctul ăsta de vedere. Dar nici n-am dus lipsă de nimic. [...] Și totdeauna îi spuneam mamei : „Uite, colega mea are... nu știu ce, saboți noi, vreau și eu”. „Păi, ce, eu sînt vînzătoare ? Nu am ! ” Nu aveau bani și trebuia să țin bine de lucruri, să le păstrez foarte bine [fem., n. 1960 ; mama – cadru didactic, directoare a Casei de cultură, viceprimar ; tatăl – cadru de conducere ; copil unic].

Creșterea nivelului de instruire cu privire la igiena vestimentară și a exigențelor în acest domeniu este evidentă. Nu avem însă nici un indiciu că noțiunile de igienă personală cotidiană depășesc sfera vestimentației și nici că ele ar face obiectul unei transmiteri intergeneraționale precoce. Fetele sînt antrenate la modul cel mai serios în întreținerea igienei vestimentare și a celei personale abia la vîrsta pubertății-adolescenței, cînd li se spune insistenț că „*o fată trebuie să fie curată*” ; băieții de aceeași vîrstă continuă însă, de regulă, „*să fie spălați*” (formula se referă la întreținerea obiectelor vestimentare și la controlul igienei personale) de către mamele sau surorile lor mai mari și, chiar dacă se îmbracă singuri, ținuta lor trebuie permanent controlată.

„A-i da să mînce” și „a-l purta curat” fac parte din „a te ocupa/a avea grijă de copil”. Putem asocia această ideologie familială cu atitudinea de protecție tradițională a părinților și cu procesul de socializare rurală. Insistența discursurilor oficiale asupra îndatoririlor parentale trebuie, de asemenea, luată în considerare, cu atît mai mult cu cît grija părinților pentru „pachețel” și ținută pare legată mai mult de imagine (de sine și publică) decît de igienă<sup>1</sup>. Cu toate că sănătății copilului i se acordă mare importanță, aceasta este, de regulă, asociată cu alimentația și cu protecția împotriva frigului și intemperiei ; mai rar întîlnim asocierea între sănătate și educarea la copii a deprinderilor de igienă personală sau a vestimentației. În sfîrșit, reacțiile copiilor înșiși influențează exigențele părinților. Pe de o parte, ținuta reprezintă unul dintre domeniile în care se manifestă cel mai evident diferențele între generații ; moda vîrstelor

1. Faptul că a-l purta pe copil frumos și curat îmbrăcat are semnificații publice este semnalat și într-un cartier nou al orașului Brașov. Iată declarația unei fetei, consemnată de cercetători : „*A fost mai bine înainte cînd aveam și curte [...], puteam ieși desculță și alerga în voie. Acum, cînd mă trimite mama la joacă, îmi pune rochița cea nouă și curată, mă piaptănă frumos și nu am voie să mă murdăresc pe sandale. Atunci eu mă plimb de colo pînă colo și mă plictînesc*” [Tuciov-Bogdan, în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970 : 334]. Autorii studiului citat subliniază consecințele absenței spațiilor de joacă din arhitectura urbană (cu excepția acelor destinate copiilor mici), arătînd că jocurile copiilor mai mari devin statice, plictisitoare și constrîngătoare. Dincolo de acest aspect, trebuie semnalate și supraîncărcarea din rațiuni de imagine publică a rolului parental feminin (copilul trebuie permanent supravegheat, hainele trebuie spălate, apretate etc.), precum și deteriorarea atmosferei familiale din aceleași rațiuni (frecvența micilor certuri și a sancțiunilor crește).

tinere se schimbă rapid, iar părinții ar dori să-i țină sub control pe preadolescenți și adolescenți, pentru a evita să fie „făcuți de rîs”. Pe de altă parte, comentariile din care rezultă că „*nici un copil nu face asta*” și/sau o „treabă” făcută „de mîntuială” îi fac adesea pe părinți să simtă că este mai puțin obositor și mai eficient să execute ei înșiși acțiunea pe care copilul o refuză.

### 7.6. Politețea și manierele urbane ca expresii ale normelor „minore” (ritualurilor interacțiunii). Respectul selectiv (pentru statut)

Politețea constituie un capitol important al conținuturilor pe care părinții le transmit explicit. Salutul și formulele de adresare în raporturile cu diferite persoane aparținînd rețelelor de rudenie, de vecinătate și școlare trec drept primele semne ale buneii creșteri. Copilul învață, în acest fel, să deosebească și să evidențieze tipul de relație socială, să-și manifeste respectul față de persoanele mai în vîrstă și față de „oficiali” – respectul este, așadar, selectiv și legat de statut ; nu putem pune în evidență respectul universal al persoanei umane –, să construiască o imagine pozitivă cu ajutorul limbajului. Altfel spus, învață să utilizeze limbajul ca principal „marcaj” social :

Să știe să vorbească, să nu vorbească urît, să nu se adreseze cu cuvinte urîte față de cei din jur, din bloc, în primul rînd, apoi la școală. Dacă cineva a înjurat, le spuneam că nu-i bine, că nu are o educație, de asta vorbește așa, dacă ar avea o educație, o comportare civilizată, n-ar vorbi așa. [...] Cînd erau mici, le-am spus așa cînd coborau scările : „Te întîlnești cu un vecin din bloc, îi dai de șapte ori «bună dimineața», «bună ziua», că nu-ți cade gura ! ”. Aveam niște bătrîni aicea, spuneau : „Domnule Anghel, dar ce frumos spun fetițele dumneavoastră «Bună dimineața» ! ”. Unui om mare îi dai «bună dimineața», «bună ziua», adică să fie un respect care face parte din educație [masc., n. 1948, studii medii, muncitor ; 2 copii].

Nu suportă ca afară să ne strige copiii „Băi ! ”, „Hăi ! ” și așa mai departe. Dacă ne auzea spunînd, spunea... și, în general, oamenii, dacă aud că strigi așa, spun că așa te învață părinții, și ea nu suportă, dacă-i educatoare, știți... Nu vrea ca pe afară, cumva, să țipăm, să... Să ne jucăm în liniște, să avem grijă, cînd jucăm mingea, să nu dăm prin geamuri sau prin grădini și... pentru că, după aia tot ei i se atrage atenția, că... ea e de vină, că așa ne învață... [masc., n. 1979, elev ; mama – liceu pedagogic, educatoare ; fratrie = 3].

Ce să vă spun, au... le-am sădit atît – zic eu – bun-simț, încît, dacă ne întîlnim cu oricine și are o sacoză în mînă, nu trebuie să spun : „Ajut-o pe doamna sau pe domnul ! ”. Nu trebuie să le spun în nici un caz să cedeze un scaun sau să zică „săru’ mîna”. Asta nu există. Bine, nu vă mai spun că... deja au format, așa, cui să zică, nu la toată lumea. Chiar am avut o discuție cu o vecină care a spus că „Nu «bună ziua» se spune, Cristian, se spune «săru’ mîna» la doamne”, și el a spus „Mămica mea m-a învățat să zic «săru’ mîna» ei, bunicilor, nașei mele și, eventual, doamnelor pe care



le respect”. Asta a fost – vă dați seama – pentru ea o lovitură, că nu făcea parte din acea... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare ; 3 copii].

Paternalismul este evident în transmiterea manierelor : cum „*modul de comportare în societate*” este diferit de acela practicat în familie, pentru fiecare situație nouă care apare îi este descris copilului tipul de comportament adecvat. Pe de altă parte, ordinea publică pătrunde în ordinea domestică prin intermediul strategiilor educative ale părinților, astfel încât formele verbal-descriptive să poată fi asociate acelor practico-contextuale ; atmosfera familială devine, datorită acestei situații, mai constrângătoare și mai tensionată, chiar și pentru băieți, cu toate că, în comparație cu fetele, toleranța părinților este mai mare în ceea ce îi privește :

Probleme eu am avut tot timpul cu ei și a trebuit : „Măi, băiete, ține așa furculița, ține așa lingura, vezi că ai să fii la vreo masă festivă odată și ai să dai cu cotul... ! ”. Sau mănâncă prea repede și fac zgomot... [...] Dar la moment, când se ivește câte o problemă, atunci îi dai sfatul. Dacă a trebuit să iasă din casă și să meargă în vizită la cineva : cum să ofere florile, cum să spună „săru’ mîna”, cum să se poarte cu gazda... N-am lăsat nimic la voia întâmplării, am ținut cont de orice situație. [...] Adică totul cu lux de amănunte, nu l-am lăsat pe copil să se descurce el acolo singur [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

Dacă ar fi să le acordăm credit total părinților, la capitolele politete și maniere, fetele sînt mai receptive decît băieții ; altfel spus, ei estimează că transmiterea „modului de comportare în societate” reușește mai bine și mai ușor în cazul fetelor. Interviuurile luate adolescentelor și post-adolescentelor indică însă o revoltă, adesea manifestă, împotriva conveniențelor, al căror rol în apărarea propriei „fețe” și în protecția „feței” celui alt nu are pentru ele prea multă importanță. Autenticitatea comportamentului – asimilată unor valori și norme morale pe care părinții înșiși le transmit (sinceritate, cinste) – prevalează asupra oricărui „ritual al interacțiunii”, iar conduite pentru care adulții le etichetează ca „bine crescute”, „manierate” etc. sînt, pentru ele, explicit ipocrite. În condițiile date, „comportamentul în societate” echivalează pentru adolescente cu ipocrizia ridicată la rang de principiu estetic ce contravine adesea principiului etic al comportamentului „autentic” :

De exemplu, ei au niște principii – nu știu, create, înnașcute... Eu... în parte, le am și eu formate. Dar eu nu găsesc că este normal și că trebuie să faci un lucru numai pentru că „așa se cade” sau „așa se spune” sau „așa trebuie”. Adică lucruri care țin strict de aparențe, lucruri care țin strict de conveniențe, care... Lucruri mărunte... Eram în birou la mama, o doamnă cumpărase o bluză pentru fata ei... Ideea era așa : frumos și elegant și... este să spui : „Vai, ce frumoasă este bluza ! ”. Pentru că a luat-o pentru copilul ei. Dar eu... Nu găsesc că este o rușine și o greșeală să spun ce gîndesc. De ce s-o deranjeze adevărul meu ? Și i-am spus : „Mie nu-mi place”. Și în timpul ăsta realizăm că pe hol mama-mi va spune : „Nu trebuia să spui asta, pentru că a luat-o pentru fata ei”. Ceva în genul ăsta. Și am ieșit pe hol și bine-nțeleș că mama a-nceput. [...] Sau : am învățat la școală – mi-a plăcut atît de mult asta ! – că

salutul nu este un simplu gest, ci exprimă sentimentele, respectul tău față de celălalt și atunci cînd saluți exprimi respectul. [...] „Trebuie să saluți ! Trebuie să saluți ! ” Și salut pe toată lumea, pentru că așa am fost obișnuită : „Săru’ mîna ! ”-n dreapta, „Săru’ mîna ! ”-n stînga... Dar pe cîți îi salut cu adevărat ? Asta nu interesează pe nimeni, asta e ceva ce trebuie să rămînă în mine [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Fragmentul citat aduce în discuție două teme care apar rareori în formă transparentă : aceea a raportului dintre morala familială și morala publică și aceea a respectului selectiv. Sinceritatea, cinstea, respectul reprezintă pentru părinții socializați în rural în primul rînd valori familiale ; în viața publică, ele sînt „sacrificate” în profitul protecției „feței” celui alt și al marcării apartenențelor și delimitărilor simbolice. În ceea ce îi privește pe adolescenți, ei nu operează cu „jumătăți de măsură” ; pînă să învețe să separe „cadrele” familiale ale acțiunii de cele publice, ei transferă valorile familiale (și familiare) în spațiul interacțiunilor extra-familiale, ajungînd să construiască un model comportamental și un sistem personal de valori contradictorii și derutante.

## 7.7. Raportul copiilor cu munca domestică

*La nevoie*, copiii sînt solicitați să-și ajute părinții, asigurîndu-și autoservirea, supraveghindu-și frații mai mici sau efectuînd unele servicii domestice (servirea micului dejun sau a unui dejun simplu pregătit din vreme de părinți, strînsul mesei și al patului, spălutul vaselor, unele cumpărături etc.). Este vorba numai despre activități simple de execuție, în care trebuie respectate indicațiile exprese ale părintelui și care presupun *minimum de efort*.

Antrenarea copilului la muncă se dovedește de multe ori o sursă de conflicte, mocnite sau deschise, întrucît copilul „știe” că părintele bun este acela care, atît timp cît este prezent, își protejează copilul de efort („dîndu-i să mănînce”, „spălîndu-l” etc.). Pe de altă parte, munca este refuzată de copii și în calitate de semn al apartenenței la categoriile „de jos” sau/și „muieresti” – de care părinții înșiși se delimitează explicit –, cu atît mai mult cu cît, în dorința de a-i proteja, aceștia din urmă nu îi solicită, practic, decît la astfel de activități („*muncă necalificată*”)<sup>1</sup>. Rezistența băieților este acceptată mai ușor decît aceea a fetelor. Tații par a fi cei mai persuasivi în această direcție, dezvoltînd sistematic ideea că, indiferent de poziția profesională, o femeie trebuie să fie în primul rînd „*gospodină*” și, indiferent de alte considerente, un bărbat „face filosofia” în calitate de cap de familie :

1. Ar fi interesant de studiat în ce măsură și prin ce mecanisme contribuie grupurile de copii la apariția și întărirea acestor reprezentări infantile ; să remarcăm, deocamdată, că în grupul de egali, copiii – îndeosebi băieții – preferă să creeze impresia că nu sînt deloc solicitați de părinți la muncă, că fiecare crede despre colegii săi acest lucru și că, așa cum notează unii autori [Ana Tucicov-Bogdan, în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970 : 351], părinții buni sînt întotdeauna aceia ai altor copii.

Nu, n-am apelat la treburi din astea fizice niciodată. Și nu apelăm decît doar așa, să facă o cumpărătură, așa, de cinci kilograme, să ducă gunoiul sau să transmită la cineva ceva, dar niciodată ceva peste nivelul lor. [...] De exemplu, dimineață eu am scris acolo : „Vă rog să cumpărați carte de colorat – de la librărie, în paranteză –, o cutie de margarină de la alimentară și niște vișini. Să gălesc curat. Cristian, mergi la bibliotecă!”. [...] După cum v-am spus, eu pe copiii mei nu-i duc la prășit. Eu am prășit, am cules fructe, am făcut bani să-mi cumpăr o umbreluță, un ceas [...]. Și acum eu n-aș vrea să fie așa, acum eu vreau... [...] Ionel [n. 1983] nu vrea deloc să mănînce mămăligă și se crede mare orășean, asta nu v-am spus. [...] Da, știți, sau – așa, niște copilării se numesc astea de-acuma : „Eu nu mănînc...”. Nu mătură, nu fac nu știu ce pentru că : „Da’ ce, eu nu sînt țăran!”. Nu strîng buruian : „Buruian, ce e acela buruian?! A! Nu mă duc, da’ ce, eu sînt țăran?!” [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

Eu eram cu gunoiul, pîinea, astea mi-au aparținut de mic, de pe la 5-6 ani. Cînd am crescut mai mare, mergeam chiar și la piață – era peste drum, trebuia să traversezi strada. A! și nu aveam voie să las vasele nespălate cînd veneam de la școală și după ce mîncam. Patul, bine-nțeles trebuia făcut, nici nu se discuta. [...] Nu-mi aduc aminte să fi avut mari responsabilități [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student; părinții muncitori; mama – studii liceale].

După aceea [întoarcerea mamei din spital], totul a reintrat în normal, dar mama nu mai era femeia care să facă totul și de atunci am început să facem o parte din sarcinile ei : spălam rufe, geamuri... Cît se putea. Și de atunci încă o ajutam peste tot, nu face nimic singură. Mie-mi place să fac bucătărie, am eu așa o slăbiciune. Da’ nu mă lasă să stau la cratiță, ea vrea să fac numai muncă necalificată : tăiat ceapă, roșii... și ea să le potrivească. [...] Ce urăsc și-acuma cel mai mult [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

– Mama te solicita ?

– ...Numai la spălat vase – cînd făcea ea ceva, eu trebuia să spăl în urma ei –, la ce voiam eu să fac, nu. Numai la lucrurile cele mai urite. [...] Cînd nu sînt părinții acasă, rămîn eu stăpînă. Sărăcii aștia mici, cînd rămîn cu mine acasă, sînt terorizați, că știu că nu au voie să facă nimic. [...] El e băiat și nu prea știu cum să mă port cu un băiat. E singurul din familie și... probabil sînt prea dură... Mama-mi zice să-l mai las, că el, fiind băiat, trebuie să fie mai altfel... mai liber, probabil... [fem., n. 1974, bac., fără ocupație; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

În vacanță, trec frumos la cratiță. Dintre toate, Otilia e cea mai gospodină [...]. Anca : „Nu, că eu am să am bucătăreasă”. Zic : „Ei, da, da’ o să vrea bărbatul tău să-i gătești o mîncare cu mîna ta. Că, orice-ai fi, soțul o să vrea să-i gătești o mîncare cu mîna ta. Este o satisfacție teribilă!”. „Ei, așa cum îți face mama ție.” „Așa” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Regăsim în raportul copiilor cu munca și dorința părintelui de a se prezenta pe sine ca părinte bun, și atitudinea protectoare față de copil, și reprezentarea acestuia

ca ființă neștiutoare și incapabilă să execute o acțiune pentru care nu a primit în prealabil algoritmul de la un adult (atitudinea paternalistă), și dorința de diferențiere în raport cu lumea rurală și cu categoriile „de jos” al căror simbol este antrenarea copiilor la muncă, și tratamentul diferențiat al copiilor, în special al băieților, în funcție de „destinul” lor familial diferit și de reacțiile lor.

Atitudinea părinților cu privire la antrenarea copiilor la munca domestică poate fi corect înțeleasă numai dacă o corelăm și cu atitudinea față de școală. Așa cum observă numeroși cercetători, părinții gîndesc programul cotidian al copilului în funcție de sarcinile sale școlare<sup>1</sup>. Practic, în definițiile pe care părinții le dau categoriilor mijlocii urbane în care se autoidentifică, învățătura este substitutul muncii fizice : „*Serviciul lui ăsta este : să învețe, să muncească!*” [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

### 7.8. Reușita școlară și instruirea para-școlară<sup>3</sup>

Reușita școlară este în mod obișnuit abordată în studiile de sociologie – ca, de altfel, întregul proces de educație – ca principala pîrghie de construire a identității sociale a copilului (categorie socio-profesională, imagine publică, imagine de sine). Subiecții noștri nu fac excepție de la regula evidențiată în literatură : „*ca să ajungă ceva în viață*”, copilul trebuie „*să învețe*”.

Educația școlară este definită explicit ca *instruire*. Este greu de spus dacă este sau nu vorba despre un reduționism ; discursurile par să insiste asupra acestei dimensiuni pentru a evidenția diferența dintre educația familială (al cărei obiect specific este „comportamentul în familie și în societate”) și educația școlară (al cărei obiect specific îl constituie capacitățile cognitive) :

După șapte ani, începe școala cu acea educație referitoare strict la materie, la carte, care e în programă [masc., n. 1948; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Datorînd școlii propria poziție socială și fiind ținte ale unei propagande intense cu privire la rolul școlii ca „*principal factor de cultură și civilizație*” și ca principală instanță de selecție a celor merituoși, cu cît sînt mai lipsiți de alte tipuri de resurse,

1. La Boldești și la Brașov, cercetătorii observă că în categoriile intelectuale copiii nu sînt solicitați deloc, iar în celelalte categorii băieții fac cumpărături simple, în timp ce fetele fac curățenie, spală vase etc. [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970 : 341 ; Herseni, coord., 1970 : 210]. Pornind de la observații de acest tip, unii pedagogi formulează ipoteza potrivit căreia contribuția familiilor la orientarea practică a elevilor este mică [Șerdeanu, 1971].
2. Faptul că unii copii consideră că a scrie, a citi și a învăța sînt activități practice – observat de I. Șerdeanu [1971] – devine comprehensibil.
3. Conținutul acestui paragraf a făcut obiectul unei comunicări prezentate la Congresul al XV-lea al AISLF (iulie 1996, Evora – Portugalia) [Stănculescu, 1996d].

cu atât mobilizarea în vederea reușitei școlare le apare mai convingător ca soluția compensatorie ; lozinca atribuită lui Lenin, „*Învățați ! Învățați ! Învățați !*”, este pe buzele tuturor părinților. Cu atât mai mult cu cât, în opinia aceloră dintre adulții intervievați ale căror biografii au fost marcate de instabilitatea politică și economică, instruirea prezintă, față de alte „bunuri” care pot fi transmise/moștenite, marele avantaj comparativ al securității produsului ; o dată dobândită – cred subiecții –, ea nu mai depinde de conjuncturi :

Cînd fiicele mele au fost premiate la olimpiade [școlare], le-am urât succes, ambiție, să ajungă „campioane olimpice”. „Dar pentru aceasta, țineți-vă de carte ! Niciodată nu renunțați la carte ! Înțelegeți ? *Ea este singura care nu vă trădează !*” [s.n., E.S.] [fem., n. 1933, absolventă a Școlii Normale → învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată ; în anii 1950, exmatriculată din învățămîntul superior ca fiică de chiaburi ; 2 copii].

Aicea era, aicea era partea dură a problemei și asprimea : „Învățați ! Învățați !”. [...] – Înțeleg că școala era cel mai important lucru ?

– Absolut ! Absolut ! Pentru că eu m-am lovit... Eu degeaba aveam rol în „Național” și actorul era figurant, pentru că el a rămas, c-avea hîrtie, iar eu am plecat. Pentru că eu n-aveam școală. [...] Adică... instruirea pentru mine e literă de lege. Că am un cumnat care zice : „Ei, astăzi banul...”. „Măi – zic –, banul poți să-l ai azi, și mîine nu-l mai ai, dar *ce ai în cap nu-ți mai poate lua nimeni. Averea... azi-mîine ai căzut... S-a schimbat guvernul, nu mai ești nimic. Da' ce ai în cap, nu-ți mai poate lua nimeni*” [s.n., E.S.] [...] „Banul se cheltuiește, dar – le-am spus – instruirea voastră, să aveți o poziție în societate, să fiți corecte, să fiți fete cinstite, cumiți... și gospodine...” [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural ; absolvent al unei școli militare, retrogradat din rațiuni politice ; cinci copii, din care 4 fete].

Cînd nu eram afară, mai stăteam în sufragerie, pe pat, discutam, întrebau ce-am făcut la școală, ce note am luat, cum a fost, dacă mi-am făcut temele, mă și verificau... [...] Cum să vă spun, tata cel mai mult vorbea cu mine. Erau zile cînd mai stăteam... seara, în special, cînd veneau acasă... Să fiu cuminte, cuviincios, să nu mă țin de prostii, că n-am s-ajung nimic în viață... Mereu discuții de genul ăsta. [...] Aș învăța [fără controlul parental], da' de foarte multe ori mai puțin, cît să nu rămîn corigent sau repetent... Pentru ei, asta-i cel mai important [învățătura]. Și pentru mine, că, dacă n-am să învăț, n-am s-ajung... nimeni... și... n-am s-ajung nimic. Da' nu... dacă nu s-ar ține altcineva de mine, n-aș învăța cît trebuie [masc., n. 1981, elev ; tatăl – studii medii, instructor cultural ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Reușita școlară are și semnificația unei pîrghii de construire a identității părinților și a întregii familii. În cazul fiilor de gospodari, putem pune aceasta pe seama „moștenirii” familiale : am văzut că, mai devreme sau mai tîrziu, gospodarii satului se identifică cu școlarizarea copiilor lor ; de asemenea, datorită ideologiei familiale a „echipei” – pe care o împărtășesc adulții din această categorie –, părinții transformă

reușita/eșecul unuia dintre membri într-o problemă a tuturor. Apoi, politica școlară, discursul pedagogic și opinia comună îi culpabilizează pe părinți în cazurile de eșec școlar al copiilor ; reușita este o dovadă că școlarul face parte dintre copiii de care părintii „se ocupă” ; cu alte cuvinte, ea reprezintă un indicator al calității de părinte care „își face datoria”. În afară de acestea, convinși de adevărul sloganurilor meritocrate, oamenii cred că reușita școlară este trambulina ascensiunii sociale (înțeleasă ca drum spre „o muncă mai ușoară și o viață mai bună”, așa cum am văzut în capitolele anterioare), or, ascensiunea copilului nu este pentru părinți o problemă individuală, ci una a descendenței familiale : cu fiecare generație, trebuie făcut un pas înainte ; numai astfel „sacrificiile” parentale sînt justificate.

Datorită tuturor acestor rațiuni, situarea copilului cît mai aproape de vîrfurile ierarhiilor școlare este urmărită cu ardoare. Indiferent pe cine ascultăm – pe părinți sau pe copii –, indiferent de categoria socio-profesională a părinților și de sexul celui interviuat, notele maxime, premiile și celelalte recompense școlare, „funcțiile” în Organizația Pionierilor, examenele sînt temele dominante ale povestirilor vieții. Totuși, mamele manifestă un interes mai viu decît tații pentru reușita școlară, fapt care poate fi asociat atât implicării emoționale mai puternice în propria școlaritate – pe care am evidențiat-o într-un alt context –, cît și asumării unui rol mai activ în urmărirea și susținerea școlarității copiilor (vom reveni mai jos asupra acestei teme) :

Fetița vorbește foarte corect, aștept rezultatele cele mai de vîrf de la ea, vreau și eu în casă coroniță, vreau și eu în casă niște... lauri, așa... Eu aștept de la toți, aștept acum un succes la examenul de admitere, aștept și anul următor sau peste doi ani la fel, tot peste doi ani și coronița... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare ; 3 copii].

În primele clase am fost premiantă – premiul întîi –, apoi la fel, printre cei mai buni eram considerată, dar... tot timpul eram stresată de mama că n-am destulă ambiție. Ca să fiu prima, nu printre primii. [...] Liceul l-am făcut tot la noi în oraș, pentru că mama nu voia să plec mai departe. [...] Mă străduiam, învățam, dar tot... îmi dădeam seama că nu sînt mulțumiți. Trebuia mai mult. Tot timpul îmi spunea : „Poți să fii prima !” [fem., n. 1960, studii superioare, cadru didactic suplinitor ; mama – studii superioare, cadru didactic, activist cultural, viceprimar ; tatăl – studii medii, cadru de conducere ; copil unic].

Ce m-a marcat cel mai mult a fost seriozitatea cu care trebuia să abordez școala. Nu știu dacă din școala primară sau încă dinainte, de la cămin. De cînd mă știu, eu am ideea asta în cap : școala-i ceva foarte serios, ceva foarte important. Nu mă puteam naște cu asta. Știam că ce e pentru școală trebuie să fac, că școala-i școală. [...] Și mereu... – cel puțin în ce mă privește, nu pot să fac greșeala să vorbesc despre frații mei – ideea că... totdeauna mai mult, totdeauna mai mult ! [...] La fiecare premiu doi pe care-l luam... totdeauna speram premiul întîi, la fiecare început de an ziceam : „Anul ăsta o să iau premiul întîi”. Și luam premiul doi. Era... o jale [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

– Să înțeleg că rezultatele tale școlare aveau foarte mare importanță pentru mama ta ?  
 – Foarte mare importanță ! Chiar mă și miră acum acest fapt ; se vede că mama, care făcuse liceul, știa cât de importantă este școala. Dar chiar dacă mai luam câte o notă slabă, nu eram imediat „muștruluit” ; niciodată pentru așa ceva nu m-a bătut. În schimb, simțeam eu că este afectată și mă străduiam...

– Care era atitudinea tatălui tău ?

– Școala avea și pentru el importanță, dar într-o măsură mult mai mică. Aș putea spune că mama avea o adevărată manie pentru asta [masc., n. 1972, bac + 3 ani învățământ superior, student ; părinți muncitori].

În aceeași ordine de idei, așteptările sînt mai mari de la fete și de la primii născuți, respectiv de la copiii unici ; reacțiile de respingere a muncii școlare sînt mai ușor acceptate dacă vin din partea băieților – căroră li se recunoaște, am mai notat aceasta, dreptul legitim la rezistență –, iar experiența dobîndită în urmărirea școlarității primilor născuți redimensionează atît exigențele, cît și disponibilitățile părinților pentru școlarizarea copiilor „mai mici” :

Copiii mei toți au fost buni la școală. Băiatu-i puțin... Da’ am înțeles că băieții sînt așa. Fetele sînt mai conștiincioase. Cu băieții trebuie să lupți mai mult. Are cap bun și el, da’... nu-i ca fetele [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

De copiii noștri, trebuie să recunosc că ne-am ocupat amîndoi mult mai mult de Adrian decît de Octavian, și asta din mai multe motive. Și pentru că a fost primul, și pentru că am avut mai mult timp liber, mai multă răbdare, nu era viața agitată pe care o avem acum [după 1989]. [...] Adrian începuse școala și mă ocupam de el : lecții, verificări, control. Și în privința asta am fost mult mai exigenți amîndoi. Pe de o parte, ne-am ocupat mai mult de Adrian. Pe de altă parte, am fost și mai exigenți, l-am verificat, l-am controlat... Mi-aduc aminte, cînd Adrian era în clasa a VII-a, stăteam cu el de vorbă, îi țineam tot felul de „discursuri”, de „teorii”, de „prelegeri”. Scopul era să discut cu el ca și cum ar fi fost mare, să-l lămuresc de necesitatea de a se pregăti. Cu Octavian lucrurile nu se mai întîmplă așa. Nu știu de ce, tot timpul îl vedeam mai mic și mai copil. Cred că și la mine în familie tot așa s-a întîmplat cu sora mea. Cel mic e întotdeauna mic. Ar mai fi o explicație a comportamentului diferit : la un moment dat, am considerat că n-are sens să stresez copilul. Sistemul nostru de învățământ e foarte dur și am considerat că, dacă-l las mai liber, mai lejer, poate e mai bine pentru el [fem., n. 1953, studii superioare universitare, profesoară ; 2 copii ; interviu marginal].

În condițiile în care singurul domeniu în care băieților li se solicită o investire personală mai consistentă este acela al reușitei școlare – aceasta fiind ea însăși obținută cu un efort personal mai mic pe care îl compensează adesea asistența maternă/fraternă mai extinsă, dar care îi face pe mulți să atribuie reușita inteligenței naturale –, autoidentificarea adolescenților aflate în situație de reușită se situează mai aproape de lumea băieților decît de aceea a fetelor :

Iar frații au crescut și am constatat că sîntem foarte diferiți. [...] Sîntem fiecare altă fire, alt caracter. [...] Abia acuma cînd Costel [singurul frate] începe să crească, parcă simt că s-ar... potrive un pic cu mine, nu știu... [...] Era vorba de opinii diferite, nu de... [...] Să zicem diferențe în... în a stabili o ordine a priorităților [...]. E greu să apreciez. De exemplu... eu am crezut întotdeauna – mă repet – că școala, că a învăța e foarte important. Școala nu așa, ca clădire, ci ca instituție. E foarte important pentru mine. Ei, am constatat că nu același lucru e valabil și pentru frații mei [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățământ superior, studentă ; fratrie=5, între care un singur băiat ; că (auto)identificarea în sistemul fratriei urmează criteriul sexului, iar nu pe acela al atitudinii față de școală o dovedește reușita școlară a băiatului, inferioară aceleia a oricăreia dintre surori și pentru obținerea căreia mama mărturisește că trebuie „să lupte mai mult”].

Mulți părinți își pregătesc copiii pentru școală, atît cît și așa cum le-o îngăduie resursele. Se au în vedere achiziții cognitive specifice (recunoașterea unor litere sau chiar citirea unor cuvinte/propoziții, numărutul, socotitul), dar și abilități relațional-situaționale (să se adreseze cadrelor didactice, să răspundă adecvat solicitărilor acestora, să se poarte cu colegii), dorința explicită a părinților fiind aceea de a oferi copiilor lor un *capital suplimentar* în comparație cu aceia care „*au altă situație*”. Dincolo de miza instrumentală a instruirii/educației preșcolare (reușita viitorului școlar), în relatările părinților se poate citi cu ușurință o miză identitară (a distincției, în termenii lui Pierre Bourdieu) :

Să fie pregătite pentru viață, adică, ajungînd în clasa întâi, să știe să stea de vorbă sau să asculte un învățător, să poată reda întocmai lecția care li se predă [...]. Să aibă un plus de cunoștințe, dacă-i bine spus, adică, pînă ajunge la școală, în colectivitate, eu știu, au fost și la grădiniță, dar nu prea le-a plăcut, că ele erau învățate cu noi. [...] Sincer să fiu, am gîndit atunci, în momentul ăla, *să aibă un pas înainte față de cei care au altă situație* [s.n., E.S.], eu știu, care... și rezultatele nu ne-au dezamăgit, oricum, au fost chiar printre primele [masc., n. 1948, studii medii, muncitor].

Cu cîtva timp înainte de a începe școala a venit la noi acasă un învățător gras și mai în vîrstă care înscria copiii ce urmau să intre în clasa întâi. Țin minte că m-a întrebat dacă știam să număr, bine-nțeles că știam, mă învățase mama, știam și înainte și înapoi, știam chiar și mici socoteli, încît învățătorul respectiv, după ce m-a supus unui mic test, a spus că știu destul de multe pentru vîrsta mea, mai ales că nu fusesem la grădiniță [fem., n. 1965, studii superioare, inginer ; mama – studii liceale + 2 ani studii superioare (abandonate), cadru didactic suplinitor în rural → curs de calificare → funcționară].

O miză care se dovedește uneori greu de atins, pentru că, în contact cu grupurile de „egali” pe care le creează școala, copiii par să-și constituie o reprezentare verticală a lumii sociale „de la nivelul lor în sus”, foarte acută, și să se autoclaseze mai jos decît ar dori părinții lor :

Din prima mea clasă îmi amintesc numele câtorva colegi – așa de rău îmi pare că nu le-am scris numele tuturor pe singura fotografie pe care o am de atunci! – și faptul că așezarea noastră în bancă era... cum să spun... Aveam, de exemplu, colegă o fetiță blondă care stătea în prima bancă în rîndul din mijloc, chiar în fața catedrei. Mama acestei fetițe era profesoară de română la liceul „Mihail Sadoveanu” și venea aproape zilnic să o ia pe Ina acasă, uneori cu mașina. Însăși învățătoarea noastră parcă era mai îngăduitoare cu ea cînd își uita acasă panglicuța albă, obligatorie pentru celelalte fetițe. Eu stăteam în rîndul de la ușă, în banca a patra, cred. Iar în ultimele bănci stăteau, de obicei, trei fetițe care proveneau din familii foarte sărace, una era dintr-o familie de țigani. Aceste fetițe lipseau mult de la ore, nu aveau niciodată ce le trebuia, nu-și făceau temele, luau numai note rele, erau foarte neîngrijite și din cauza asta, cred, învățătoarea noastră le plasase pe niște locuri unde erau, într-un fel, izolate de noi ceilalți [fem., n. 1965, studii superioare, ingineră; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor].

De exemplu, cînd luam o notă proastă mă comparau cu alți colegi. Că, na... De fapt, o colegă care... na, toată familia e... profesori. E și normal, na, părinții profesori, bunica profesoară... și mereu mă compara cu dînsa. Și, bine-nțeleș, are și alte condiții... [...] Și... de exemplu, cînd iau un nouă și altul ia opt, le spun. Și atuncea : „Da’ nu te compara cu altcineva, că ăla n-are condiții” ș.a.m.d. și atunci chiar mă supără foarte mult că... cînd e în interesul lor, mă compară, cînd nu... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

În faza primilor copii școlarizați (în anii 1970), puțini dintre părinții intervievați încearcă să intervină în distribuirea copilului la o școală „mai bună”. Protecția copilului primează : cu cît are mai puține străzi de traversat și un drum mai scurt și fără tentații de străbătut, cu atît e mai bine ; sistemul circumscriptiilor școlare pare elaborat special pentru aceasta, iar părinții sînt bucuroși să îl respecte. De regulă, primul născut este înscris la școală în circumscripția sa, iar schimbarea locuinței – frecventă în primele faze ale ciclului de viață familială –, precum și schimbările intervenite în harta școlară a unui oraș în expansiune pot atrage schimbări repetate ale școlii. De altfel, și atunci cînd încearcă să intervină pentru repartizarea copilului la o învățătoare „mai bună”, sistemul relațional al celor mai mulți este, în acest moment, prea limitat și prea departe de lumea școlii ca să le-o permită. Pe de altă parte, ei cred în ideologia școlară a meritelor personale și a succesului garantat de „colaborarea” dintre școală și familie :

Am mers la școală în 1978. Cum se făcea : în zona în care locuiam, în blocul meu și încă cîteva din jur, într-un an copiii erau înscriși la una dintre școli, iar în celălalt la cealaltă, aflate, practic, la aceeași distanță de scara blocului meu. Eu am fost dus la „13”, școală ce fusese înființată prin '75, efectiv așa a „picat”. La clasa I A, unde era o învățătoare mai în vîrstă, lumea se bătea să-și dea copilul. Ai mei nu au reușit lucrul acesta și am învățat în clasa în care am fost efectiv repartizat, cu care am mers

pînă-n clasa a VIII-a [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student ; părinți muncitori, locuire în cartier muncitoresc].

La această școală am învățat doar pînă în trimestrul doi, cînd m-am transferat la Școala Generală 30. Deoarece ne mutasem la bloc, în „Alexandru cel Bun”, părinții m-au transferat la această școală care era mai apropiată de casă. [...] Din clasa a II-a, părinții m-au transferat din nou la altă școală care se construise recent în cartier și era mult mai aproape de casă, la o distanță de două-trei blocuri. Am nimerit, spre norocul meu, la o învățătoare extraordinară [fem., n. 1965, studii superioare tehnice, ingineră ; mama – funcționară, tatăl – muncitor ; locuire în cartiere muncitorești].

Să știți că pînă-n clasa a VIII-a toți au învățat la „22”. N-am putut să... și am știut că e școală bună. Am ales învățătorii. Am ținut să fie un învățător bun. Și sever. La cea mare nu am făcut nimic. Întîmplarea a făcut că a nimerit la o învățătoare foarte bună. La a doua, am apelat la doamna învățătoare a primeia. Și mi-a înscris-o la învățătorul pe care mi l-a indicat. La a treia, tot doamna m-a ajutat. La Costel am avut ghinion, că era domnul director Popescu și n-a mai acceptat să se pună „pile”. Și mi-a dat băiatul la o învățătoare care nu prea mi-a plăcut. N-am prea fost mulțumită de ea, da’ am avut noroc că a plecat și a venit doamna Nica. La Mădălina, n-a mai fost nevoie să pun „pilă”, că mi-a luat-o doamna Nica [fem., n. 1947, funcționară ; 5 copii ; locuire în cartier periferic cu populație foarte eterogenă].

Era școala de care aparțineam, de pe strada noastră. [...] Era și mai aproape, erau străzi mai puține de traversat, drumul era mai în siguranță și n-au fost probleme. Au mers după principiul că cine învață, învață oriunde, la orice școală și nu... [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă ; părinți muncitori ; locuire în cartier muncitoresc].

Intrarea în cele două „trepte” ale ciclului liceal este aceea în care părinții se implică cel mai mult. Orientarea școlară este, îndeosebi pentru primii copii școlari, „opera” cvasi-totală a părinților<sup>1</sup> ; dacă decizia lor este urmată de un eșec, următorul candidat are o libertate de opțiune mai mare și șansa (?) unor strategii de pregătire (culegeri, meditari) mai precoce și mai intense. În ceea ce-l privește pe candidatul respins,

1. Rolul decisiv al părinților din urban în orientarea școlară și profesională a copiilor este relevat de numeroase studii care evidențiază, totodată, caracterul nesistematic și punctual, „de campanie” (interesul se manifestă în preajma examenului) al acestei orientări [Drăgan, Stoicescu, 1970 ; Salade, în Constantinescu, coord., 1969 : 32-63], precum și absența concordanței între evaluările părinților și acelea ale școlii cu privire la aptitudinile copiilor [Drăgan, Stoicescu, 1970 ; Mureșan, 1976]. Autorii citați le reproșează părinților interesul punctual pentru școală și nivelul scăzut de cunoaștere a copiilor (supraevaluarea acestora) ; este evident că o astfel de interpretare a faptelor observate este tributară axiomei potrivit căreia organizarea și evaluările școlare sînt infailibile. Or, discontinuitatea strategiilor cu privire la instruirea și orientarea școlară este determinată de organizarea însăși a sistemului școlar care face din concursurile de admitere și examenele de absolvire nucleul său ; în ceea ce privește supraevaluarea performanțelor copiilor, ea este cultivată de sistemul școlar de evaluare însuși.

sistemul redistribuirii pe locurile neocupate la alte licee le permite părinților perseverenți să intervină pentru obținerea unui loc într-un liceu „mai bun” sau într-o clasă „mai bună” :

Eu, de fapt, am vrut să dau la Liceul Pedagogic. Acolo am vrut eu. [...] Dar, cu câteva luni înainte de examen, văzînd că eu matematica n-o stăpînesc, părinții m-au... silit să dau la Sanitar. Acolo eu nici nu voiam să aud, dar spuneau că acolo o să am o meserie, chiar dacă la facultate mai tîrziu n-am să iau. Se punea problema să ai o meserie. [...] Numai bine că n-am luat și... [...] Eu aveam medie destul de mare, dar erau cam mulți înaintea mea pe listă. Ei spuneau că se bagă în calculator și...

– [Ajutor :] Se redistribuie ?

– Da. La licee mai bune. Și mama – nu știu cum a ajuns la acea persoană – s-a dus și mi-a luat dosarul și l-a adus aici. A plîns, s-a rugat așa de mult ca să mă... A suferit foarte mult că am „căzut” și nu s-a liniștit, s-a chinuit mult pînă să mă bage aicea [fem., n. 1974, bac., fără ocupație ; mama – funcționară].

A crea *condițiile materiale* necesare reușitei este o obligație pe care și-o autoimpun toți părinții intervievați. După cheltuielile de subzistență (hrană, îmbrăcăminte, condiții de locuit) – iar uneori înaintea acestora –, cărțile de colorat, jocurile educative și mai ales rechizitele și literatura școlară constituie capitolele cele mai importante ale bugetelor de familie – ca semnificație, nu ca volum, ceea ce înseamnă că metoda cantitativă a bugetelor nu este adecvată pentru punerea în evidență a acestui fapt :

De-asta vă spuneam mai devreme că noi n-am făcut nici un concediu. Că tot timpul s-a pus problema că noi mergem în concediu, dar dup-ai-a începe anul școlar și trebuie rechizite – că, să știți, eu le-am cumpărat și cărțile la copii, nu m-am lăsat că le dă gratuit de la școală, au fost ani cînd le-am cumpărat toate cărțile ; știu că are de dat un examen, eu le cumpăr cărțile, indiferent că le dau mîncare mai... trebuie să le asigur... Am mers pe ideea asta că trebuie să-i asigur copilului. [...] I-am cumpărat așa un teanc de culegeri săptămîna trecută. Nouă mii de lei am dat numai pe culegeri. Și, vă spun sincer, n-avem bani de mîncare, da' m-am dus și i-am cumpărat culegeri, pentru că peste doi ani va avea admitere [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

I-am spus : „Tată, dacă crezi că undeva nu merge, ne spui, că sîntem dispuși, indiferent...”. Și am un bun prieten, lucrează la Trustul de Construcții, profesor de matematică, de fapt, și mă duc la el într-o seară și-i spun să facă câteva ore de pregătire cu fata. [...] Din două-trei exerciții pe care i le-a dat, a zis că n-are rost să-mi ia niște bani [masc., n. 1948, studii medii, muncitor ; din 1991 cadru de conducere].

Dacă în categoriile muncitorești (generația copiilor de gospodari?) cheltuielile școlare au în primul rînd o finalitate practică, în categoriile intermediare (generația a doua de migranți ? părinții anilor '80 ?) reține atenția focalizarea discursurilor asupra produselor și serviciilor greu accesibile (jucării și rechizite de proveniență străină). Relieful accesului la bunurile și serviciile rare și costisitoare poate avea o triplă

semnificație identitară : pe de o parte, accesul indică un anumit nivel al veniturilor și, în condițiile în care cererea este mai mare decît oferta, existența unei rețele relaționale și a unui capital simbolic ; pe de altă parte, a oferi copilului bunurile rare – în special pe acelea legate de școală – constituie „proba de foc” a părintelui bun ; să observăm pe lîngă acestea și faptul că, fiind vorba despre bunuri și servicii *culturale*, a declara interesul pentru ele și posesia lor echivalează cu a-l informa pe interlocutor că aparții – *de facto*, dacă nu și *de jure*, prin comportament, dacă nu și prin diplomă – categoriei intelectualilor și, mai general, categoriilor superioare. Aceleași semnificații sînt asociate activităților para-școlare ale copilului (frecventării bibliotecilor, lecțiilor suplimentare de limbi străine sau/și de muzică, meditațiilor pentru admiterea într-un ciclu superior de învățămînt, activităților sportive – rezerve, de regulă, băieților) :

N-au lipsit niciodată cărțile de colorat care, cred eu, sînt un început. A ! Foarte mult accent am pus pe rechizitele astea mai sofisticate, cum erau atunci lucrurile chinezești, o raritate să găsești un creion chinezesc, sau un penar, sau o carioca, sau... Bine, ei au avut... să știți că, chiar dacă sînt trei copii... eu am avut foarte multe discuții contradictorii cu persoane... zic eu... cu studii superioare, profesori, ingineri, doctori și prieteni de familie... crezînd că, dacă noi avem trei copii, noi nu putem oferi pentru acești trei copii totul. Și copiii mei pot avea, chiar dacă sînt trei, nu știu ce volum apărut ultima dată, sau nu știu ce culegere, sau nu știu... chiar toate culegerile și dicționarele pe care le-am găsit le-am cumpărat pentru copii... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare ; soțul – muncitor ; 3 copii].

Sînt foarte fericită că pînă acum copilul a crescut bine, este tare isteț. De cîte ori mergem la plimbare, se oprește cineva să vorbească cu el și primește numai laude. Cînd o să îplinească doi-trei ani, aș vrea să-l dau la cămin. Sper să am posibilitatea să-l învăț o limbă străină de cînd este mai mititel, aș vrea să învețe să danseze și să cînte la un instrument – sper să aibă ureche muzicală – [...], cînd o să mai crească un pic o să-i dau ore de franceză și engleză și, deși soțul meu rîde, vreau să învețe să cînte la pian. Măcar să încerce, dacă nu o să-i placă, nu o să-l forțez. Chiar zilele trecute am vorbit cu o profesoară de franceză care este prietenă cu o colegă de-a mea. A început să rîdă cînd a auzit cît are copilul [cîteva luni], deși eu am vorbit serios. Mi-ar plăcea să învețe să danseze, să facă sport. Sper să poată face o facultate, dar aș vrea să fie altceva decît Medicina. Sper ca el să reușească mai mult decît mine [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală căsătorită cu un medic de origine urbană ; un copil/băiat născut în 1995].

Școlaritatea copiilor devine pivotul în jurul căruia se organizează întreaga viață a familiei. Teritoriile domestice sînt continuu reatribuite, în funcție de numărul celor care trebuie să învețe și de importanța etapei școlare în care se află fiecare ; concursurile de admitere și etapele superioare ale învățămîntului au prioritate :

– Apoi te-ai mutat în cameră cu Anca.

– Da. Într-un fel era mai greu, pentru că ea era mai mare și... cînd eram eu mai mic, ea trebuia să dea la facultate... examene din astea mai grele și... na, mai puțin umblam

pe-acolo prin cameră. Mai mult când dormeam, seara, că-n rest... și pe hol trebuia să merg încet, aproape deloc nu mă jucam acolo în cameră. Numai când lipsea dînsa [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Ne-am schimbat imediat după apariția fetiței. Tot din niște cauze obiective. Am dus televizorul de aici în dormitorul mare și i-ar fi stînjenit să stea să învețe acolo. În dormitorul lor le-am mobilat în așa fel încît să aibă numai și numai lucrurile lor, șifonierul lor cu haine și biroul lor cu cărți. [...] Eu am luat fetița cu mine la grădiniță de la un an și zece luni pentru ca băieții să rămînă singuri, indiferent dacă au fost în aceeași tură sau în ture inverse la școală, tocmai pentru a putea să-și învețe [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Orarul cotidian al copiilor este și el determinat de orarul școlar. Atunci cînd au posibilitatea să o facă, părinții controlează vigilent respectarea programului, a cărui componentă principală este „făcutul” temelor; telefonul devine un instrument important de control și educație:

– Înțeleg că exista o preocupare deosebită pentru teme.

– O! Bine-nțeles! Păi asta era pe primul loc totdeauna! Dacă voiai să faci ceva, orice: „Da’ lecțiile ți le-ai făcut?”. Sau dacă voiai... Bine-nțeles că... învățatul pe primul loc și după aia celelalte! Și bine-nțeles că altele nu mai erau niciodată, că n-aveai timp! Și tot așa. Școala a fost pe primul loc totdeauna. Și în vacanțe! Dădea telefon de la servicii: „Ai făcut ceva? Ai lucrat ceva la matematică?”. Totdeauna trebuia... – pînă și-n vacanțe! – să avem două ore de matematică. Cică „să nu ne ieșim din mîna!”! Acuma zic că-i normal, dar atunci eram terorizată de matematică, de română, de ce era [fem., n. 1974, bac., fără ocupație; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Și era un program foarte clar: veneam de la școală, mîncam, dormeam, iar de la 16<sup>30</sup>-17<sup>00</sup> pînă pe la 18<sup>00</sup>-19<sup>00</sup> îmi făceam temele, fără nici un drept de apel. Și așa au mers lucrurile pînă în clasa a V-a. A fost destul de ordonată viața mea de școală primară [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student; mama – studii liceale + calificare postliceală, muncitoare; tatăl – învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

În raporturile cu copiii, părinții manifestă un respect cvasi-absolut pentru ordinea școlară. Autoritatea cadrelor didactice și disciplina elevilor în timpul cursurilor sînt „literă de lege”. Copilului i se poate ierta faptul de a fi luat o notă mică, dar nu și acela de a fi „vorbit în oră” sau de a-i fi „răspuns” profesorului. Informațiile sînt obținute, de obicei, de la copiii înșiși, întrucît școala este una dintre temele care apar cel mai frecvent în conversația cotidiană părinți-copii, iar norma – insistent formulată – „să nu minți” înseamnă în primul rînd să nu-ți minți părinții, trimițînd la construirea și întreținerea limitelor familiei mai mult decît la o morală a vieții publice. Totuși, acordul manifest al părinților – din convingere sau din dorința „pedagogică” de „*a nu denigra școala*” – cu punctul de vedere al profesorului și sancțiunile aplicate copiilor

indisciplinați îi determină pe aceștia din urmă să ascundă multe evenimente sau să le prezinte într-o lumină convenabilă:

La noi în casă trebuia totdeauna să fii sincer... Ne-au spus să fim cinstite... Că, dacă spun adevărul, e mai bine. Și eu... cîteodată îi dezarmam pe ai mei, spunîndu-le tot ce s-a întîmplat. Trebuiau să mă certe, și, dacă le spuneam ce s-a întîmplat, atunci... Era ca un fel de armă. E adevărat că le prezentam totul într-o lumină favorabilă – cred că nu există copil care să nu facă asta –, dar le spuneam întotdeauna ce s-a întîmplat [fem., n. 1971, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Nu, nu le spun tot. [...] Că tot așa, la română sau la matematică mi-a pus o notă mică pe nedrept. [...] Și atunci i-am spus [mamei], da’ tot m-a certat. Sînt sigur că n-ar trebui să pună note rele, așa, din... că vorbești. [...] Atunci n-a fost de acord cu mine. Că n-aveam dreptul să vorbesc în oră. Ea s-a supărat mai mult că am vorbit în oră, decît pentru notă! Dacă am vorbit în oră, n-ar fi trebuit să-mi pună o notă mică, ar fi trebuit să-mi afecteze nota la purtare, da’ nu... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Caietele de teme, lucrările de control, carnetul de note sînt surse importante de informație în clasele primare. Începînd din ciclul gimnazial, rolul lor se diminuează, pentru că profesorii înșiși controlează mai rar temele în detaliu și trec mai rar notele în carnetele elevilor. Rămîn contactele directe ale părinților cu reprezentanții ai școlii și participarea lor la activitățile organizate de școală („ședințe cu părinții” și serbări școlare, îndeosebi); relațiile cu privire la aceste subiecte indică existența unui adevărat clientelism școlar, asupra căruia vom reveni într-unul din paragrafele următoare.

Conținuturile intelectuale ale școlii par a fi „idolii” părinților. Cu excepția unor cadre didactice „umaniste”, nimeni nu le contestă legitimitatea. Ele sînt pur și simplu *data* și trebuie acceptate ca atare: cu admirație amestecată cu teamă *vis-à-vis* de cantitatea și dificultatea lor. „Treaba” părinților începe de la acest *datum* pe care copilul trebuie să-l asimileze și constă în: a controla timpul copilului, a-i controla temele scrise, a-l asculta la cele orale, a-i explica ce nu înțelege, a-i stimula pe frații mai mari să-i „ajute” pe cei mici (să controleze/asculte/explice în locul părinților), a apela la rude și cunoștințe pentru „ajutor”, a angaja și plăti un meditator.

Mamele sînt, de regulă, „specialiste” în ciclul primar; la nivelurile superioare, competența lor se reduce la control și la stimularea altor „ajutoare”. Tații se implică mai rar la capitolul însușire a conținuturilor școlare; dacă la alte activități (aprovizionare, curățenie, bucătărie, supraveghere și îngrijire a copiilor, educație morală) unii concurează cu mamele, în domeniul „învățăturii” cei mai mulți preferă să stea deoparte. Implicarea părinților este mai mare în școlaritatea primilor născuți; pentru ceilalți copii, sînt valorificate resursele solidarității fraterne:

A! Asta este... Trebuie să vă spun că pot să-mi dau doctoratul în ciclul primar. Am făcut clasele I-IV și am învățat cot la cot cu ei de patru ori; a cincea oară, cu

Mădălina, a luat-o Otilia. Dar primii patru... am făcut clasele primare cot la cot cu ei. Și n-a fost... De exemplu, la Diana a fost un sistem, la Anca, s-a schimbat puțin, iar la Otilia s-a schimbat și mai mult. Am cumpărat „Caietul învățătorului”... [...] [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; 5 copii].

Mă controla. Mama. Mama mă controla. Tata... tata era pentru „consultații speciale”. Când aveam o nelămurire, o poezie de învățat, o expresie pe care n-o înțelegeam, „probleme” la matematică..., tata se ocupa. Mama ne verifica temele. [...] Aveam pagini întregi rupte. [...]

– Înțeleg că mama *controla*, iar tata *ajuta*?

– Da: „Duceți-vă la tata!”. El era poate... competent. Și... poate că mai era și... [rîzînd] mama pierdea destul timp cu noi, să mai piardă și tata! [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Numai eu m-am ocupat din momentul cînd copiii au început școala. Chiar... a fost o convenție: „Tu te ocupi de carte, de copii, de școală, de ședințe, de tot ce trebuie, iar eu de gospodărie, de aprovizionare, ca să împărțim sarcinile” [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soțul – muncitor; 3 copii, din care doi școlari].

Prima dată mama a fost cea care m-a îndrumat. Mă controla „la sînge” cînd îmi făceam temele. Mi se rupea și foaia, nu aveam voie cu ștersături, zgîrieturi, mîzgălituri, mama mea nu accepta aceste lucruri niciodată. Eram pus [să scriu] de „n” ori, pînă ieșea perfect. Din clasa a IV-a nu a mai fost nevoie de o îndrumare atît de atentă, însă nu am scăpat de sub observație, datorită tendinței mele permanente de a ieși afară la joacă și de a „uita” să mă întorc [masc., n. 1972, bac. + 2 ani învățămînt superior, student; mama – muncitoare cu studii liceale; tatăl – muncitor, învățămînt general obligatoriu de 7 ani].

Să știți că în clasa întâi am asistat la foarte multe ore de citire și de matematică, ca acasă să se continue exact așa cum a început învățătura. [...] Și acasă lucram cu asta mare, cu asta mică nu a mai fost nevoie, că au învățat una de la alta; s-au ajutat foarte mult, se ajută... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; soția – învățămînt general obligatoriu de 7 ani + școală profesională, muncitoare; 2 copii].

Variabila hotărîtoare în această angajare diferențiată a părinților în școlaritatea copiilor pare a fi nivelul comparativ superior al studiilor mamei – măsurat în tipul filierei școlare (liceu pedagogic sau de cultură generală *versus* liceu industrial sau școală profesională, de exemplu) și în nivelul notelor școlare, dacă nu și în ani de studiu. Pe de altă parte, în condițiile în care există, totuși, niște exigențe ale muncii salariate, funcționalitatea familiei impune o distribuție a rolurilor, iar în faza de extensie și de platou a ciclului vieții familiale, bărbaților le revine în primul rînd rolul de asigurare a resurselor financiare. Să remarcăm și faptul că din povestiri rezultă un sentiment cvasi-general că bărbații, oricît de instruiți, sînt, prin natura lor, lipsiți de calitățile necesare unui „învățător” (de răbdare, de tact etc.), precum și convingerea celor mai multe dintre mamele generației centrale că sînt de neînlocuit ca educatoare

ale copiilor lor, astfel încît se consideră obligate să-și asume în întregime rolul educativ sau să „dubleze” acțiunea tatălui, atunci cînd acesta se implică.

Eșantionul analizat aici – nereprezentativ – exclude situația în care părinții „nu se ocupă” de copii, sînt „dezinteresați”, „transferă” sarcina instructiv-educativă școlii etc. Iată discursul exemplar al unei mame, ai cărei băieți au rezultate școlare (măsurate în note) în general mediocre, iar la unele discipline și în unele etape chiar slabe:

Ce înțeleg cînd spun că mă ocup de ei? În primul rînd cer temele la control. În al doilea rînd, iau caietul de maculator și cartea și – fie că îmi amintesc, fie că recitesc eu o dată lecția – încep să-i pun toate întrebările [...]. Îi planific timpul foarte bine. [...] Plus hrana [...]. Și în privința ținutei, și în privința orei cînd trebuie să plece la școală [...]. Îi controlez la telefon să văd dacă sînt acasă [...]. Mă ocup chiar prin meditațiile pe care le-au făcut; tot timpul... în casa noastră a fost un profesor – sau un student, o perioadă –, bine-nțeleș că nu avea Ionel o problemă nerezolvată, fără să pun mîna pe telefon sau să apelez la persoana de față. [...] Întotdeauna controlez cu foarte multă grijă lucrările, tezele, tot ce pot vedea, să văd; ei au de foarte multe ori impresia că n-au fost suficient de bine notați. [...] Niciodată n-am defăimat școala [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soțul – școală profesională, muncitor; 2 copii școlari].

Indiferent de rezultatele școlare ale copilului, părinții intervievați *au convingerea* că „se ocupă” de el, iar analizele pe care le-am întreprins pînă acum evidențiază o motivație puternică și o mobilizare intensă în acest sens. „A se ocupa de copii” înseamnă însă, pentru ei, un ansamblu foarte cuprinzător de activități, cărora le fac față atît cît și așa cum pot, *în condițiile date*.

### 7.9. Protecția viitorului copilului și construcția identității sale etice, culturale și statutare prin orientarea profesională. Din nou, respectul selectiv

Primul obiectiv al strategiilor profesionale ale părinților rămîne securitatea existenței. Ca și predecesorii lor din rural, migranții doresc să le asigure, înainte de toate, un loc de muncă și un venit sigure copiilor lor; ceea ce contează, într-o primă etapă, în orientarea profesională este „*să aibă o meserie*”, iar meseria este înțeleasă aici în sensul larg de activitate non-agricolă care aduce venituri bănești regulate („sigure”), pe care l-am identificat și în lumea rurală. Așa se explică de ce, la finalul învățămîntului general obligatoriu, orientarea școlară – în care părinții au cuvîntul hotărîtor nu din rațiuni legate de exercitarea autorității, ci pur și simplu pentru că, adesea, copiii sînt dezorientați – privilegiază liceele „de specialitate” (sanitare, economice, pedagogice, industriale), care permit obținerea – pe lîngă diploma de bacalaureat ce dă dreptul continuării studiilor în învățămîntul superior – și a unui certificat de calificare; diploma de bacalaureat, respectiv certificatul de calificare sînt primele mize ale școlarității copiilor:



- Cine a hotărât tipul liceului?
- La cea mare, eu. Și i-a plăcut. Primele două au făcut Liceul Sanitar. [...] Eu le-am dat la Sanitar conștientă că este un liceu slab, adică nu te pregătește pentru facultate. Ca să aibă o meserie! Știu eu dacă reușește altceva? [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].
- Cum ai ajuns să dai examen la Liceul Economic?
- Dacă ar fi să fac o proporție, cred că decizia aparține cam 70-80% mamei și restul mie. De ce spun asta? Pentru că mi s-a explicat mai târziu că trebuia să fac un liceu care să-mi ofere o meserie, după care să pot obține un loc de muncă. Deci asta a fost ideea și ca atare mama s-a gândit că ar fi bine să fac Liceul Economic, secția Contabilitate și Finanțe, care-ți oferea meseria de contabil care era atunci... - eu știu? - însemna lucru mare pentru ai mei. Și atunci a ales ea pentru mine... Dar nu-mi aduc aminte să fi avut atunci vreun fel de opțiune. Când s-a hotărât, am fost foarte de acord. Nici nu-mi amintesc să fi fost vreo discuție pe tema asta... Dar evitam să recunosc în fața colegilor că a fost decizia părinților, pentru că toți se laudau - era curentul general - că „Eu încă nu m-am hotărât, dar vreau să merg la un liceu teoretic” [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învățământ superior, studentă; mama - studii liceale + calificare postliceală, muncitoare].

Nivelul veniturilor este o condiție marginală; cu atât mai bine dacă meseria este și „bănoasă”, dar *protecția* copilului de munca grea are prioritate în fața salariului, astfel încât este preferabil ca acesta „să câștige mai puțin, dar să nu muncească așa mult”. Meseria trebuie să asigure o anume protecție fizică și socială; sînt preferate, îndeosebi pentru fete, meseriile în care condițiile de muncă sînt „călduțe”, mediul social relativ „elevat”, iar criteriile de evaluare a muncii puțin riguroase. Din interior și din afara domeniilor respective, majoritatea părinților consideră că domeniile sanitar, economic și pedagogic (neproductive, deci mai slab retribuite, conform poliției vremii) îndeplinesc cel mai bine condițiile menționate:

Le-am orientat la Liceul Sanitar... Este o meserie pentru o fată... Nu te bate vîntul, te învîrți într-un mediu cît de cît... Nu ai plan de producție, nu ai ture de noapte... [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Un vecin, un prieten, cu un an înaintea mea, a dat admitere la Liceul Economic. Asta m-a determinat și pe mine să fac la fel. Era ceva nou, apăruseră liceele de specialitate. La hotărîrea mea au contribuit doi factori. Mai întîi faptul că auzeam mereu de la mama: „Să ai o muncă curată!”; și să stai la birou era ceva privit cu stimă, cînd tot timpul vedeam „construcția socialismului” - numai șuruburi, fier, mizerie. Al doilea factor a fost că voiam să fac ISE-ul. [...] M-am angajat și am lucrat opt luni. A fost un exemplu de ce mi-a zis mama: „o muncă curată”. Vedeai fierul, macarale, muncitori ce se încălzeau pe lîngă niște butoaie cu cocs, murdari, miroseau... Am nimerit în același loc cu colegul meu de bancă. Eu aveam oarece „pile” și am lucrat la contabilitate; el - în depozit. Vedeam diferența dintre noi: eu - în pavilionul administrativ, unde era cald, bine; el - cu pufoaică tot timpul. Simțeam o oarecare jenă... [masc., n. 1973, student; mama - casnică; tatăl - magaziner; interviu marginal].

În orice caz, a-i asigura copilului o meserie nu reprezintă idealul părinților, ci doar o strategie determinată de prudență, în condițiile în care șansele de reușită în învățămîntul superior nu pot fi evaluate. Înțeleasă în sens restrîns, ca activitate profesională de execuție, de regulă productivă (în fabrică, pe șantier), opusă muncii „cu creierul” sau/și a cărei exercitare necesită cel mult studii medii (școală profesională, liceu), *meseria* rămîne soluția ultimă pentru copilul în eșec școlar relativ:

Pentru copii, am gîndit pentru fiecare în parte cam ce ar fi mai potrivit. În ceea ce privește băiatul, a fost mai mult hotărîrea mamei... Însă nu s-a opus în nici un fel și cred că s-a împăcat repede cu ideea, n-a existat nici un fel de opoziție. După cîte am înțeles, cu timpul, chiar ajunsese să-i placă domeniul economic... Pentru fată... a fost puțin mai complicat. Au existat mai multe propuneri. [...] Pînă la urmă s-a căzut de acord că Liceul Sanitar asigură un loc de muncă ulterior, ceea ce era cel mai important. Pentru că să urmeze un liceu teoretic... Se pare că nu prea am avut încredere în copiii noștri... [...] Ei sînt amîndoi studenți acum, dar puteau să nu fie, și atunci bine-nțeles că ar fi trebuit să aibă un loc de muncă pentru a-și asigura o bucată de pîine [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; 2 copii, ambii studenți].

Trebuie să muncească, indiferent în ce domeniu. Că... fiecare după posibilitățile lui... Unul muncește cu creierul, altul... nu poate, și atunci trebuie să-l canalizezi... Ai mai mulți copii, unul poate să învețe, este dotat, dar celălalt nu mai este dotat și trebuie să-l canalizezi în altă... o meserie. Asta e! [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; 5 copii].

Printre funcționari și intelectuali îndeosebi, meseria este evaluată și în funcție de *dimensiunea sa etică, culturală și relațională*, care determină gradul de valorizare socială a profesiei, poziția și, în ultimă instanță - dată fiind influența conștientizată a naturii muncii și a colectivității asupra evoluției sinelui - caracterul însuși ale aceluia care o exercită. Așa se explică de ce respectul este selectiv și privilegiază - fără a absolutiza - statutul profesional și diploma: acestea sînt considerate, dacă nu garanții sigure, măcar premise indispensabile ale culturii (instruirii) și moralității. Fragmentul care urmează este cum nu se poate mai elocvent și nu mai necesită nici un comentariu suplimentar:

- Nu le-am impus: „Să te faci cutare, să...”. Nu, ferească Dumnezeu! „Îți place? Bine! Da’, uite, meseria asta are... și... ăstea sînt dezavantajele. Îți place? Fă-o, da’ fă-o foarte bine!”

- Îți orientai, totuși, către meserii care aduc niște avantaje.

- Nu mai bine plă... Sincer, nu mai bine plătite. Eu am suferit cumplit că la școală, la-nceput de an școlar, cînd începeau să ne cunoască profesorii: „Popescu! A! Ce mai face doamna doctor? Transmite-i salutări...” ; „Cosma! Țăran colectivist. Mda...”. Și am suferit cumplit, vă spun, am suferit cumplit! Și așa le spun: „Măi, eu am făcut un pas. Un pas mare, că nu v-ați mai născut la coada vacii. Ați crescut de cînd ați fost mici cu televizor, cu aparat de radio, cu facultate aici, liceul la doi

pași... Nu vă trimit cu vaca, nu vă trimit la prășit, vă trimit să luați o pâine sau o sticlă cu lapte... [...] O brumă de cărți aveți...". Poate greșesc, dar convingerea mea este că mediul, nu numai al nașterii, dar și unde lucrezi, are o influență fantastică. Reziști, chiar cu bună credință, rezști o lună, un an, doi, dar dacă nu te dai cu colectivul – care, de cele mai multe ori te strică: „A! Da' ce, tu ești mai...? Da' ce, tu nu mergi cu noi la băut? Da' ce, te temi de nevestă, acasă? Hai, dom'le, la băut cu noi!". Deci... încercînd o meserie... demnă. Și să ai de-a face cu oameni..., nu cu pătura de jos a societății...

– Vă referiți la poziția în societate?

– Absolut! Și să depășească ce fac eu, ce-am putut eu sau soția!

– Să înțeleg că aveți în vedere o evoluție în trepte: mereu cu o treaptă mai sus?

– Obligatoriu! Obligatoriu! „Dacă nu urcați mai sus, munca mea și a mamei este zadarnică. Voi ați văzut că noi nu am plecat într-un concediu, totdeauna ne-am mulțumit cu... strict, strict, strict! [...] Dacă voi nu... atunci noi trebuia să bem, și să mîncăm, și să ne distrăm... Ce-mi trebuia să cumpăr apartament cu trei camere? Da' ne-am gîndit la voi... Deci, dacă noi ne-am sacrificat – pentru că realmente pentru mine și pentru soția mea este un sacrificiu –, pentru ce? Nu pentru voi?”

– Acest sacrificiu este legat de prestigiul numelui?

– Normal! Cred că, fără să vreau, mi-a transmis asta tata. Pentru că a spus: „Să fii Cineva!”. Cam în genul ăsta. Adică... să se uite lumea cu respect la tine și să-și scoată pălăria!. Asta era! Să-și scoată pălăria! Adică să te respecte. Ei, dar ca să fii respectat, trebuie să fii cinstit, harnic, să nu fii leneș, să nu... Aceleași lucruri le spun și eu, dar poate... mai elevat un pic le spun. Dacă am dezbrăca cuvintele, cam același lucru îl spun și eu, ce spunea și tata. [...] Nu știu dacă ați pus întrebarea asta, dar le-am spus: „Cu toată sărăcia, mîncăm o dată pe săptămînă, da' să mergeți mai departe! Nu zic să ieșiți la un salariu, nu! Să vă faceți o poziție în societate și o pregătire demnă, frumoasă și onorabilă!” [s.n., E.S.]. [...]

– Vorbiți tot timpul despre o „altfel de lume”...

– Da, da. Am încercat... Lucrînd în teatru, am văzut o lume care are păcatele ei, dar are și valorile ei. Are și valorile ei. Sînt lucruri bune. Și munca actorului este ceva nemaipomenit. Deci, eu cunoscînd niște lucruri și avînd și un pic de imaginație... am inventat niște lucruri... și le povesteam copiilor mei: „Uite cum... era în teatru cînd începea repetiția. Cînd intra cineva pe ușă, era obiceiul să spună un banc nou, da' după aia vorbește despre cartea cutare pe care a citit-o, despre concertul cutare... Și m-am dus și-n fabrică, unde cea mai bună glumă era înjurătura de mamă. Realmente așa era. Am stat aproape trei ani. Gesturile cele mai... nerușinate erau lucruri firești, naturale. „Ei, ce, te-ai supărat? Da' tu nu știi de glumă?!” Nu pentru că sînt muncitori, nu pentru asta. Este gradul de cultură, și de pregătire, și de... [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; carieră școlară și profesională cu foarte multe schimbări de filieră și nivel].

Politica de acces al tuturor la proprietate prin – paradoxal – exproprierea tuturor și de omogenizare a veniturilor a condus la creșterea importanței capitalurilor

culturale și relaționale<sup>1</sup>; prestigiul se obține, în orice cîmp social, o dată cu posesia acestor tipuri de capital. Pe de altă parte, în reprezentările categoriilor medii și superioare, intelectualii formează „o altfel de lume”, din punctul de vedere al preocupărilor, al orizontului cognitiv, al manierelor<sup>2</sup>. În consecință, o diplomă superioară obținută de copil – echivalînd cu un semn „magic” prin care apartenența la lumea „elevată” a intelectualilor este consacrată – este aspirația, mărturisită sau nu, a oricărui părinte aparținînd acestor categorii. Atunci cînd rezultatele școlare nu le permit să aibă prea multe opțiuni cu privire la domeniul profesional, orice diplomă superioară este bună, iar orientarea se realizează potrivit unei logici a eliminărilor progresive, unele specializări și formele serale ale învățămîntului politehnic servind drept „colac de salvare”:

Mi-ar fi plăcut să fac Medicina... nu știu... Dar în perioada aia se intra foarte greu la Medicină și..., într-adevăr, n-am avut destulă voință. M-am lăsat influențată de mama și, dacă era „valul” cu Politehnica, am dat la Politehnică [fem., n. 1960, absolventă a Institutului Politehnic, cadru didactic suplinitor în învățămîntul special].

Pe vremea aceea, toți părinții mai cu stare voiau să-și dea copiii la Medicină, iar dacă nu aveau posibilități, îi dădeau la Politehnică [masc., n. 1948, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Fetele au crescut, acum sînt ingineri amîndouă și sînt foarte mulțumită că ele au reușit să facă o facultate [fem., n. 1942, funcționară, studii superioare abandonate; una dintre fiice ne relatează mai jos frustrările „reușitei” sale].

De altfel, așa cum am remarcat și în capitoul precedent, orientarea către învățămîntul superior răspunde și unei logici identitare autonome. *Sistemul școlar reprezintă și un furnizor autonom de resurse de identificare*: pentru copii, dar și pentru părinții lor, este esențial să se poată prezenta ca „elev la Liceul X” (de prestigiu) sau ca „student”, iar în numeroase cazuri poziția profesională însăși este revendicată pe baza situației școlare, iar nu a performanțelor la locul de muncă:

La sfîrșitul clasei a VIII-a trebuia să dăm examen de admitere la liceu, „treapta întii” se numea. Deoarece Liceul „Costache Negruzzi” avea o reputație foarte bună – se spunea că cine termină „Negruzzi” este ca și intrat la facultate – am ales acest liceu, deși era departe de casă. Am reușit să intru la cea mai bună secție, de matematică-fizică. [...] Toți cei patru ani au însemnat pentru mine o încăpățînată luptă cu

1. Studiind „dimensiunile diferențierii și omogenizării sociale”, Sorin Mitulescu și Poliana Ștefănescu [1986] constată că cea mai puternică diferențiere o dau accesul la funcțiile de conducere și nivelul de instruire, în timp ce diferențierea cea mai slabă o dau veniturile și confortul locuinței, consumul cultural, dotarea locuinței. Acestea din urmă devin semnificative la nivelul superior al diferențierii.
2. Această percepție a intelectualilor de către ceilalți membri ai colectivității este sesizată și la Boldești, unde „Intelectualii constituie o altă lume, separată” [Herseni, coord., 1970: 171].

matematica și fizica. Mai ales într-a IX-a, mi-a fost greu. Primeam niște teme enorme și aveam mult de învățat. Am reușit să mă mențin pe linia de plutire, fără însă să mai iau premiu. Prin clasa a X-a cochetam cu ideea că voi urma Medicina, mai ales pentru că aveam note mari la chimie și biologie. După treapta a doua, când am dat din nou examen, am rămas la același liceu. Ideea cu Medicina nu mai era valabilă... O vreme m-am gândit să dau la Universitate, la Română-Franceză, dar s-a dus și această tentație, încât prin clasa a XII-a, era un chin pentru mine când ne întreba vreun profesor la ce facultate vrem să dăm. Eram complet dezorientată și dădeam un răspuns „ca să fie”. Îmi amintesc că, pe la începutul clasei a XII-a, dirigintele ne duse pe toți la un laborator psihologic, unde am răspuns la niște teste ale căror rezultate ar fi trebuit să ne ajute să ne orientăm în funcție de aptitudini, însă concluziile acestor teste nu au ajuns niciodată la noi [...]. La facultate m-am înscris în ultima zi, împreună cu o prietenă și fostă colegă de clasă. Nu ne puteam hotărî: am fi vrut la Automatizări și Calculatoare, dar nefiind foarte sigure de șansele noastre, încă mai ezitam. [...] Dintr-o întâmplare stupidă, am ajuns la Energetică. [...] Foarte puține obiecte mi-au plăcut în facultate. Nu învățam din plăcere, ci pentru o notă cât mai bună. [...] A urmat repartiția [...]. Aceasta a însemnat primul meu loc de muncă, unde nu am făcut aproape nimic legat de meseria pentru care mă pregătisem și unde, în general, n-am învățat mare lucru în plan profesional. Din primăvara lui '90, am început să caut un loc de muncă în Iași. Am reușit să mă transfer [...]. De multe ori am sentimentul că nu am ales cel mai potrivit drum în viață. Anul trecut m-am hotărît să încerc să fac o a doua facultate. M-am apucat de învățat, sacrificându-mi timpul liber și tot concediul de odihnă și am dat la psihologie. Am intrat chiar pe la mijlocul listei [fem., n. 1965, studii superioare, ingineră; studentă la a doua facultate].

Ce m-a determinat? În primul rând că nu puteam rămâne numai cu liceul terminat, simțeam că mai trebuie făcut și ceva care să-mi placă, o meserie, o... să am viitorul cât de cât asigurat, cu toate că nu se știe lucrul ăsta, dar îmi plăcea să ajung studentă, să ai de-a face cu oameni „mai mari”, să fii în rîndul lor, să trăiești viața studentească. [...] Eram acasă „mica mea studentă”, tata, mama, unde mergeam: „mica mea studentă”. S-au simțit, cred, foarte bine, aveau o satisfacție enormă. Uneori, mi-ar fi cumpărat orice și simțeam că sînt mulțumiți pentru ceea ce mi-au oferit. Deci intrarea la facultate, tot ce realizasem... erau, oricum, mulțumiți sufletește că au realizat ceva, că n-au crescut și educat un copil degeaba [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă; mama – muncitoare; tatăl – muncitor, iar din 1991 cadru de conducere].

Piața forței de muncă, apărută în deceniul '90, pare să mărească rolul școlii în calitate de furnizor de resurse de identificare pentru adolescenți și tineri. Pe de altă parte, identificarea școlară supradimensionată pare să fie principala explicație pentru indisponibilitatea unor subiecți de a accepta locuri de muncă sub nivelul autoidentificării, precum și pentru dimensiunile reduse ale rețelelor sociale.

### 7.10. Dinamica rețelelor personale și familiale. Criterii morale și cultural-școlare în selecția „polilor”. „Cinstea fetei mari”. Și încă o dată respectul selectiv<sup>1</sup>

Reconstituirea configurațiilor egocentrice<sup>2</sup> ale membrilor familiilor analizate pune în evidență următoarele: (1) numărul polilor rețelelor adulților și în special ale femeilor se diminuează după căsătorie (fenomen care poate fi asociat nevoii de trasare a limitelor noii unități sociale, proces în care – am văzut în analiza lumii rurale – femeilor le revine rolul principal); (2) în sistemul relațiilor interpersonale, predomină membrii familiei lărgite; urmează rudele foarte apropiate, vecinii, colegii de serviciu; (3) indiferent de statutul matrimonial, în sistemul relațiilor instituționale, predomină cele obligatorii; inițiativa în raporturile cu instituțiile este mai mică la persoanele de sex feminin; fără a face o ierarhie – pe care datele empirice nu ne-o permit –, reținem ca mai frecvent amintite cinematograful, restaurantul, discoteca (pentru persoanele necăsătorite), „cluburile” sportive, formațiile artistice și asociațiile (pentru bărbați), biblioteca, biserica, spitalul (pentru femei); (4) în fazele ciclului familial în care copiii frecventează școala, raporturile cu aceasta predomină; de altfel, în general, după apariția copiilor, mamele își „pliază” rețelele după nevoile acestora, iar uneori tații aparținând categoriilor intermediare procedează în același fel.

Toate povestirile arată că vizitele la rude îndeplinesc importante funcții rituale, de reînnoire a sentimentului apartenenței, funcții de destindere și recreere, precum și funcții de solidaritate și ajutor. Totuși, dincolo de „glasul singelui”, apare selecția, iar rudele sînt „măsurate” cu același etalon cu care sînt „măsurați” vecinii, colegii de muncă și celelalte cunoștințe, *criteriile etice și culturale/școlare* – a căror legătură intimă, dar nu absolută cu profesia am semnalat-o mai sus – fiind din nou privilegiate:

1. Conținutul acestui paragraf a făcut obiectul unei comunicări prezentate la Congresul al XV-lea al AISLF (iulie 1996, Evora – Portugalia) [Stănculescu, 1996d].
2. Să reamintim conținutul noțiunii „rețea” pe care am definit-o mai amplu într-un alt context [Stănculescu, 1997]: „Noțiunea rețea poate fi definită succint astfel: în jurul unui obiectiv, unei intenții sau preocupări comune, în acest caz educația copiilor, „polii” dispersați în spațiul geografic și social sînt legați între ei prin „legături” de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potențial, în relație cu toți ceilalți [Kohn ș. a., 1994: 175]. Semnalînd polisemia termenului, R. C. Kohn [1994] identifică, pe baza studiilor existente, trei niveluri topologice de analiză a rețelelor: (1) *constelația personală* (rețeaua egocentrică), care reprezintă primul nivel și cuprinde „polii” (actorii sociali) cu care intră în contact o unitate socială oarecare (individ, grup, instituție), în legătură cu un domeniu de interes precizat; (2) *rețeaua personală*, reprezentînd un al doilea nivel de analiză care ia în considerație nu numai legăturile directe ale unității de referință cu polii configurației sale, ci și relațiile dintre acești poli, așa cum sînt percepute de actorul în cauză; (3) *rețeaua considerată ca „realitate socială supra-individuală”* care nu mai are centru unic și se prezintă doar ca ansamblu de relații ale fiecăruia cu fiecare.

Am ales, cu riscul de a... nu de a fi niște singuratici, dar de a avea prieteni mai puțini, nu am ales decât... familii unde nu existau... lucruri proaste. Chiar dacă au fost rude. Am evitat relațiile prea strânse, prea amicale, pentru că acolo nu au ce învăța. Și am cazul unui cumnat... Acolo nu se poate învăța. De la țigară, băut și toate cele... Copilul, pînă judecă, zice: „Așa face mama! Așa am văzut la tata!”.

– Gîndeți toate acestea atunci?

– Țsta a fost un principiu de bază, atît al meu, cît și al soției mele. Cu bună știință... Mă duceam în caz de forță majoră, la un botez... niște obligații de familie... Limitam cu bună știință.

– Din cauza copiilor?

– Din cauza copiilor, dar și din cauza mea. Eu ieșeam în societate și... „spune-mi cu cine te aduni, ca să-ți spun cine ești”. Automat. Și copiii, ce să-nvețe? Apoi și în relațiile din bloc. Cred că asta mi s-a transmis de la părinții mei. Nu ne ducem... La țară se zice „Nu mă duc la boș la Cutare”. Nu. Există o familie, două, trei... Nu cu toată lumea din bloc. Fiecare a fost analizat din umbră: „Cine e?”. Nu ce meserie are, nu. Am oameni simpli, dar cu bun-simț, cu o educație... cetățenească. Niște oameni cu care nu ți-e rușine... Ba mai mult, i-am invitat la nunta lu’ Diana, el e șofer și ea e asistentă, da’ niște oameni fără... Nu pe criterii de profesie. Am destule exemple de intelectuali care au păcatele lor.

– Care sînt „punctele tari” ale celor cu care întrețineți relații?

– A fi corect, cinstit... Eu, avînd fete, am zis să nu avem prietenie cu o familie în care... „madame” are trei amanți. [...] Deci au fost criterii... Mie, de exemplu, nu mi-au plăcut bărbații care beau. Și nu-mi place să ies cu sticla... Eu am evitat treaba asta, nu numai la bloc, ci și la serviciu. A! Dac-am intrat să beau o bere cu cineva, am intrat tot cu... cu demnitate. [...] Eu le-am mai tîrît după mine pe la spectacole, jucam, vedeau altfel de lume, altfel de societate și le... [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural].

Întîlnirile „familiei mari” (cu prilejul zilelor onomastice – „patroanelor” –, botezurilor etc.) îi separă pe copii de adulți. Fenomenul apare cu certitudine în continuarea practicilor rurale de același tip din familiile de gospodari. Pe lîngă funcțiile pe care le-am semnalat la vremea respectivă, separarea are și o funcție educativă explicită, de protecție a inocenței copilului, în special în raport cu sexualitatea care, în calitate de simbol al vîrstei adulte, al puterii și al negării unei „lumi a muncii” pline de constrîngeri, este exhibată frecvent în limbaj:

Nu prea veneau copii. De obicei, nici noi nu ne duceam cu părinții la astfel de petreceri, eram lăsați acasă. Dar ne simțeam bine. Masa era în sufragerie, noi eram în dormitor și se auzea foarte bine și eu aveam o satisfacție întotdeauna. Bine, nu ni se dădea voie să stăm cu dînșii. Și asta pentru că nu trebuia să auzim, pentru că se vorbea destul de „fără perdea”. Motivul era ca noi să nu auzim limbajul [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă; părinți muncitori; mama – studii liceale].

Strategiile de selecție ale foștilor copii de gospodari vizează și rețelele copiilor<sup>1</sup>; a doua generație de migranți se simte mai degrabă neputincioasă în fața contactelor de „afară” ale copiilor, pe care „nu ai cum să le eviți”; modificarea structurii vecinătății (cartierelor) în sensul creșterii eterogenității sociale și prelungirea practicilor rurale constituie ipoteze explicative plauzibile, dar se pare, de asemenea, că reacțiile noii generații de copii, și în special ale băieților, devin și ele mai puternice.

La vîrstele mici, protecția imaginii familiei și a spațiilor domestice exclude grupurile de egali din aceste spații; *afară* reprezintă conceptul-cheie pentru înțelegerea raporturilor familiei cu grupurile de joacă și de distracție ale copiilor și preadolescenților. Copiii nu au voie să-și invite colegii și prietenii în casă „nici în lipsa părinților și nici chiar cînd erau ei acasă. Poate mama avea mai multă treabă și nu putea să primească copii în casă, poate nu avea cu ce să-i servească, așa... prăjituri, bomboane... [fem., n. 1985, elevă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară]. De asemenea, ei nu au voie să iasă afară decît sub supravegherea părinților, iar în jurul copiilor adulții încheagă o rețea de vecinătate specifică<sup>2</sup>. Părinții români sînt prin tradiție – am văzut-o în capitolele anterioare – foarte protectori în raporturile cu copiii, iar reprezentarea orașului ca „periculos” – de la pericolul fizic pe care îl prezintă străzile cu trafic auto intens, la pericolul educativ rezultat din „ames-tecul” de populație în același cartier sau în același bloc – întărește această atitudine. Protecția imaginii publice a familiei are, de asemenea, importanță; dacă părinții sînt evaluați după comportamentul copiilor, este mai prudent ca ieșirile acestora din urmă să fie controlate:

Educația a plecat cumva de la lucruri mărunte. Simple. „Să nu ieșiți în stradă, să nu ieșiți din casă cît noi nu sîntem acasă. Strada este un pericol. De pe stradă nu se poate învăța nimic. Pe stradă este o mașină, pe stradă este un copil prost educat care dă drumul la o prostie și tu o auzi, strada... Poate te îndemni să te iei cu alți copii și să faci o obrăznicie mică, mai tîrziu una mare și...” [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; locuire în cartier periferic cu populație eterogenă].

Că au fost cazuri cînd mă sunau la ușă că s-au bătut și sînt persoane care te fac de tot risul, chiar dacă tu-ți educi copilul. [...] Și te simți prost cînd te jighește, cînd tu te chinui ani de zile... Mai ales pînă au mai crescut și le-am putut lăsa singure afară, noi nu am stat în casă liniștiți pînă nu le-am urmărit pe unde umblă [fem., n. 1948,

1. Ana Tucicov-Bogdan semnalează fenomenul într-un cartier muncitoresc nou la Brașov: părinții intervin în relațiile copiilor mai mult decît o recunosc, criteriile de evaluare a partenerilor fiind „cunoscut”, „bun la învățătură”, „bun exemplu” [în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 346].
2. Așa cum observă și cercetătorii procesului de industrializare-urbanizare din zona Brașov [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 308, 318], în zonele rezidențiale cu populație relativ omogenă, jocul copiilor și școala reprezintă prilejuri de întîlnire pentru părinți, iar supravegherea copiilor dă naștere unor raporturi intense de ajutor reciproc între vecini.

învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare ; locuire în cartier muncitoresc].

Totuși, din rațiuni legate de stilul de viață tipic copilăriei, ieșirile „afară” nu pot fi total interzise. În absența spațiilor special amenajate de edilii orașului pentru jocul copiilor, părinții stabilesc un perimetru în fața sau în spatele blocului, la adăpost de riscurile accidentelor auto și posibil de controlat cu privirea și cu vocea, în care copiii se pot juca. Libertatea ieșirilor este mai mare acolo unde mediul social este perceput ca omogen de către părinți :

De la tatăl meu știu că... bine-nțeles, el avea mulți colegi de vîrsta lui, prieteni din sat care actualmente stau în același cartier, la 200-300 de metri, cu care se întîlnește și între care există relații de amicitie. La fel și mama, unde lucrează ea, foarte multă lume se cunoștea deja din sat și din satele vecine. Știu aceste lucruri exact de la ei. De altfel, așa s-a și făcut de au ajuns fiecare la locul lui de muncă : au plecat de acolo fără prea multă carte, au venit la Iași cu încă trei-patru amici, au mers într-un loc să se angajeze, știind că părinții nu prea și-au dat interesul în sensul ăsta, deci fiecare trebuia să se descurce cum putea. [...] Eu am crescut mai mult pe afară, sincer să fiu. [...] La noi este un parc [...] și acolo – fiindcă vecinii aveau toți cam aceeași vîrstă cu a părinților mei, aveau și copii la fel – era locul de joacă al tuturor. [...] Nu aveam voie să ies în stradă. [...] Era vorba de un perimetru [...] care putea fi supravegheat foarte ușor : o simplă privire sau o sută de pași într-o direcție sau alta și erai imediat reperat [masc., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, student ; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare ; tatăl – învățământ general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor ; locuire în cartier muncitoresc].

Conduitele imprudente și contactele non-educative – pe care, în pofida insistențelor părinților, copiii nu le pot evita, iar uneori chiar le caută – fac ulterior obiectul conversației părinți-copii iar adeseori chiar al sancțiunilor severe. Pedepsele – care includ și violența verbală sau fizică asupra copilului – sînt legate, cel mai adesea, de atitudinea protectoare și de strategiile identitare ale părinților :

Dacă nu, ies afară cu copiii. Și apoi, știți, la copii... aud una-alta... avem destui copii pe scară, mai sînt unii supravegheați, că au mamele..., fiind mai mulți copii, mamele stau acasă. Sînt destule familii... bogate în copii. Dar sînt familii... „modeste”. Să știți, contează foarte mult ce vecini ai. Că una este, mă rog, comportamentul unui copil dintr-o familie „modestă”... Și, de multe ori, de aici practic... Vin de afară și spun : „Uite, băiețelul domnului Popa a zis așa, uite, Alin a făcut așa”. Ei, eu abia aici vin și insist pe niște lucruri : „Cum să spui asta, tu știi ce înseamnă ?”. Nu știu cum să vă spun, o educație teribilă... pornind de la cei de afară... și mai aplicăm și „constituția” cîteodată... [fem., n. 1951, studii superioare, farmacistă ; 2 copii ; locuire în cartier periferic cu populație eterogenă].

Mai mult în fața blocului, ca să mă vadă mama pe geam unde mă joc. Cînd făceam cîte-o pozna, mă striga pe geam și mă chema în casă. [...] Dacă mai rămîneam, cînd mă duceam în casă mă pedepsea. Mă certa... uneori mă și plesnea, mă pune la colț.

Țipa la mine, vorbea tare și-mi spunea să nu mai fac niciodată așa, că nu e bine [fem., n. 1985, elevă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Două tipuri de valori apar cu regularitate în fragmentele care abordează tema „*anturajului*” copiilor : valorile *morale* („cinste”/ respectabilitate – în special a fetelor –, hărnicie, sinceritate, solidaritate, convivialitate etc.), în care recunoaștem cu ușurință prelungirea modelului rural și valorile *intelectuale* (instruire, lectură/scriere, reușită școlară), pe care subiecții noștri le atribuie lumii „elevate” în care speră ca, dacă nu ei, măcar copiii lor să pătrundă. Acestea din urmă (valorile intelectuale) sînt utilizate de unii părinți ca indicator și mijloc de impunere simbolică a celor dintii, întrucît se consideră că un copil care învață, citește etc. nu are timp „de prostii” :

Neglijezi niște treburi în casă, normal că le neglijezi, că poate tu n-ai avut timp să faci curățenie, că ai urmărit copilul tău, cu cine se joacă, cu cine stă, că nu zic, nu vreau să fac separatism între copii, că sînt copii, dar sînt de la care aud lucruri urîte, și pot să-i spun cu cine să se joace. Sau mai sînt băieți care, oricît de micuțe ar fi fetițele... le ridică fustița și tot felul de lucruri urîte [fem., n. 1948, învățământ general obligatoriu + școală profesională, muncitoare ; locuire în cartier muncitoresc].

Ce nu le-am lăsat să-și facă ? Să-și facă anturaj afară. Nici ăștia doi mici. Ei stau mai mult în casă. [...] Dac-am aflat că au venit cu un copil în casă în lipsa mea, i-am pedepsit. Pentru că nu știu pe cine pot aduce. Chiar și mai mărișoare... Adică băiatul, în clasa a VI-a fiind, eu tot nu-i dau voie să vină cu copii în casă. Dup-aia, la liceu... mai vin cîteodată, dar nu exagerat. Nu le-am dat voie să se ducă la petrecerile astea care se fac. Aceea mare a fost o singură dată, iar Anca... și ea, dacă a fost o dată, aici, în vecini. De ce ? Pentru că nu știu cu cine merge și dacă nu pot eu să controlez... Aud atîtea lucruri care se petrec ! Adică eu am făcut totul ca tot ce fac ei să fie controlat. Nu eu, taică-său ! [...] Băiatul nu-l las pe-afară pentru că aici unde stăm noi sînt copii de tot felul. Și au fost tot timpul. Strada Cîrcic este o stradă cu copii... problemă. Sînt țigani mulți. Copiii ăștia... zic eu că sînt un pericol pentru... pentru ceilalți copii. Și dacă se înhăitează cu d-alde ăștia... Ba aud c-au spart mașini, ba aud că... fel de fel. [...] Foarte puțin îi las afară. Țsta e lucrul care mă supără cel mai mult, că nu pot să-i las afară. [...] Fetele le-am crescut foarte serioase. Sînt foarte serioase fetele mele, să știți. [...] N-a existat să stea în fața blocului cu băieți, să se plimbe pe stradă... [...] Sînt fete-n bloc care stau pînă seara tîrziu : ieși, ele acolo ; intri, ele tot acolo. Nu-mi place treaba asta. Și le-am spus : „Mamă dragă, o fată trebuie să fie serioasă. Că ai să te căsătorești, ai să vorbești cu un băiat, îți dau voie, dar să-l cunosc eu, să știu cine este. Dacă e, să vină să te ia de-acasă, pleci la ora cutare, vii la ora cutare”. N-am avut probleme. Dacă ele au stat și-au învățat... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; locuire în cartier periferic cu populație eterogenă].

Alegerea școlii este și ea, în intenția unora dintre părinți, o cale de orientare a sistemului relațional al copiilor :

„Costel, învață ! Vreau la [Liceul] «Negruzzi !”. „De ce acolo ?”. „Ca să nu mai fii cu Jenică.” – Jenică e un golănaș de pe-aici. „Acolo este fiul doctorului Cutare, fiul

profesorului Cutare... Nu ai decît de învățat de la ei. Profesorii sînt mai buni...” [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural].

Speranța că sistemul clasei școlare va funcționa ca sursă de Alții Semnificativi și ca rezervor al rețelelor de sociabilitate ale copiilor se dovedește însă numai parțial realizabilă. Am mai spus-o, clasa școlară generează o percepție foarte „verticală” (ierarhizată) a „egalilor”, iar selecția pe care copiii înșiși o realizează privilegiază de departe rețelele de vecinătate și categoria socială, astfel încît, îndeosebi în cadrul școlilor „de elită”, copiii proveniți din „cartierele de mîna a doua” constituie, grație unui mecanism de excludere/autoexcludere datorat în primul rînd reușitei școlare diferențiate, mici grupuri separate care încearcă să-și definească și să etaleze o identitate *împotriva* grupului majoritar al „*tocilarilor*” :

Prietenii pe care i-am avut, pe care mi i-am făcut de la nouă ani pînă la liceu au fost în mare parte de mîna a doua. Cartierul Mircea cel Bătrîn era făcut în urma demolării cartierelor țigănești și populat în special cu muncitori care au venit la fabricile care s-au deschis : IMAMUS, CUG... și erau, deci, țigani, muncitori, puțini intelectuali. A fost *un cartier de mîna a doua* [s.n., E.S.]. Aveam prieteni și mai țigani, și mai puțin respectuoși, și mai puțin civilizați, în sfîrșit, foarte variați. [...] Și am avut o prietenă foarte bună, de aceeași condiție cu mine, cu care m-am înțeles foarte mult. Acuma este profesoară de engleză. Ne-a despărțit doar faptul că eu m-am mutat, după ce au murit bunicii mei, în Tătărași. Am rupt relația cu mulți dintre prietenii pe care îi aveam. [...] Cînd am intrat la liceu, în 1982, am mers la Filologie-Istorie, pentru că îndrăgeam foarte mult limba română. Acolo colegii erau majoritatea fii de profesori, de medici, în sfîrșit, copii cu o educație superioară mie. Din primele zile au început să-și etaleze lecturile și cunoștințele din familie, ceea ce pe mine m-a inhibat foarte mult. De aceea, în liceu am mers foarte prost, adică am fost mediocră. În liceu am fost un grup de șase fete – celelalte erau din cartierul vecin, unde populația era mai „răsărită” decît în „Mircea” – care ne-am împrietenit, care eram – după cum se spune – mai „emancipate” : mergeam în discotecă, rîdeam mai mult decît era nevoie, făceam tot felul de „ghidușii”, ne plimbam, vorbeam despre băieți, despre alte probleme care la vremea aceea erau considerate *tabu* și la care, bine-nțeleș, o parte dintre ceilalți colegi nu se pretau. Pentru treapta a doua n-am învățat aproape deloc, pentru că prinsesem gustul distracțiilor [fem., n. 1967, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + treapta a II-a a liceului cursuri serale, educatoare necalificată ; interviu marginal].

În afara sistemului de rudenie și a aceluia de vecinătate, raporturile cu școala în care învață copiii – care pot fi descrise ca raporturi clientelare – oferă și adulților cele mai importante resurse identitare. Instituția școlară este abordată de subiecții pe care îi avem în vedere aici prin intermediul interacțiunilor directe cu reprezentanții săi (cadrele didactice). Părintele se transformă adesea în client al cadrului didactic, obținînd, în schimbul respectului și recunoștinței sale – manifestate prin gesturi simbolice sau/și prin daruri și servicii –, informații cu privire la „dedesubturile” sistemului școlar și la activitatea școlară a copiilor, ajutor în plasarea copiilor la o

învățătoare, într-o clasă sau la o școală „mai bună”, ajutor în angajarea unor meditari etc. Unele practici religioase (cum este, de pildă, nășia la cununie și la botez) permit chiar înrudirea simbolică între părinții din categoriile intermediare și cadrele didactice. Relația răspunde unor nevoi ale persoanelor implicate, dar îndeplinește și funcții în raport cu instituția, contribuind la conservarea structurilor și a puterii școlii, întrucît părintele „client” își manifestă recunoștința și prin respectarea ordinii școlare pe care o reprezintă cadrul didactic.

Raporturile cu școala ca instituție sînt importante pentru unii părinți și pentru că le conferă o identitate valorizantă, aceea de *părinte al unui elev bun* echivalentă cu „părinte bun”. Participarea la acțiunile școlii („ședințe cu părinții”, serbări) este, pentru acești părinți, un prilej de redefinire și recunoaștere publică periodică a relației lor pozitive cu reușita copilului :

Nu, n-am avut timp pentru așa ceva [„alintarea” copiilor], pentru că tot timpul m-am frămîntat : „Cum procedez în situația asta, cum procedez... ? Mîine am ședință” – că, dacă azi aveam ședință la Diana, mîine aveam la Anca, și poimîine aveam la Otilia, și aveam și la cămin. De-acuma au urmatăștilalți doi, fetele erau toate trei la școală, ședințele se țineau lanț. De asta eu i-am interzis soțului meu să meargă să mai joace teatru, pentru că trebuia să ne-mpărțim sarcinile de-acum...

– Cînd ?

– Cînd, de-acuma, astea trei erau mari, erau toate trei la școală și începuseră să apară șiăștilalți. Și nu mă mai puteam împărți. La ședințe trebuia să mergi. Nu veneau părinții copiilor cu probleme, dar eu nu... Cînd n-am mai putut, am zis : „Tu te duci mîine, eu poimîine”. Și la creșe se fac ședințe, și la cămin... Că sînt... „fondul creșei”, fel de fel de... serbări de Crăciun, de... serbarea de sfîrșit de an... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; soț – instructor cultural].

În modul în care familiile își construiesc rețelele urbane *via* strategiile lor educative și îndeosebi *via* raporturile cu școala, dimensiunea identitară *colectivă* este evidentă.

### 7.11. Identificarea religioasă

După plecarea din familia de origine, practicile religioase ale copiilor de gospodari – elevi în școlile socialiste, iar apoi angajați ai unităților socialiste, eventual membri ai organizațiilor comuniste de copii și tineret – intră în eclipsă. Politica „*de formare a omului nou, cu o concepție științifică despre lume și viață*” și de „*educație ateistă a tinerei generații*” joacă, fără îndoială, un rol important în această privință, întrucît, cu toate că libertatea conștiinței religioase este prevăzută în Constituția din 1965, statul/partidul desfășoară o intensă propagandă ateistă, iar practicile religioase publice sînt supuse controlului politic. Separarea de familiile de origine se asociază cu o slăbire a practicilor religioase și datorită caracterului familial al identificării religioase rurale, iar faptul că raportul cu biserica este redescoperit în cursul unor experiențe familiale, ca resursă importantă în depășirea unor etape dificile și în construirea unității (echipei) familiei de procreere reprezintă un argument pentru această ipoteză :

Mama mea era foarte credincioasă. Și ne-a sădit în suflet credința. Credința-n Dumnezeu. Și... partea [cu „cîntea” fetei]... Ei, după ce am plecat, eu am rupt legătura cu treaba asta, am stat în școală și... n-o mai avut cine să... pe-atunci, în școli, nu se punea problema asta. Dar pe undeva mi-a rămas... și după aia am reluat. Mai ales după moartea fratelui meu... [...] Eu, luată cu treaba, mă-nchinam seara... strictul, strictul... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Apoi, în educație – nu este meritul meu, este al lu' nevestă-mea – a stat și tema religioasă: „Uite ce ne învață Domnul nostru Iisus: să fii cuminte, să nu minți, să nu furi, să nu înșeli...”. Astea au fost monede pe care s-a bătut foarte mult. Dar făcută cu mult tact. Și asta-i tot a lu' nevestă-mea calitatea... Care a început întii cu mine. Eu nu mă duceam la biserică decît de Înviere. Ieșeam în oraș și: „Hai să pun o luminare la biserică!”. Cu posturile... N-a existat post în familia mea [de origine]. Nu. Și... nevestă-mea: „Eu postesc”. Și mîncam la aceeași masă – că asta nu există, la noi toată lumea mîncă odată – și noi mîncam de dulce... Ei, din afecțiune pentru nevestă-mea, nu din convingere, zic: „Hai să postesc, ca să-i vie ei mai ușor!”. Și... peste un an sau doi, întreabă: „Cine postește cu mine?”. Și văd copiii... A venit la noi în casă un preot de la mănăstire și au văzut că postește, că nu mîncă seara decît... Acuma toată lumea se-nchină, toată lumea merge la biserică [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – studii teologice abandonate].

În pofida controlului politic al practicilor religioase publice, cele mai multe mame întrețin în jurul copilului o *atmosferă religioasă explicită sau implicită* (pe care, uneori, copilul nu o conștientizează) și utilizează raportul cu divinitatea ca suport psihologic (credința), ca suport în educația morală și a sentimentului de justiție („frica de Dumnezeu”):

Eu de mici le-am învățat. De mici aprindeau candela cînd plecau la școală, se închinău... Trebuie învățați de mici, trebuie să-l înveți și creștinește, să meargă la biserică, că el nici nu știe ce trebuie să facă într-o biserică. [...] Și eu zic că e bine ca să mai știe și copilul de frică, că dacă-l duci la biserică și îi spui că Doamne-Doamne te bate dacă vorbești urît, vede icoanele, vede lumea tristă la biserică... și atunci copilul crește altfel [fem., n. 1949, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare].

Educația a fost morală, creștinească, dar... nu pe plan religios, nu pot să spun că au avut o influență ai mei, nici într-un caz. Mai ales mama... pentru că amintirile ei... nu-i dădeau voie să... creadă. Nu că nu-i dădeau voie, dar ura efectiv nedreptățile, ea credea că vin de Sus... dintr-un plan... Dacă nu mă-nșel, și-a mai schimbat... Dar rudele noastre de la țară la care noi mergeam în vacanțe au reușit... și bătrîna care m-a crescut de mică – pînă la vreo șapte ani a stat cu mine – era credincioasă... mi-au îndrumat primii pași în religie... și pentru mine asta a fost dintotdeauna, a existat dintotdeauna... așa, undeva... [...], credeam eu în mine, în sinea mea, și nu trebuia nici s-o spun altcuiva, nici altcuiva nu putea să... [fem., n. 1960, studii superioare tehnice, cadru didactic suplinitor; mama – orfană de război de ambii părinți și crescută într-un nucleu constituit din bunici și nepoți, studii superioare, membră a nomenclaturii comuniste].

Așadar, noțiunea de „practică religioasă” nu se confundă cu respectul normelor instituționale, iar acesta din urmă nu este o condiție indispensabilă a identificării religioase. Raportul cu instituția este asumat în modalitățile permise de poziția, de contextul general al vieții și de nevoile individului. Enoriașul obișnuit desfășoară o practică situațională și, de cele mai multe ori, discretă; raportul cu divinitatea are, pentru creștinul ortodox din urbanul socialist, o *slabă dimensiune publică și instituțională*. Controlul politic al practicilor reprezintă însă numai o explicație parțială a acestui fapt; să ne amintim că literatura modernă și studiile interbelice evidențiază același tip de raport situațional și intim cu „cele sfinte”. Nu întreprindem aici un studiu de sociologie a religiilor, pentru a dezvolta subiectul; ceea ce ne interesează este faptul că absența practicilor publice și instituționale nu echivalează cu absența educației religioase a copiilor și că acest domeniu este, poate, acela care evidențiază cel mai pregnant faptul că educația familială nu echivalează cu o transmitere explicită și mecanică dinspre părinți către copii a valorilor-normelor-regulilor prescrise de „elitele” epocii.

## 7.12. Rezumat și interpretări preliminare

Starea civilă: *căsătorit(ă)*. Iată o categorie de (auto)identificare căutată sistematic de tinerii migrați în urban, indiferent de generație și de sex, și stimulată de părinții lor de la țară. Rațiunile căsătoriei sînt multiple. De la o generație la alta, intensitatea atmosferei romantice țesute în jurul evenimentelor pe care ea le implică (întîlnirea partenerilor, evoluția relației, cererea/acceptarea, informarea părinților, ceremonia) crește; simultan, rolul tinerilor în aceste evenimente crește, iar acela al familiilor de origine și al comunității se diminuează. Totuși, este greu de spus dacă este vorba într-adevăr despre o „sentimentalizare” progresivă a raporturilor conjugale sau mai degrabă despre o *vizibilitate* crescîndă a sentimentelor dintre parteneri, pe care autonomia voinței tinerilor și popularizarea largă a ideologiei potrivit căreia dragostea reprezintă condiția moralității familiei o stimulează și care, la rîndul ei, poate stimula „sentimentalizarea”. În orice caz, a te căsători „din dragoste” (sau a declara aceasta) echivalează cu a te plasa în categoria oamenilor morali ale căror acțiuni sînt orientate de sentimente înalte și a te delimita de categoria acelora orientați de rațiune și interese; acțiunea rațională în finalitate pare să reprezinte tot ce poate fi mai rău în domeniul matrimonial, în timp ce „sentimentalizarea” apare ca ideal absolut. Nevoia de a *normaliza* situația tinerilor care au atins o anumită vîrstă, și-au încheiat parcursul școlar și „au pînea în mînă”, precum și nevoia de a normaliza situația familiilor lor de origine este principala formă sub care se infiltrează în viața individului constrîngerile sociale. Pe de altă parte, căsătoria este căutată/stimulată ca *răspuns la sentimentul de insecuritate* pe care li-l generează tuturor singurătatea și incertitudinile vieții urbane. Efectele insecurizante ale „depărării de casă” (de familiile de origine) pot fi compensate numai prin întemeierea alteia; în urban, „*casa*” rămîne „*ancora*” în jurul căreia se organizează biografia individului și raportul acestuia cu lumea, reperul care dă sens vieții.

*Spațiul domestic* reprezintă suportul material și simbolic al grupului familial (împreună cu care constituie „casa”). Funcțiile sale instrumentale și identitar-statutare reprezintă, cu siguranță, conținuturi învățate în cursul socializării în familiile de origine. Totuși, spațiul domestic reprezintă și un suport important al diferențierii și construcției identității urbane. Ca „*mașină de locuit*”, raportul cu spațiul exprimă un raport cu stilul de viață urban (inventar domestic, confort, igienă, estetică); de regulă, femeile utilizează această resursă de identificare mai devreme și mai intens decât bărbații. Ca *expresie a unui „noi-familial”* autonom, spațiile domestice concentrează semnificații care erau altădată repartizate asupra unui evantai mai larg de bunuri de patrimoniu; ele reflectă istoria familiei, rețeaua ei de sociabilitate, orientarea (economică, culturală etc.) a proiectelor sale și nivelul lor de realizare (poziția familiei într-un câmp social), organizarea internă a grupului (în funcție de sex, vârstă, natură a activității extradomestice, nivel de școlarizare etc.). Modificarea sistemului proprietății face ca interiorul domestic să dobândească o *semnificație compensatorie* pentru bărbații lipsiți de alte bunuri de patrimoniu care se autoidentifică în categoriile mijlocii (în ascensiune), atrăgând, în consecință, o investire personală a acestora pe care nu o găsim în rural nici în familiile de gospodari, nici în acelea din ruralul cooperativizat.

Alături de spațiile domestice, *îngrijirea și educarea copiilor* constituie pentru categoriile mijlocii urbane – îndeosebi pentru acelea provenite din gospodari, pentru că dispunem de puține date empirice cu privire la copiii de la țară ai „Epocii de aur”, aflați în primele stadii ale ciclului de viață familială – pîrghii esențiale în diferențierea intergenerațională (în construcția identității urbane). Pe terenul ideologiei tradiționale cu privire la copilul care trebuie crescut în familie și care, prin aceasta, joacă un rol important în construcția limitelor și identității nucleului familial, ideologia oficială care cultivă *dragostea și responsabilitatea* părinților/mamelor pentru copii „prinde” cu ușurință. În afară de acestea, copilul dobândește, ca și spațiul domestic, un ansamblu de *semnificații sociale compensatorii*, atât în raport cu prezentul, cât și în raport cu viitorul. Pe de o parte, el este principalul bun simbolic al familiei, în îngrijirea și educația sa se reflectă calitatea părinților săi, care găsește rareori (și) alte „terenuri” de manifestare (carieră profesională, de exemplu). Pe de altă parte, copilul prelungește existența simbolică a părinților săi după moartea acestora. În consecință, *dimensiunea generațională a familiei devine esențială*. Prima generație urbană își ia devreme viața în propriile mâini departe de casă (de familiile de origine) și nu apelează decât rareori la bunicii din rural pentru creșterea copiilor. În schimb, se simte mai implicată decât generația predecesorilor în biografia copiilor și încearcă să-i țină cât mai „aproape de casă” și să-i protejeze, chiar și după ce aceștia au „pîinea în mînă” și sînt „la casa lor”. De asemenea, resimte mai puternic nevoia de schimburi afective și intelectuale cu nepoții și are mai acut sentimentul responsabilității pentru creșterea nepoților ai căror părinți se află temporar în impas. Semnificația socială compensatorie a copilului arată că, dacă părinții transferă în copiii lor propriile aspirații nerealizate, faptul – deplîns adesea în literatura pedagogică – se datorează (și) unor mecanisme sociale, și nu (numai) unor trăsături de personalitate sau greșeli de strategie educativă ale părinților.

Raporturile familiilor cu educația copiilor și îndeosebi raporturile cu școala au fost abordate în studiile sociologice – indiferent dacă acestea au ca punct de plecare paradigma reproducției, ori pe aceea a mobilității sociale – în special din perspectiva transmiterii/legitimării structurilor sociale existente în spațiul social și a integrării individului în aceste structuri considerate ca *datum*. Făcînd din reușita școlară a copiilor un „fir al Ariadnei” în labirintul strategiilor familiale, sociologii și-au concentrat atenția asupra a două tipuri de mize ale educației/școlarității: (1) mizele instrumentale (loc de muncă, salariu, „piață” matrimonială); (2) mizele statutare (poziție școlară, profesională, socială). Analizele efectuate în acest capitol pun în evidență că, pentru familiile „mijlocii” situate pe o pantă ascendentă datorită școlarității părinților, *mizele identitare* sînt deosebit de importante. Atît identitatea familiei înțeleasă ca un întreg („echipă”), cît și identitatea fiecăruia dintre membri se construiesc cu ajutorul traiectoriei educative (mai ales școlare) a copiilor. Cu toate că și dimensiunea instrumentală, și cea statutară sînt avute în vedere, *obiectivele sintetice* ale strategiilor educative ale părinților sînt: (1) a-și putea identifica descendenții (copiii și nepoții) și a se putea autoidentifica într-o categorie definită prin trăsături morale și intelectual-școlare valorizate în mediul de origine și/sau în acela de primire; (2) a face această apartenență vizibilă și recunoscută social prin controlul „marcajelor” identitare, cu alte cuvinte, a construi și consolida o reputație, un prestigiu social. Aproape tot ce este legat de îngrijirea și educația copilului – alimentația, ținuta, politețea și manierele; raportul cu munca domestică; reușita școlară și instruirea para-școlară; orientarea profesională; rețelele sociale – dobîndește o dublă semnificație identitară: în raport cu copilul și în raport cu părinții înșiși. Aceasta pentru că, în cazul primelor generații urbane, părinții și copiii sînt, practic, obligați să învețe *împreună* să controleze marcajele identitare specifice noului mediu de viață.

„Copil de la țară”/„țărăn” și „domn”/„orășean” sînt principalele categorii de identificare/autoidentificare la care fac apel subiecții cu „rădăcini” rurale mai adînci sau mai superficiale, indiferent de mediul de viață (rural sau urban), sex, vîrstă, nivel al studiilor sau profesie. Fiecare subiect le construiește raportîndu-le continuu, explicit sau implicit, una la cealaltă. Axa principală pe care se organizează notele lor de conținut are la un pol *moralitatea* (înțeleasă în manieră durkheimian-piagetiană ca domeniu al datoriei față de Celălalt) iar la polul opus cultura/„*învățătura*”/„*cartea*” (înțeleasă ca instruire livrescă și ca diplomă) și *civilizația* (care trimite la alimentație, locuință, ținută, politețe, maniere, limbaj). Copilul de la țară este moral: el crește în credință și „cu frica lui Dumnezeu”, îi ascultă și îi respectă pe vîrstnici (cu deosebire pe părinții și pe frații săi), este muncitor, este „cuminte” în relațiile cu sexul opus, este rușinos, pudic. La polul opus, orășenii sînt mai bine îngrijiți și protejați, superior instruiți, mai civilizați, mai „descurcăriți”; ce au unii le lipsește celorlalți, iar „plusurile” și „minusurile” sînt „frămîntate” într-un model original de identificare/diferențiere. Pe de o parte, generația centrală, foștii „copii de la țară”, apreciază ca mai mult sau mai puțin profitabile pentru propria traiectorie socială resursele identitare pe care le-au oferit familiile de origine; pe de altă parte însă, ei le consideră insuficiente



și indezirabile pentru construirea identității copiilor lor. Cu alte cuvinte, ei „nu uită de unde au plecat”, dar tocmai pentru că nu uită doresc să-și protejeze copiii împotriva lipsei de igienă și de îngrijire, a alimentației dezordonate și precare, a muncii epuizante, a violențelor verbale și fizice. În ceea ce îi privește pe aceștia din urmă (generația succesorilor), ei se diferențiază net de identitatea rurală. Subiecții noștri se află departe de stereotipul cu privire la copiii „de la țară” mai bine crescuți decât cei de la oraș, vehiculat în mediile intelectuale de proveniență rurală.

Prima datorie a părintelui rămîne aceea de „a-i da copilului să mănînce”. Regăsim în aceasta modelul rural, „cosmetizat” de recomandările medicilor și de propaganda pentru părinți. *Alimentația* copilului este corelată intim cu sănătatea/protecția acestuia și reprezintă unul dintre domeniile privilegiate ale autoidentificării ca părinte bun. În același timp însă, ea devine marca (auto)identificării de clasă la un nivel superior aceluia de proveniență („de la țară”), iar unele dintre noțiunile/practicile alimentare noi, însușite în urban („gustare” – servită între cele trei mese principale ale zilei; „pachețel” – pregătit pentru a fi consumat la grădiniță sau la școală) sînt utilizate evident în vederea construirii imaginii de sine și publice. Practic, raportul cu alimentația reproduce structura rurală, separîndu-i pe aceia care „au tot ce le trebuie” (cărora „nu le lipsește nimic”) de cei „necăjiți”, și schimbă numai reprezentarea subiectului cu privire la poziția sa (a familiei sale) în această structură, la ascensiunea sa.

Mai mult chiar decât alimentația, *ținuta copilului* (vestimentație adecvată condițiilor de mediu și criteriilor estetice, aspect îngrijit și curat) reprezintă o valoare simbolică importantă în construirea imaginii. Cu toate că în noile condiții curățenia devine o preocupare cotidiană (nu mai este legată de sărbători, așa cum am văzut că se întîmplă în ruralul deceniilor 1930-1950), dimensiunea simbolică (legată de raportul cu Celălalt, respectiv de imagine) rămîne prioritară în fața dimensiunii practice (grijii pentru igienă în calitate de condiție a sănătății). Curățenia rămîne un atribut al feminității, doar că strategiile de protecție prelungită care se extind și asupra fetelor fac ca acestea să fie solicitate la activități de întreținere a curățeniei vestimentare mult mai tîrziu, la vîrsta pubertății-adolescenței. Bărbații și băieții conservă același raport mai degrabă distant cu privire la curățenie și trebuie „să fie spălați/îngrijiți” de mamele, soțiile sau surorile lor. Atitudinea mai paternalistă și în același timp mai îngăduitoare față de băieți este legată de un mod de gîndire care pare să-i atribuie sexului masculin o neputință *naturală* de a-și purta de grijă și mai ales o tendință *naturală* către nesupunere, dezordine, dezinteres pentru igienă. După toate aparențele, raportul cu ținuta/curățenia personală reprezintă unul dintre domeniile în care diferențierile sexuale rămîn cel mai bine marcate, iar reproducția structurii pe sexe se realizează cel mai fidel, în pofida strategiilor explicite ale subiecților de delimitare de modelul familiilor de origine.

*Politețea și manierele*, și în special raportul cu *limbajul*, reprezintă un alt „marcaj” social apropiat de părinți și copii foarte devreme și sistematic, întrucît „modul de comportare în societate” constituie pentru simțul comun *conținutul principal al educației familiale*. Și în acest domeniu avem de-a face cu o reproducție a unor structuri

rurale, în special a structurii pe vîrste și a organizării concentrice a rețelelor, pentru că *respectul/ascultarea* față de persoanele mai în vîrstă, *protecția* celor mai slabi sau aflați în impas și *solidaritatea* – toate vizîndu-i, în ordine, pe membrii familiei, pe aceia ai rețelelor de rudenie și de vecinătate, pe cunoscuți și abia apoi pe necunoscuți – reprezintă valorile fundamentale care trebuie marcate prin salut, prin cedarea scaunului în mijloacele de transport etc. Salutul ori darurile diverse (florile, îndeosebi) marchează, de asemenea, structura pe sexe, pîrînd să indice un respect deosebit pentru sexul feminin. La o analiză mai atentă însă, este vorba mai degrabă despre un „marcaj” de clasă și al unei relații de tip clientelar: formulele de salut sînt diferite pentru „doamne”, respectiv pentru persoanele de sex feminin cu un nivel relativ înalt al studiilor și care dețin o poziție relativ superioară, cum sînt învățătoarea, profesoarele, „doctorițele” ș.a.m.d.; florile par și ele rezervate femeilor din această categorie; și, chiar dacă la nivel discursiv părinții își „învață” copiii să practice întotdeauna conduitele politicoase, reacțiile selective ale acestora din urmă evidențiază *esența ierarhică* a raportului social reflectat în ceea ce numim ambiguu „politețe” și „maniere”. Dacă diferențierile sexuale se „topesc” în structura de clasă atunci cînd îi observăm pe „destinatarii” gesturilor de respect, solidaritate etc., ele apar ca atare la nivelul „expeditorilor”: ca și în rural, politețea și manierele sînt de sex feminin; mamele observă că băieții se dovedesc mai puțin receptivi decât fetele, fiind tentate să pună aceasta pe seama „naturii” masculine, în timp ce tații încurajează „*tupeul*” băieților ca exercițiu în vederea construcției personalității unui viitor „cap de familie”; părinții de ambele sexe sînt însă mai puțin toleranți cu fetele. Dincolo de acestea, limbajul și manierele sînt utilizate de „expeditor” (părinte/copil) ca indicatori ai propriei apartenențe, respectiv ca „mărci” ale autoidentificării într-o categorie superioară și/sau ale distincției de categoriile „de jos”.

*Protecția copiilor în raport cu munca domestică* – deplînsă de mulți observatori ai vieții urbane – devine comprehensibilă doar în contextul strategiilor de autoidentificare/autodiferențiere. „A-l pune la muncă” pe copil dincolo de nevoile materiale inevitabile ale familiei și, eventual, dincolo de un minimum necesar pentru ca el să se familiarizeze cu ideea de muncă și să învețe să se integreze într-o echipă reprezintă un indicator al apartenenței la categoriile „de jos”. Dimpotrivă, protecția cît mai extinsă este o marcă a categoriilor superioare. Antrenarea în munca domestică trimite din nou la diferențierea sexuală, întrucît – chiar dacă protecția lor se prelungește mai mult decât în rural – fetele sînt în continuare solicitate mai mult decât băieții, în virtutea considerentului că, indiferent de nivelul de instruire și de poziția socială, „*o fată trebuie să fie gospodină*”; tații sînt aceia care exercită presiuni insistente în această direcție, atît asupra fetelor, cît și asupra mamelor – gospodine și învățătoare într-ale gospodăriei. Reacția copilului este hotărîtoare pentru antrenarea sa în muncă: cu cît este mai dispus să-și ajute părinții, mai receptiv, mai îndemînic, mai „de încredere”, cu atît îl solicită aceștia mai mult și, dimpotrivă, cu cît manifestă mai multă rezistență, mai puțină îndemînire și responsabilitate, cu atît este mai „scutit”

de muncă; de regulă „mai ascultătoare” și „mai cuminiți”, fetele fac mai devreme proba capacității de a-și asuma responsabilități, și, în consecință, părinții „au încredere” să le solicite mai devreme și mai mult decât pe băieți; aceștia din urmă pot fi „cuminiți, dacă au fost crescuți între fete”, dar în cele mai multe cazuri sînt „mai ștregari”, incapabili să ducă la capăt „ca lumea” o treabă, astfel încît părinții preferă să-i „lase în pace”.

„Învățătura”/„cartea” (instruirea școlară) reprezintă în categoriile mijlocii urbane substitutul muncii copiilor. Instruirea școlară este apropiată ca valoare a familiei înseși și devine, alături de „modul de comportare în societate”, a doua componentă a educației familiale. Care sînt mizele și mecanismele acestei apropieri?

Propaganda intensă pe care statul o face pentru valorile școlare și propria experiență a părintelui care își datorează poziția mijlocie aproape exclusiv școlii fac din aceasta *elementul principal al structurii instituționale care se află la îndemîna familiilor de migranți și pe care ele știu să-l valorifice în calitate de resursă identitară urbană*. Școala pare să răspundă atît nevoilor prezente de identificare ale părinților în categoria acelor care „se ocupă de copil”, cît și aspirațiilor de ascensiune intergenerațională către „o viață mai bună și o muncă mai ușoară” pe care ei le asociază pozițiilor școlar-profesionale superioare; în plus, ea reprezintă, așa cum am notat în capitolul anterior, un „rezervor” autonom de resurse de identificare pentru copii și tineri (a fi elev/student într-o filieră sau/și într-o unitate de învățămînt de prestigiu este o identitate pe care mulți o rîvnesc sau cu care se mîndresc). Pentru foștii copii de gospodari care au suferit consecințele schimbării sistemului de proprietate, valorile morale și cele școlare devin „zestrea” pe care ei le-o pot da copiilor, moștenirea care, comparativ cu oricare alta, prezintă avantajul de a fi „sigură”: o dată dobîndite – cred ei –, cîntea și instruirea nu pot fi pierdute din cauza unor schimbări de conjunctură. În consecință: (1) pe de o parte, părinții urmăresc insistent reușita școlară a copiilor (situarea lor în vîrfurile ierarhiilor școlare, respectiv diplomele superioare); (2) pe de altă parte, ei se identifică total cu școlaritatea copiilor.

(1) Ca și în cazul familiilor „de la țară” ale aceleiași perioade (ale deceniilor '60-'80), principalele mize ale școlarității sînt securitatea existenței (meseria în sens larg) și protecția de munca grea (evitarea meseriei înțeleasă în sens restrîns); apare în plus o orientare mai clară către pozițiile socio-profesionale superioare, ca garanții ale unei vieți mai bune și ale unei munci mai ușoare, dar și ca *resurse ale identificării intelectuale și morale la un nivel superior*. Ca și în cazul familiilor „de la țară”, reprezentarea instituției școlare privilegiază funcția de clasare a indivizilor în funcție de performanțele lor intelectuale (cultura *livrescă* însușită) și, în consecință, de legitimare a alocării statutelor/rolurilor sociale.

(2) Nu întîlnim în categoriile mijlocii urbane părinți dezinteresați de școlaritatea copiilor lor. Toți „se ocupă de copii” în primul rînd prin *asigurarea condițiilor de viață cotidiană* (să nu le lipsească nimic sau măcar să nu le lipsească minimumul necesar în materie de alimente, îmbrăcăminte, încălțăminte, condiții de învățat, condiții de

odihnă). După cheltuielile alimentare, pentru locuință și pentru „ținută” (la nivelul impus de categoria de autoidentificare) – iar uneori chiar înaintea acestora –, *cheltuielile școlare* (pentru literatură școlară, culegeri de probleme, rechizite, meditari) reprezintă pentru părinți capitolul din buget cu cea mai „grea” semnificație; această categorie de cheltuieli este orientată de rațiuni pragmatice (a asigura reușita copilului), dar și de dorința de autoidentificare în categoriile superioare, a căror „marcă” este consumul bunurilor culturale rare. *Anticiparea rolurilor școlare* este frecventă: copiii li se oferă o instruire preșcolară în familie; în plus, sînt pregătiți pentru un tip ultra-autoritar de relație socială pe care, potrivit reprezentărilor parentale, îl implică școala. După începerea școlii, întreaga viață a familiei (distribuția spațiilor domestice, orarul cotidian al membrilor etc.) este organizată în jurul vieții școlarului. *Ajutorul la lecții* este și el frecvent; nivelul instruirii părintelui este o variabilă pertinentă în explicarea implicării materne mai extinse și mai vizibile în planul practicilor cotidiene de ajutor, dar nu condiționează hotărîtor ajutorul ca atare, întrucît părinții aflați în dificultate procedează adesea la autoinstruire prealabilă (utilizînd manualele școlare, precum și literatura pentru părinți și cadre didactice, solicitîndu-le acestora din urmă consultații pedagogice, participînd la lecții în clasă), la stimularea solidarității fraternelor, la mobilizarea rețelelor, ori la angajarea de meditari. *Controlul activității copilului în școală* este intens; carnetul de note, conversația familială cotidiană, ședințele cu părinții reprezintă principalele mijloace de control; cu timpul, li se adaugă relațiile clientelare dintre părinți și unele cadre didactice din școală. *Orientarea școlară*, în special pentru ciclul liceal, li se datorează aproape în exclusivitate părinților, chiar dacă, pentru a-și apăra „fața” în raporturile cu egalii, copiii ascund aceasta.

Mamele sînt acelea care „se ocupă” mai frecvent și mai mult de tot ce înseamnă școlarizarea copiilor. Propria reușită școlară, de regulă superioară celeia a tatălui, este o variabilă importantă; o altă variabilă o constituie „sarcina” financiară crescută a unei familii în extensie și/sau cu copii școlari, pentru acoperirea căreia tatăl trebuie să facă „ore suplimentare” la serviciu sau să lucreze „la particulari”. Dincolo de acestea, raporturile cu școala înseamnă în primul rînd raporturi cu însușirea conținuturilor școlare față de care copiii manifestă sistematic rezistență; este nevoie, așadar, de răbdare, de tact, de consecvență și fermitate, de exigență și „duritate” adecvate situației, trăsături asociate cu feminitatea și pe care rareori bărbații le probează; regăsim aici orientarea feminină a acțiunii către Celălalt familial construită în familiile de origine (a se vedea capitolul al cincilea).

Conținuturile intelectuale ale învățămîntului și examenele constituie prioritățile absolute ale familiilor (mamelor). În modul cel mai direct, situația trebuie pusă pe seama ordinii școlare înseși care privilegiază de departe acest tip de conținuturi și face din examene/concursuri de admitere nucleul său „dur”. Strategiile de diferențiere de lumea „de jos” (a muncii) trebuie și ele luate în considerare, întrucît pot explica nu numai interesul pentru preocupările intelectuale („marcă” a categoriilor superioare), ci și respingerea conținuturilor practice și a efortului fizic (asociate cu apartenența la

categoriile inferioare) în școlile „de elită”<sup>1</sup>. Pe de altă parte, putem corela respectul pentru conținuturile intelectuale cu creșterea importanței câmpului culturii „majore”, pentru a utiliza cunoscutul concept blagian, în procesul de diferențiere socială – creștere datorată în principal politicii de omogenizare în domeniul raporturilor de proprietate și al distribuției veniturilor – și cu originea non-intelectuală a subiecților noștri pentru care cultura școlară livrescă este pur și simplu Cultura.

Teoria oficială cu privire la raporturile familie-școală „prinde” ușor în aceste categorii; în rîndurile lor, puterea pedagogiei în care își pun toate speranțele maschează bine pedagogia puterii absolute a școlii. Tradiția raporturilor asimetrice de putere între școală și familie (denunțate încă din perioada interbelică) constituie un teren prielnic pentru impunerea ordinii instituționale totalitare. În aceste condiții, raporturile cu școala par guvernate de un *respect cvasi-absolute al ordinii școlare*. După ce „se pleacă” în fața conținuturilor școlare intelectuale, părinții susțin autoritatea incontestabilă a cadrelor didactice în fața elevilor. Recunoaștem cu ușurință aici respectul tradițional al vârstei, precum și respectul poziției instituționale, îndeosebi a aceleia legitimate prin posesia unui capital cultural/școlar; în plus, potrivit unei logici de tip clientelar, obediența este stimulată și ca mijloc de acces la reușita măsurată în note și premii.

Raporturile cu școala trimit din nou la structura sexuală. Nu se mai fac deosebiri între copiii de sexe diferite în ceea ce privește școlarizarea propriu-zisă: pentru fete, ca și pentru băieți, școala reprezintă mijlocul infailibil de acces la o muncă mai ușoară și la o viață mai bună. Nici filierele nu mai sînt atît de diferite. Totuși, dintre toate „marcajele” identitare, performanța școlară (situarea pe poziții superioare în clasamentele al căror criteriu este instruirea livrescă) și reușita socială (statutul superior, muncă ușoară și, eventual, veniturile mari) sînt singurele urmărite cu perseverență la băieți, în timp ce pentru fete aceste obiective sînt plasate pe locul secund, după „cinste” (inocență/onorabilitate în raport cu sexualitatea), calități de gospodină/muncă, maniere, politețe. Se reproduce, practic, orientarea diferită către Celălalt, mai ales către

1. Atitudinea cvasi-generală de respingere față de disciplina Educație fizică – pusă în evidență de substituirea frecvență a lecțiilor respective în ciclul primar cu lecții de „gimnastică a minții”, (de matematică sau limba română) și de numărul mare de „scutiri medicale” pe care le prezintă elevii ciclurilor gimnazial și liceal – găsește în combinația dintre organizarea sistemului școlar în jurul examenelor „intelectuale” și raportul cu efortul fizic (cu munca) o ipoteză foarte plauzibilă. Dacă lucrurile stau astfel, rezultă că o schimbare de atitudine nu se poate obține decît prin (1) schimbarea principiilor de organizare a sistemului școlar în sensul creșterii ponderii culturii practice (în sensul larg de instruire *aplicată* nu numai în sfera profesională, ci și în practicile cotidiene, în raportul cu Celălalt și în raportul cu corpul și cu viața psihică) în ansamblul obiectivelor și conținuturilor educaționale, precum și în criteriile de evaluare/clasare și (2) crearea unor structuri sociale care să asocieze cultura practică – care presupune, dar nu se reduce la cultura livrescă („știința de carte”) – cu pozițiile superioare.

Celălalt non-instituțional (slabă în cazul băieților și mai puternică în cazul fetelor) și orientarea diferită către statutul instituțional (puternică în cazul băieților și secundară în cazul fetelor).

Întrucît băieții manifestă o rezistență mai mare decît fetele la sarcina școlară, reușita lor, obținută de regulă cu o asistență mai intensă din partea părinților și a surorilor mai mari, este imputată de simțul comun unor performanțe intelectuale *naturale* (în subtext: superioare acelorale ale fetelor, a căror reușită este pusă mai ales pe seama conștiinciozității). Nu ne interesează aici disputa cu privire la distribuția pe sexe a inteligenței, ci consecințele acestei reprezentări, pe care sistemul școlar care prezintă performanța intelectuală drept criteriu al clasamentelor o întreține (dacă nu cumva a și creat-o!). Dacă performanța școlară este una de tip intelectual, dacă, în ultimă analiză, inteligența este aceea care legitimează ierarhiile sociale și dacă băieților li se atribuie locuri superioare în ierarhii fără o investire personală semnificativă, putem înțelege de ce, la nivelul lumii adolescenților, se conturează o reprezentare ierarhică a sexelor, căreia i se asociază o *tendință de autoidentificare a fetelor orientate către reușită școlară cît mai aproape de categoria băieților*, ce poate fi subsumată tendinței de normalizare a comportamentelor la nivelul superior.

Prin copil, familia poate accede la un capital cultural/școlar altfel inaccesibil; aceeași afirmație este valabilă și în ceea ce privește capitalurile relaționale. Educația copilului devine „catalizatorul” unei rețele familiale ai cărei „poli” (instituții, rude, prieteni, „oficiali”) sînt selectați în funcție de *criterii morale și intelectual-școlare*; aceleași criterii sînt aplicate de părinți și în orientarea rețelelor copiilor (evaluarea colegilor de clasă, a partenerilor de joacă și distracție ș.a.m.d.). Recunoaștem aici dorința de a valorifica „punctele tari” ale ambelor medii de viață, rural și urban. De asemenea, o tendință de apropiere a celor două sexe, slabă totuși, pentru că în cazul fetelor au prioritate criteriile morale (cu deosebire onorabilitatea), în timp ce în cazul băieților sînt privilegiate criteriile intelectual-statutare.

Tendința de nuclearizare a familiei în condițiile industrializării și urbanizării este susținută de sociologi cu argumentul rarefierii interacțiunilor dintre membrii familiilor largite și ai rețelelor de rudenie. Eșantionul nostru confirmă această rarefiere. Caracterul „calitativ” și istoric al analizei permite însă punerea în evidență a unui fapt ignorat în analizele „clasice”: acolo unde poate fi pus în evidență, fenomenul rarefierii vizează ansamblul rețelelor (de rudenie, de vecinătate, de sociabilitate) și, oricît s-ar diminua întîlnirile, membrii familiilor de origine și rudele apropiate rămîn „polii” principali cu care intră în legătură subiecții. Rarefierea rudeniei pare a fi mai degrabă una dintre componentele unei tendințe de delimitare/închidere a familiei în raport cu exteriorul în general, apărută în contrapondere la deschiderea masivă pe care o impune societatea contemporană și la dificultățile de trasare și menținere a limitelor, decît un simptom al nuclearizării propriu-zise a familiei (delimitării și închiderii relative a familiei conjugal-parentale în raport cu rudele). Dincolo de nevoile de construire a limitelor familiei, ea este, în marea majoritate a cazurilor, rezultat al *strategiilor de protecție a imaginii publice*, precum și al *strategiilor de selecție identitară și*

*educativă a unităților sociale* (persoane, familii, instituții) cu care adulții și copiii întrețin relații consistente.

Vizibilitatea *valorilor religioase* scade temporar în cursul școlarității copiilor de gospodari aflați „departe de casă”, în internate sau la gazde, a căror conștiință se află sub influența unei propagande ateiste intense și ale căror practici religioase sînt supuse controlului politic ; pe măsură ce se înaintează în ciclul vieții familiei de procreere însă, valorile și practicile religioase – a căror interiorizare s-a sprijinit pe structurile familiale mai mult decît pe cele instituționale – sînt treptat redescoperite în calitate de resurse pentru depășirea unor etape dificile și pentru construcția unității familiale. Practicile religioase ale părinților creștini ortodocși din urbanul socialist conservă *dimensiunea familială* tradițională, astfel încît cei mai mulți (în special mamele) întrețin în jurul copilului o *atmosferă religioasă* explicită sau implicită ca suport psihologic și utilizează „argumentul” religios (frica de Dumnezeu) în educația morală, cu deosebire în cultivarea *cinstei* în toate accepțiunile sale („să nu furi”, „să nu minți” etc. ; accepțiunea care trimite la inocența fetei nemăritate este, de asemenea, importantă) și a sentimentului justiției.

Oricare ar fi „marcajul” social, strategiile familiale de apropiere și control pun în evidență o împletire a raționalității adulte cu raționalitatea copilului însuși. Părinții și copiii interpretează situația din perspective diferite. Luînd ca punct de reper familiile rurale de origine și propria istorie, părinții procedează la comparații „de la nivelul lor în jos” și dezvoltă o ideologie optimistă a ascensiunii intergeneraționale „treaptă cu treaptă”. În ceea ce îi privește pe copii, ei sînt protejați, prin chiar grija părinților lor, de contactul prelungit cu lumea „de jos” a bunicilor și sînt orientați prin aceeași grijă către grupul școlar ca grup de referință. Grație sistemului hipertrofiat al clasamentelor școlare, clasa școlară i se prezintă elevului nu ca un grup de egali, ci ca un grup prin definiție *ierarhizat*, iar dorința de ascensiune a părinților îl orientează către pozițiile superioare ale acestei ierarhii. Cum aceste poziții reproduc, în marea majoritate a cazurilor, pozițiile superioare ale structurii sociale, elevul ajunge destul de repede să opereze comparații „în sus”, opuse acelor operații de părinți, și să redefinească poziția familiei sale, precum și categoriile de autoidentificare, ponderînd optimismul parental cu privire la ascensiunea intergenerațională progresivă. Nesiguranța părinților în fața unor situații noi ale căror „dedesubturi” le rămîn necunoscute, erorile pe care ei le fac în evaluarea contextelor acțiunii și în deciziile impuse copilului „lucrează” în aceeași direcție.

În continuarea raționamentelor precedente, trebuie observat că organizarea sistemului școlar în jurul funcției de evaluare/clasare (note, premii, examene) și strategiile parentale de ascensiune intergenerațională prin intermediul reușitei școlare diminuează drastic experiențele infantile în *grupurile de egali*. Practic, din momentul în care a intrat în școală, aproape întreaga experiență a copilului este una verticală, întrucît – așa cum am notat mai devreme – percepția clasei școlare este orientată către verticalitate (clasamente), iar „ieșirile” (la joacă, la distracție) sînt puternic controlate și limitate datorită temelor pentru acasă și strategiilor de protecție fizică și morală a

copilului ; mai mult, controlul parental al grupurilor de vîrstă îl orientează pe copil către o percepție ierarhizată a acestora (potrivit unor criterii moral/școlare). În condițiile date, școala ca principal rezervor de categorii superioare de (auto)identificare pare să fie responsabilă de construirea unei *logici sociale disjunctive*, potrivit căreia în orice legătură socială individul nu poate fi decît sau șef, sau subordonat, iar pozițiile superioare în clasamentele școlare îndreptătesc poziții omoloage în structurile sociale. Se vorbește astăzi despre faptul că poporul român este greu guvernabil. Mulți deplîng dificultățile dialogului și negocierii. Merită să ne întrebăm dacă oscilațiile între comportamentele extreme de revoltă și obediență nu ar putea fi puse și pe seama unui *complex al șefului/subordonatului* care găsește în absența experienței grupurilor orizontale o explicație, măcar parțială.

## CAPITOLUL 8

**„NOI-FAMILIA”.**  
**RECONSTRUCȚIA PROGRESIVĂ**  
**A ROLURILOR EDUCATIVE ÎN DINAMICA**  
**INTERACȚIUNILOR FAMILIALE**

În cazul primelor generații urbane, părinții și copiii sînt, practic, obligați să învețe *împreună* să controleze marcejele identitare specifice noului mediu de viață. Acesta este sensul profund pe care îl dobîndește, în noile condiții, noțiunea *echipă* pe care o regăsim în deceniile 1970 și 1980, îndeosebi în familiile foștilor copii de gospodari<sup>1</sup>.

Potrivit relatărilor unor subiecți (bărbați), proiectul construirii „echipei” familiale precede căsătoria :

Primul gînd al meu a fost să mă căsătoresc cu un om cu care să împart greutățile și la bine și la rău și prin asta... înseamnă ca să formăm amîndoi un cuplu, un suflet, ca să putem crește niște copii [...].

– Înțeleg că atunci cînd ați decis să vă căsătoriți, v-ați gîndit deja la copii ?

– Da. O familie... nu, nu se poate... adică, așa cum am fost și noi copii la părinții noștri, e normal să avem și noi un moștenitor sau un urmaș, să-i dăm și noi ceva, să avem și noi o satisfacție [...] [masc., n. 1947, studii medii, muncitor ; din 1991 cadru de conducere].

Ei, eu am încercat încă de la început să fac echipă în primul rînd cu soția, să nu fim doi : „Noi trebuie să fim Unul ! ”. [...] Deci, pornind de aicea, am încercat să formăm echipa.

– Ce înțelegeți prin „echipă” ?

– A avea același țel, a trage în aceeași direcție căruța. Pentru că sînt foarte multe căsnicii unde trag ca-n fabula cu racul, broasca și cu știuca. Dacă nu se trage în aceeași direcție, dacă nu se urmărește realizarea aceluiasi țel, atunci nu se poate realiza nimic. [...] Și, pe de altă parte, un coleg îmi spunea ieri într-o discuție : „Măi, într-adevăr, reușitele voastre sînt pentru că voi sînteți o echipă” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

În afară de explicația pe care o poate oferi transmiterea intergenerațională, echipa familială pare a fi răspunsul la presiunile vieții cotidiene ale familiei cu ambii soți

salariați, precum și la nevoia individuală de apartenență și de securitate ; loialitatea și solidaritatea între soți, între părinți și copii, precum și între frați par indispensabile pentru a face față presiunilor unui mediu perceput ca plin de promisiuni, dar în egală măsură de pericole ; numai unitatea dă forță fiecăruia și tuturor.

### 8.1. Roluri parentale cu geometrie variabilă

La nivelul practicilor, „echipa” este evidențiată în primul rînd de analiza exercițiului cotidian al rolurilor domestice. Echipa de muncă din rural este adaptată la condițiile vieții urbane și la ideologia romantică a familiei. Cuplul tipic este acela în care ambii parteneri sînt aducători de venit și, chiar dacă identificarea profesională a femeilor este mai slabă, contribuția lor la venitul familiei este indispensabilă. Concediul post-natal plătit are o durată relativ scurtă (cîteva luni, în funcție de durata concediului prenatal) ; legea dă posibilitatea întreruperii activității profesionale pentru creșterea copiilor preșcolari, dar rareori cuplul se poate dispensa de un salariu ; cel mai adesea, mamele apelează la concedii medicale, fie pentru îngrijirea copiilor bolnavi, fie pentru tratarea unor boli proprii<sup>1</sup>, dar aceasta rămîne, totuși, o soluție temporară. Puțini își pot permite să angajeze o persoană (o tînără din rural sau o bătrînă din vecini) pentru supravegherea și îngrijirea copilului în absența lor ; apelează la această soluție cuplurile în care identificarea profesională a cel puțin unuia dintre parteneri este puternică și/sau în care nivelul veniturilor este destul de ridicat. Solidaritatea între vecini constituie o resursă importantă numai în zonele rezidențiale care, datorită sistemului de atragere a forței de muncă și de distribuire a locuințelor, concentrează familii „de aceeași condiție” și care se cunosc de mai multă vreme (lucrători ai aceleiași unități economice, eventual proveniți din aceeași zonă rurală). În aceste condiții, cuplului nu-i rămîne decît varianta „aranjării” programului profesional „*în ture inverse*”, în așa fel încît, atunci cînd unul dintre membri este plecat, celălalt se ocupă de copii ; îngrijirea copiilor mici, cu tot ce implică ea (supraveghere, hrană, igienă), devine o activitate pe care bărbații și-o asumă frecvent :

– A fost greu ! E-adevărat că era dragoste, da’... era dragoste din asta cu... greutăți, cu rucsacul în spate. Că nu se putea altfel. Eu „făceam” numai de noapte, soția pleca dimineața și venea seara... Foarte greu ! Da’ ne-am descurcat. [...]

– Așadar, vă ocupați de casă și de copii în absența soției.

– Absolut ! De la mîncare, pînă la spălat. Bine-nțeles că de alte familii eram criticat : „Cum, tu, bărbat, faci mîncare ? ! ”. Zic : „N-am înțeles. E familia mea, fac ce

1. Această temă a fost abordată pentru prima dată într-un studiu publicat în limba franceză [a se vedea Stănculescu, 1996b].

1. După a doua sau a treia naștere, ciclul de viață familială este întrerupt cu regularitate de o boală gravă a mamei. Sociologii [Merfea, coord., 1973 : 79] remarcă frecvența bolilor genitale feminine consemnate în certificatele medicale. Interviuurile pe baza cărora este elaborat acest studiu evidențiază, de asemenea, boli datorate suprasolicitării feminine (hepatită, nevroze etc.).

vreau. Nu vrei să faci tu, asta nu-nseamnă că trebuie să nu fac nici eu”. Mîncare învățasem să fac în armată. Și-apoi... îmi plăceau copiii [masc., n. 1957, muncitor ; soția – educatoare, face naveta din urban în rural].

– Deci în 1973 s-a născut prima fetiță. Cine s-a ocupat de ea ?

– Noi amîndoi. Am făcut schimb de ture. Ea într-un schimb, eu într-un schimb. Deci... cînd eram eu după-amiază, dormeam eu cu dînsa în camera cealaltă... Ne-am protejat unul pe altul : „Măi, dacă tu ești dimineața, să dormi liniștit”. [...] Soția era cu bucătăria, eu m-am ocupat aproape mai mult [de fetiță], o îmbrăcam, o duceam la plimbare, o schimbam, mă rog... cum e cu copiii mici [masc., n. 1948, muncitor ; soția – muncitoare].

Acolo unde și atunci cînd – din pasiune pentru o activitate oarecare, din nevoia de a cîștiga mai mult sau din dorința de a evita „problemele cu șefii” – părinții sînt puțin disponibili sau acolo unde și atunci cînd orarele de lucru nu pot fi adaptate, copiii sînt lăsați singuri în casă, pentru că dezvoltarea serviciilor sociale pentru copii este insuficientă : activitățile sînt puțin diversificate, amplasarea unităților în teritoriu este inegală și incomodă pentru părinți, orarele nu se potrivesc cu acelea ale părinților, calitatea îngrijirilor lasă de dorit [a se vedea și Cernescu, 1983 ; Holban, 1977 ; Runceanu, 1973] :

Fata împlinise un an. Creșe nu erau pe atunci. Știu că cineva de la teatru trebuia să deschidă o creșă aici... și, pînă să se deschidă, mergeam cu o mașină tocmai la „Țesătura” – a mers cîteva luni la creșa de-acolo – și după aia mă duceam la servicii în centru. Foarte greu a fost. Se îmbolnăvea într-una... Și a stat și singură-n casă. După ce ne-am mutat – ne-au dat apartamentul ăla – o lăsam singură. Aveam un pătuț și îi puneam la un capăt olița și la celălalt castronul cu mîncare și așa o lăsam. Vecinii... – o găseam plînsă, vreo două săptămîni plîngea tot timpul –, o vecină a vrut să spargă ușa. Dup-aia s-a obișnuit. O lună de zile a stat singură-n casă. Dup-aia am dus-o la creșă la „Țesătura” pînă s-a deschis creșa asta. [...] Au venit anii cu primele reduceri de personal la teatru și în 1971 au desființat trupa asta. Și atunci [soțul] s-a angajat. Pentru el era total împotriva... dar n-a avut încotro... Dar a continuat teatrul la Casa de cultură. Se juca cu săli pline... Și din cauza asta... pentru el timpul acasă era foarte puțin. De la servicii se ducea direct [...]. Și venea seara obosit, flămînd... venea și la unu noaptea. Totul rămînea pe mine. Veneam de la servicii, mergeam la creșă, o luam, veneam acasă și, în paralel, mă ocupam de ea, făceam mîncare, spălam, călcam... Reușeam să le fac pe toate, dar munceam... ! [fem., n. 1947, funcționară].

I-am dat la grădinița cu program prelungit, fiind programul meu încărcat [...], au fost ierni – un nor al copilăriei copiilor noștri – cînd a început soțul să facă numai tură de dimineață și-i ducea la șase fără un sfert la grădiniță, îi dădea peste poarta grădiniței și se cuibăreau într-un colț undeva – fie ploaie, fie vînt – unul în altul, așteptînd să se deschidă la șase sau după și... Foarte greu era cînd el făcea tură de noapte și eu plecam la servicii... I-am găsit și sub cuier, i-am găsit și cu ușa spartă,

i-am găsit și plîngînd și plini de sînge, dar așa a fost să fie ! [fem., n. 1958, educatoare în rural, face naveta zilnic ; soțul – muncitor].

Ceea ce trebuie reținut, dincolo de detalii, este faptul că, în noile condiții, „echipa” parentală nu funcționează exclusiv pe un principiu al complementarității spațiilor și activităților ; *suplinirea* mamei și *ajutorul* acordat ei de către tată au devenit indispensabile funcționării echipei familiale, iar subiecții – femei și bărbați, în egală măsură – o știu.

Contribuția masculină directă la activitățile domestice și la îngrijirea/educația copiilor se diminuează în faza de extensie (îndeosebi după apariția celui de-al treilea copil) și mai ales în faza școlarității copiilor. În aceeași perioadă, însă, unii bărbați sînt obligați să renunțe și la unele preocupări personale (hobby-uri), iar familia devine pentru ei, mai mult decît înainte, constrîngere, sacrificiu, chiar dacă rolul patern continuă să se limiteze la un rol predominant „de distanță”. Creșterea numărului membrilor familiei și cheltuielile sporite de activitatea școlară impun venituri mai mari, iar tații – a căror traiectorie profesională se află, în acest moment al ciclului de viață familială, pe panta ascendentă – fac adesea „ore suplimentare” în acest scop [pentru distribuția rolurilor în raport cu școlaritatea copiilor, a se vedea *supra*, paragraful 7.8.].

În ceea ce privește generația „Epocii de aur”, puțini bărbați își asumă problemele cotidiene pe care le implică identitatea de părinte ; cei mai mulți încep viața de familie cu încrederea romantică și naivă că dragostea rezolvă totul, ori se abandonează „în mîinile lui Dumnezeu”. Apariția copilului dă naștere unor reprezentări contradictorii : el devine „bucuria casei”, dar și sursa principală de frustrări a taților, aflați în imposibilitatea de a controla situația, fie datorită lipsurilor materiale, fie pentru că în fața faptului împlinit se simt nepregătiți să-i facă față. Creșterea copilului este transferată aproape integral mamei – indiferent dacă aceasta continuă sau nu să exercite un rol profesional –, astfel încît începutul extensiei familiei pare a constitui nu un catalizator al construcției unității familiale, cum se întîmplă în cazurile descrise mai sus, ci începutul unei rupturi între sistemele familiale – „mama și copilul”, cuplul conjugal ș.a.m.d. – și al izolării poziției paterne :

Astăzi sîntem o familie formată din șase persoane, avem patru copii. Aș putea spune că, de-atunci încoace, de cînd ne-am căsătorit, lucrurile pe care le-am petrecut împreună, stările prin care am trecut împreună sînt multe, de foarte multe feluri, nu știu cum aș putea să spun despre toate aspectele acestea ale vieții de familie, dar, oricum, atunci, la început, credeam că viața în căsnicie, că viața de familie este toată o bucurie, toată numai fericire, toată numai și numai bine, îmi imaginam că totul va merge așa, ca pe flori, cum se spune. Nu știam ce-o să întîmpinăm și cum o să traversez această viață pînă astăzi. Am avut, la un an după ce ne-am căsătorit, bucuria să avem doi copii gemeni. Atunci a fost din nou un timp de bucurie, dar și un timp de mare zbucium, un timp de grea încercare în viața noastră, din cauză că soția mea a trebuit să nască copiii cu mari probleme. [...] După ei a mai venit o fetiță, după fetiță mai avem încă un băiat. Astăzi avem patru copii și ne bucurăm de ei. Trăim

astăzi dintr-un salariu pe care îl câștig la servicii. Soția mea stă astăzi cu copiii. Uneori este mai ușor, alteori este mai greu, dar reușim să ne bucurăm oarecum de viață, de familie, de copii, de tot ce avem. Așa cum am spus, avem patru copii de care ne bucurăm și, în același timp, avem oarecum și motive să ne întristăm uneori din cauză că unul din cei gemeni care s-au născut prima dată este un pic diferit de ceilalți, este bolnav, s-a născut cu o infirmitate. Medicii pe care i-am consultat i-au dat diagnosticul de „infirmitate motorie de origine cerebrală” [...] și din cauza aceasta am cheltuit mult timp, bani, mai mult pe noi înșine, și avem motive, din această cauză, să fim și un pic întristați, dar sperăm în continuare că lucrurile vor merge mai bine cu el [masc., n. 1964, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor, creștin neoprotestant].

Când am ajuns acasă de la maternitate, Gabriel mi-a spus că mama și copilul trebuie să doarmă în dormitor, și tatăl în sufragerie. [...] Gabriel m-a ajutat foarte mult, a venit cu mine la spital, a stat și cu copiii, dacă eu a trebuit să mă duc undeva [fem., n. 1966, învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, casnică – activitate profesională abandonată; soțul – învățământ general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; ambii – creștini neoprotestanți].

În perioada cât am fost gravidă, soțul meu s-a îndepărtat foarte mult de mine, nu am înțeles de ce. Cîteodată îmi spunea că copilul îmi va ocupa tot timpul și va trece pe primul loc în viața mea. Îl simțeam nepregătit pentru a deveni tată, dar nu mai aveam de ales, iar la o întrerupere de sarcină nu m-am gândit niciodată. [...] Mi-a fost foarte greu, eram stresată tot timpul și obosită, și copilul parcă simțea starea mea și era tot mai rău, plîngea tot mai mult, în schimb, mîncă bine și creștea foarte bine [fem., n. 1968; asistentă medicală; soțul – medic de origine urbană].

De la apariția copiilor... copiii au modificat viața noastră cotidiană. De când a apărut Călin, băiatul, lucrurile s-au complicat puțin, în sensul că a fost o sarcină în plus pentru a-l crește. De acumula cantitativ, în primul rînd... Ne-am bucurat mult cînd a început să vorbească – nu știu la ce vîrstă –, cînd a început să meargă... [masc., n. 1956; cadru didactic universitar; doi copii].

Debutul unei rupturi între subsistemele familiale poate fi observat îndeosebi acolo unde tatăl se autoidentifică într-o categorie superioară, întreține raporturi frecvente cu familia de origine sau/și întreține un raport normativ-livresc cu biserica, astfel încît diferențele de comportament patern între generații trimit și la ipoteza „clasică” a rețelelor, dar și la accentuarea tendinței de normalizare către vîrf a conduitei familiale. De altfel, rețerele stereotipului urban al bărbatului care se întoarce de la serviciu și se așază în fotoliu pentru a citi ziarul sugerează că este vorba despre un model care își are originea în categoriile superioare. Tocmai de aceea, nu este exclus ca diferențele între generații să se reducă la diferențe în ceea ce privește primele etape ale ciclului de viață familială și ca, pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, modelele să se apropie „cître vîrf”.

## 8.2. Educația ca introducere practică progresivă a copilului în echipa familială

În familiile în care regăsim organizarea potrivit principiului echipei, unul dintre obiectivele prioritare ale educației este integrarea treptată a copilului în echipa familială. Pentru aceasta, prima condiție este ca el să simtă „*spiritul familiei*”, „*pulsul familiei*” :

Educația începe cu primii ani de viață, și apoi se modifică cu scurgerea timpului, pentru fiecare etapă în parte se urmăresc diferite scopuri. De exemplu, pînă la trei ani, cînd copilul începe a vorbi, trebuie să-i spui foarte multe, ca să înțeleagă ce se petrece în jurul lui, să prindă lucruri noi, să înțeleagă *spiritul în care trăiește familia* [s.n., E.S.] din care face el parte, să înțeleagă dacă e liniște sau sînt certuri [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

Între soț și soție mai sînt contacte dure. Pentru că... și cearta este tot o educație. Certîndu-te... îți amintești a doua oară cînd greșești că „iară ne certăm”. [...] Cel mare a început să simtă *pulsul familiei* [s.n., E.S.] de pe la zece ani. El știe cînd este și i se pot satisface dorințele și cînd nu este. Și certurile astea pornesc de la „nu este”. Și-atuncea... el simte. Cînd este de toate, atuncea e bine în familie, cînd nu mai este... atuncea certuri : „Nu trebuia să cumpărăm cutare, trebuia să te fi gîndit...”. Asta este [masc., n. 1956, (8+1) învățământ general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

„Impregnarea” despre care vorbesc etnologii și exemplul parental, la care se adaugă modelul fratern, sînt mecanismele principale ale însușirii acestui „spirit al familiei” :

Apoi... ideea de... exemplu personal, să fii tu model pentru... Nu să-i spui „Uită-te la mine !” , nu. Te comporți tu de așa manieră, încît copilul să învețe. Și de-aicea... ne-am străduit să fim exemplu, model [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Mă mai certau cîteodată, cînd greșeam, că doar am fost copil, nimeni nu se naște știind ce-i bine și ce-i rău, dar, oricum, pot să spun că totul era... înțelegeam de cuvînt și totul a pornit din faptul că era armonie în familie, era înțelegere, vedeam că totul se desfășoară ținînd unul la altul, respectîndu-ne... [...] Nu că am avut discuții : „Cristina, trebuie să faci...” sau „Uite, asta trebuie să faci acum”. Nu, am văzut, era ca o copie, mereu, zilnic, tot era... așa cum se spune că meseria se fură, așa era [s.n., E.S.]. Nu să zic că mi-au impus vreodată, nu. Așa eram eu, ordonată, așa simțeam eu că este bine. Deci, fiind singură, am încercat să mă descurc singură. Cînd eram lîngă părinți, normal că nu era să fac eu... nu aveam vîrsta la care să fac treabă [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învățământ superior, studentă; părinți muncitori].

În preajma școlii, sînt transmise primele norme și începe instruirea. Pentru copiii de vîrstă școlară, datoria de a învăța, controlată cu severitate de mame, este modalitatea principală de integrare în echipa familială :

Apoi, de la trei ani pînă cînd merge la școală, urmează să-l îndrumi în acest sens, pentru a se deprinde cu comportamentul de disciplină, îi prezinți ce-l așteaptă și încerci, după posibilități, să învețe primele noțiuni școlare de care are nevoie copilul. La școală, intră deja într-o altă etapă, cu alte reguli, dar între care rămîne în primul rînd cea de a fi cinstit, să nu mintă, să ceară ajutorul cînd are nevoie și, pe de altă parte, trebuie ca în casă să fie format într-un spirit gospodăresc, de organizare, să fie conștient că trebuie să-și facă zilnic lecțiile... [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

În familiile cu copii în situație de reușită școlară, investiția în „condiții” oferite copilului este gîndită și prezentată în termenii schimbului: beneficiarul trebuie să depună pentru învățatură tot atîta ambiție și efort cît depun părinții pentru a-i asigura „tot ce îi trebuie”; chiar dacă, riguros vorbind, condițiile oferite sînt modeste, esențial pentru părinți este *sacrificiul* făcut pentru obținerea lor. Reapare ideea învățaturii ca substitut al muncii și ca mijloc de protecție și autoprotecție în fața muncii grele:

Încă de mic mi se spunea că... se aducea în discuție cuvîntul „facultate”, că fără facultate nu ai nici o șansă: „Uite la noi cît de greu muncim și uite la ceilalți!”. Mereu mi se aducea în față acest lucru [...]. Și mi se spunea foarte clar, încă de pe atunci, că mi se oferă toate condițiile – condiții pe care ei nu le-au avut – și că trebuie să dau totul pentru asta. Cam așa se punea problema [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student; părinți muncitori; mama – studii liceale].

Mi-aduc aminte că atunci cînd ne certa ne spunea: „Aveți casă, masă, n-aveți altă treabă decît să învățați”, ceva-n genul ăsta. Și cînd îmi spunea așa nu mai aveam ce argumenta, că așa era, n-aveam nimic de făcut decît să învăț [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Problema este că însușirea conținuturilor școlare – și în special a celor „realiste” – generează foarte frecvent rezistență din partea copiilor, iar părintele care „se ocupă” de aceasta (mai frecvent mama) trebuie „să aibă răbdare” (aceasta însemnînd, între altele, timp și energie disponibile), „să fie diplomat” într-o măsură suficientă pentru a putea „manipula” copilul, iar adesea să fie „dur”, „neînțelegător”. Cu cît se simte mai responsabil pentru reușita/eșecul copilului, cu atît pare părintele mai „dur”<sup>1</sup>. Pe de altă parte, exigențele supradimensionate în raport cu reușita școlară, la care se adaugă rezistența copilului, par să nu mai lase loc pentru exigențe prea mari în celelalte domenii, astfel încît părinții se văd obligați să fie mai toleranți în domeniul „conduitei în societate”:

1. Corelînd fenomenul cu transformările macrostructurale, cercetătorii de la Boldești constată în cartierul „industrial” („urban”) existența unui climat familial mai sever, mai rigid, a unei afectivități „mai filtrate” [Herseni, coord., 1970: 210].

Că i-am pedepsit întotdeauna; dacă a luat o notă mai slabă, el a fost pedepsit. Cum? Nu cu bătaie. Este un film mai bun la televizor? Sîmbăta și duminica este program de televizor? I-am luat televizorul. Și sistemul cu încuiatul sufragerei tot pentru școală a fost. Nu aveau voie în timpul săptămîinii la televizor. În timpul săptămîinii: „Ai lecții!”. Adică, noi am fost într-un fel duri cu copiii. Dacă nu, nu faci nimic. Într-un fel, fetele îmi și reproșează: „Mamă, da’ tu nu m-ai alintat ca alte mame, că, uite, mă duc... și văd...” [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; 5 copii].

Și, dacă era cineva dur la noi în familie, era nevastă-mea. Eu mă mai foloseam și de... de puținul meu talent și... făceam mult zgomot pentru nimic: mă mai enervam, mai strigam, mai loveam de șapte ori cu cureaua în pat și numai o dată îl atingeam... Dar știau cumva: „Tata ne pedepsește” [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; 5 copii].

Bine-nțeles că fără bătaie nu se poate. Cînd nu înțelege de vorbă bună...

– Pentru ce îi bateți?

– Ca elevi, îi pedepsesc pentru notele proaste pe care le iau. Obrăzniciiile mai puțin, că... nu prea le bagi în seamă la-nceput, iar dup-aia... Dar cu cartea... Mai iau bătaia de la mama. Cu cureaua. Cînd intră-n mîinile ei, ferească Dumnezeu!

– Mama este cea „dură”?

– A! Sigur că da. Că asta a fost sarcina ei de cînd au intrat în clasa întii și tot ea e și acuma. [...] De multe ori le iau apărarea în fața soției, că ea mai țipă – e defect profesional. „Ei las’ c-ai să pleci, nu intră iar în mîinile mele?” [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor; soția – liceu pedagogic, educatoare; 2 copii școlari].

În toate familiile studiate, *raporturile cu asimilarea conținuturilor școlare reprezintă – adesea alături de lipsurile materiale (financiare) și de alcool – unul dintre factorii esențiali în deteriorarea climatului familial*, prin presiunile exercitate asupra orarelor și asupra utilizării spațiilor, prin exigențele financiare, prin eforturile fizice și intelectuale impuse tuturor, prin insatisfacția notelor care nu ating nivelul maxim și a clasamentelor în care copilul nu este primul, prin sancțiunile aplicate copiilor și prin reacțiile acestora, prin reprimarea sentimentelor de înțelegere și afecțiune în raport cu copilul sancționat... De multe ori, părinții se află în situația de a opta între o reușită școlară obținută cu prețul unui climat tensionat și manifestarea afecțiunii/înțelegerii parentale cu prețul unui compromis sau al unui „scandal” cu școala; opțiune dificilă, pentru că opune două dintre principalele repere identitare, coeziunea/afecțiunea familială și reușita copilului care, în ultimă analiză, se presupun reciproc.

În pofida strădaniei părinților de a-și legitima exigențele prin evidențierea sacrificiului personal, nu de puține ori perspectivele diferite în ceea ce privește plasarea familiei în ierarhiile sociale – comparație „de la nivelul nostru în sus” (copiii) sau „de la nivelul nostru în jos” (părinții) – generează în copilul școlar frustrări pe care numai timpul le poate atenua, aducîndu-l la vîrsta maturității la înțelegerea lui „au dat tot ce au putut”:



Eu știam că trebuie să fii „preparată” pentru treapta întâi. Aveam colegi care se preparau : profesori ș.a.m.d. – și mă speria ideea : „Cum adică, eu să intru numai cu ce învăț eu ? !”. Și-acasă, am îndrăznit, adică le-am zis : „Uite, mamă, colegii mei...”. Mama mi-a răspuns că n-avem bani și așa era. Și-atunci probabil c-am ripostat, nu-mi mai amintesc, pentru că eram în bucătărie, am ieșit, și mama a venit după mine și mi-a spus : „Uite ce e, tu trebuie să-nveți singură, pentru că poți. Și cum îți așterni, așa dormi. Eu cât pot îți dau, dar mai mult să nu-mi ceri, că n-am de unde”. Și știu că atunci am gândit că e nedreaptă și-am plîns : „Chiar nu realizează ea ce important e examenul meu ? !”. [...] Adică... ceream mai mult de la ei și ei n-aveau de unde să-mi dea. Ceream mai multe haine, mai mulți bani, vacanțe... și eram perfect conștientă că n-au de unde să ne dea. [...] Adică eu vedeam cât muncesc, cât aduc în casă și că fac totul pentru casă, dar era ca o contradicție, înțelegeam că n-au de unde, [...] dar parcă nemulțumirea mea era mai mare. Mă raportam la alții care... aveau... [...] Poate că voiam să țin pasul cu colegii mei și nu puteam. [...] Dar dacă am să am copii, aș vrea să fiu la fel ca ei, să pot să spun și eu că am dat tot ce-am putut. E un lucru pe care îl admir foarte mult la ei. Pe care-l admir ! Adică punctul lor tare ! Dacă mă oprește ceva câteodată să le reproșez, să fac scandal, să fiu răutăcioasă, mă oprește gândul ăsta [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățământ superior, studentă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Pentru diferitele vârste școlare, cei mai mulți părinți combină modelul rural cu dorința de protecție și cu principiul pedagogic al educării pentru și prin *muncă*, solicitînd copilului – cu deosebire fetelor și primilor născuți – să participe la întreținerea ordinii domestice, să le acorde îngrijiri și ajutor fraților mai mici, să-și ajute părinții. Adolescența este etapa de vîrstă pentru care antrenarea în munca domestică este definitorie (pentru raportul cu munca, a se vedea *supra*, paragraful 7.7.).

*Întîlnirile rituale* ale membrilor familiei restrînse și ale „familiei mari” par a avea o importanță deosebită pentru transformarea copilului în membru al echipei familiale : luarea unei mese pe zi *împreună*, vizionarea *împreună* a unor programe TV, *participarea tuturor* la pregătirea și sărbătorirea unor evenimente familiale (aniversări, reușite la examene) etc. stimulează comunicarea intelectuală și afectivă în toate sensurile și întrețin sentimentul apartenenței, compensînd distanțele impuse de presiunile lumii contemporane :

Cînd veneau părinții, în jurul orei patru [p.m.], ne așezam la masă. La noi, masa este un obicei, trebuie să fim toți la masă întotdeauna. Este momentul cînd toată familia se adună, este un lucru la care țin mult părinții mei, adică chiar dacă am alt program care m-ar obliga să mănînc mai devreme, ei întotdeauna ne-au cerut, adică *ne-au rugat*, au făcut apel la noi să așteptăm momentul mesei, să fim *împreună*, pentru că, spunea tata, este un moment în care toată familia este adunată și... se mai discutau unele lucruri, se mai... de fapt este un moment în care mama povestește ce a făcut la servicii, tata la fel, noi ce-am făcut la școală... [...] Îmi place să cred că ceea ce sînt eu acum lor le-o datorez. [...] În primul rînd ideea de unitate... că... oriunde ești,

indiferent în ce colectiv, [...] să încerci să ai relații cu fiecare, astfel încît să faci parte dintr-un întreg. [...] În casă, întotdeauna am fost o echipă, vorba lui tata, *o echipă* [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățământ superior, studentă ; mama – funcționară ; tatăl – instructor cultural].

Dar noi eram foarte mulți veri din partea tatălui și... mergeam în fiecare an – asta începînd de prin clasa a V-a, a VI-a, în vacanța mare, pînă în timpul liceului chiar –, pentru că „Nu se știe cît mai are moșul de trăit și, uite, să mergem toți...”. Atunci m-a deranjat, dar după aceea mi-am dat seama : asta a contat foarte mult, pentru că vedeam toată familia reunită, veneau toți frații, toți nepoții, era un lucru *bun*. Adică, acum realizez, într-adevăr asta m-a influențat : clanul, familia se menține unită tot timpul. Și de asta pentru mine a fost greu... și cu mare greutate... cînd am divorțat a fost un șoc ! Bine, și pe ai mei i-a lovit, dar și pe mine. Efectiv ! Era contrar celor ce... nu am avut cazuri în familie... Vedeam familia ca pe un tot. Adică, ai făcut un pas... gata ! Nu, nu, să încerci să lupți pentru a o menține ! [fem., n. 1960, studii superioare, cadru didactic suplinitor ; mama – cadru didactic pensionar, fostă membră a nomenclaturii comuniste ; tatăl – economist].

Idealul cuplului conjugal fuzional se transmite de la părinți la copiii de sex feminin ; părinții de ambele sexe doresc pentru fiicele lor parteneri afectuoși, loiali, care să le ofere ajutor și sprijin, în timp ce acestea „visează” să aibă o familie „*unită*”. Cu certitudine, creșterea ratei divorțialității – pe care o pun în evidență statisticile – nu se datorează slăbirii valorilor familiale (căsătorie, loialitate, fidelitate) în rîndurile femeilor din această categorie<sup>1</sup>.

### 8.3. A fi părinte = a spune, a povesti, a explica. Educația ca impunere a raționalității adulte prin conversație unidirecțională

Oricare ar fi modalitatea concretă de participare a copilului la viața familiei, *conversația* este prezentă în diferite forme. Din primii ani, copilului *i se vorbește*, *i se povestește*, *i se explică*, fiindu-i în acest fel prezentată, direct sau indirect, lumea. Conduita îi este orientată în direcția dorită în primul rînd prin relatarea unor cazuri exemplare, reale sau imaginare ; atitudinea implicită pe care o conține orice relatare legitimează o interdicție sau/și întărește o normă, dar rareori acestea sînt formulate explicit de părinți :

Și... tot timpul prin explicații, prin... insistențe, prin exemple... Povestea foarte multe cazuri de persoane, și prin asta cred că am învățat foarte multe. Mama tot

1. Pentru mai multe argumente care susțin această ipoteză, a se vedea Daniela Moraru, *Evoluția și rolul rețelelor de sociabilitate ale familiilor monoparentale rezultate din divorț* (lucrare de licență în sociologie, prezentată în sesiunea iunie 1997 în cadrul Facultății de Filosofie a Universității „Al.I. Cuza” Iași, coordonator științific Elisabeta Stănculescu).

timpul e ca o carte, ca un roman; știe atât de multe despre foarte multă lume... și prin exemplele date, prin... diferite întâmplări... a contribuit foarte mult... [fem., n. 1960, studii superioare tehnice, cadru didactic suplinitor; mama – studii superioare, cadru didactic, directoare a Casei de cultură, viceprimar].

La fel și cu partea cealaltă... cu fetele. Că fetele sînt o problemă. Bine, și băieții sînt o problemă, da' dacă băieții pot să-și repare niște greșeli, o fată nu și le mai poate repara niciodată. Discutam cu nevastă-mea și inventam cîte o poveste: „Vai, uite, colega mea... fiica ei a plecat fără voie, s-a-nțilnit cu niște colegi, vai, ce-a pățit...!”. Și ei ciuleau urechile și ne-ntrebau mai tîrziu: „Ce mai e cu fata...?”. „A! E rău, e bolnavă, o ride lumea, nu mai poate scoate capu-n lume...”. Le spuneam: „Eu nu vă pot păzi pe toate, că plecați la școală, la... Da' voi trebuie să știți că [...] deocamdată concepția noastră e asta, că trebuie să fii cinstită, gospodină, corectă, să nu-ți fie rușine în societate, să nu te arate nimeni cu degetul, iar cînd ajungi la casa ta să fii cu fruntea sus [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Multă vreme, părinții practică doar o conversație care urmărește, practic, numai *comunicarea unidirecțională*, respectiv transmiterea de informație (cunoștințe, atitudini, norme etc.) dinspre adulți către copii. Copilul trebuie să fie *ascultător* și *înțelegător*, în sensul că trebuie să accepte sensul unic și să-și însușească semnificațiile care i se transmit. Chiar dacă i se solicită explicații cu privire la propriile acte („*De ce-ai făcut... ?*”), ele nu sînt altceva decît modalități de a-l obliga să reflecteze și să ajungă la raționalitatea pe care i-o propune adultul:

Ce mai... adică, dacă nu ascultam, ne certa. Pur și simplu ne luau la o discuție. Tata, cel puțin..., i-a plăcut să ne crească în ideea că discutăm de la egal la egal. Stăteam față în față și *începea să discute* [s. n., E. S.]. Mai întîi trebuia să explicăm de ce am făcut asta. Vă dați seama că o explicație era foarte greu de găsit. Noi n-aveam nici o explicație, niciodată. „De ce...?”, „Cum...?”, „Cine te-a îndemnat...?”. Și discutam. Dup-aia se mai ridica tata cîteodată, se mai enerva... Dar ceartă! Eu bătaie am luat foarte puțin în viața mea, de vreo două ori, dar mai tîrziu, cînd erau probleme cu comportamentul, cînd era vîrsta aia, așa... 15-16 ani, cînd eram mai recalitrantă... De multe ori, să știți că preferam să-mi dea o bătaie decît să mă țină o oră cu discuții, o oră cu mustrări... Trebuia să... tata, sau mama, de cele mai multe ori tata... trebuia să ajung la... *punctul final era așa: trebuia să înțeleg ce-am greșit și să promit că nu mai fac* [s.n., E.S.]. Dar cel mai mult mergea pe ideea că trebuie să înțeleg [fem., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

„*Răspunsul*” (rezistența) copilului este evaluat(ă) ca „obraznicie”, „impertinență” etc. și nu este lipsită de importanță constatarea că limbajul științific le oferă subiecților cadre de interpretare a situației în termenii „conflictului între generații”, întrucît ea dovedește că discursul științific are un rol în construirea reprezentărilor și, pe această cale, a realităților respective. Subiectul citat în continuare intuiește caracterul artificial al evaluărilor în acești termeni, evidențiind, totodată, direcția unică a comunicării

părinți-copii. Preocupați să-și educe copiii – ceea ce înseamnă a-i aduce la nivelul raționalității adulte! –, părinții sînt tentați să impună propriile semnificații și să ignore prezența unei raționalități infantile care trebuie auzită și înțeleasă:

Eu întotdeauna... ei zic că am o părere, eu am alta...

– În ce privește?

– În cum văd eu viața și cum o văd ei. Ei, na, altă generație, ei privesc altfel tineretul de astăzi, cum ar trebui să se poarte... De exemplu, cum sînt îmbrăcați anumiți tineri [...], așa... – eu știu? – conflictul ăsta între generații... Că pe vremea lor copiii nu răspundeau părinților, erau foarte cuminiți, că noi sîntem impertinenți, că... Fiecare spune despre el cît mai bine, că doar așa am să spun și eu cînd am să fiu ca ei. Ea nu-ndrăznește să ridice glasul în fața mamei-sii, era liniștită, era ascultătoare... Mai greu vor să priceapă că erau alte vremuri, că ei au venit de la țară. Eu zic: „Cînd o să fiu ca tine, eu o să-mi înțeleg copiii, altfel o să fiu”. [Fatalism:] Ei, tot așa o să fiu...

– În ce privește ai vrea să fii înțeleasă?

– Nu știu exact... Sînt multe, dar... acum nu pot să spun exact... Asta nu știu dacă are vreo legătură, dar prin faptul că interpretează niște lucruri... Eu vreau să spun una și... de multe ori n-am cuvintele necesare și... iese altceva... Sau niște atitudini de-ale mele... Mă iau drept impertinentă, cînd, probabil, am altceva pe suflet și-s mai repezită și... chestii dintr-astea... De aicea pornește faptul că „Vai de mine, cît de răi sînteți voi acuma și cît de buni eram noi pe vremea noastră!”. [...]

– Vorbeai despre un conflict între generații. Tu îl simți?

– Nu. Eu nu. Doar atîta, în ceea ce privește... faptul că le „răspund” întotdeauna, că „am o gură mare”... și ei spun că pe vremea lor... vechea placă, știți [fem., n. 1974, bac., fără ocupație; mama – funcționară; tatăl – instructor cultural].

Venit din partea unui băiat însă, „răspunsul” este tolerat mai ușor, așteptat chiar, fiind asociat cu natura masculină și cu „destinul” lui de cap de familie.

#### 8.4. Extensia progresivă a raționalității infantile în experiența cotidiană. Un exemplu: redefinirea și reconstrucția spațiilor domestice în istoria familiei<sup>1</sup>

Controlul „marcajelor” identitare pare a fi principalul responsabil pentru faptul că părinții, aflați de multe ori în dificultate, admit manifestarea raționalității infantile. Așa cum am constatat în capitolul anterior, putem identifica o astfel de raționalitate în toate domeniile: alimentație, ținută, maniere, raporturi cu școala, raporturi cu grupurile de „egali” etc. Vizibilitatea ei este maximă la vîrsta adolescenței, dar o analiză mai atentă poate pune în evidență o extensie progresivă care începe de la vîrste foarte mici. Analiza raporturilor membrilor familiei cu spațiile domestice – „marcajul” identitar cel mai la îndemînă – este, în această privință, exemplar.

1. Acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [Stănculescu, 1995].

Nimic mai simplu pentru oricare dintre membrii unei familii decât să numească și să definească spațiile domestice. Principiile autorității și controlului exercitate de adulți (părinți, bunici) îi impun copilului definiții – orientate adesea de denumirile utilizate în planurile arhitectului – pe care le putem considera „formale”. Ascultându-i pe părinți, este evident că a interioriza aceste definiții și a le utiliza în practicile cotidiene înseamnă a însuși un tip de organizare domestică, o ordine socială în care copilul trebuie să se integreze. Definiția și utilizarea spațiilor fac parte, din punctul de vedere al părinților, din procesul transmiterii intergeneraționale :

- Sufrageria o țineam încuiată. Televizorul... nu aveau voie în timpul școlii, iar când erau mici, sub nici o formă. Când erau mici, nu.
- Unde se jucau ?
- Pe hol, în bucătărie și în camerele lor. [...] Schimbam noi broaștele la ușa și încuiam ușile în rest. [...] Că eu le ceream : dacă mănâncă, să-și strângă, să-și spele, chiar dacă nu făceau cum trebuie și, când veneam, trebuia să fac eu... Dar încet-încet le-am cerut să... Cît de mici ! Să-și strângă patul... totdeauna le-am cerut. Dacă am găsit camera în dezordine... de cînd le știu, dacă am găsit dezordine, le-am certat ; dacă am găsit în bucătărie... nu și-au spălat vasele, le-am certat. Dar încet-încet s-au învățat, și la ora actuală ele fac curat cum aș face eu, ele spală vasele... A mers greu, ani de zile a trebuit... Dar o să le prindă bine [fem., n. 1948 ; studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

Ce se întîmplă însă dacă îi interogăm pe toți cei implicați, adică nu numai pe părinți, ci și pe copii ? Analiza de conținut a discursurilor arată că, deși sînt numite în același fel, încăperilor și obiectelor le sînt atribuite semnificații la două niveluri distincte : unul al raționalității adulte și un altul al raționalității infantile. Definițiile spațiilor nu sînt pur și simplu *data* pe care copiii le moștenesc de la părinții lor. Dincolo de principiile autorității și controlului parentale, există o dualitate, o ambivalență care face din orice definiție o soluție temporară, continuu repusă în discuție și reînnoită.

Schematizînd, diversitatea deconcertantă a practicilor poate fi descrisă ca un proces în patru timpi – fiecare, ca și întregul lor, putînd constitui un ideal-tip : (1) spațiile subsidiare ale copilului ; (2) clasamentele alternative ale spațiilor ; (3) spațiile segmentate ; (4) spațiile redefinirii identității familiei. Această mișcare, ce face să interfereze raționalitatea adultă și cea infantilă, indică – vom vedea – nu numai un proces de transmitere, ci și unul de schimbare a modelului cultural.

#### 8.4.1. Spațiile subsidiare ale copilului

Iată două fragmente exemplare de discurs :

- Puteau să circule peste tot, nu existau locuri interzise, numai că le-am supravegheat tot timpul, mai ales în sufragerie și în bucătărie [masc., n. 1948, studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere ; 2 copii].

Acolo mă jucam absolut liber... [rîzînd] sub stricta supraveghere a bunicii ! [masc., n. 1968, studii superioare, inginer ; interviu marginal].

Atît părinții, cît și copiii par să se situeze între două extreme : supraveghere riguroasă și libertate absolută. Recompunînd discursurile lor, am putea defini spațiile miciei copilării printr-un paradox : ca spații ale libertății totale strict supravegheate. Cum pot dobîndi, totuși, un sens aceste descrieri, atît de contradictorii la prima vedere ?

Copilăria mică este vîrsta spațiilor indistincte. Logici diferite – a exercițiului rolurilor familiale, a eficienței acțiunii, a protecției spațiilor și a protecției copilului – se împletesc, făcînd ca supravegherea copilului să se realizeze concomitent cu îndeplinirea unor sarcini domestice, cu activități recreative ș.a.m.d. :

- Vă amintiți cum procedați ?
- Păi, cred că mergeau cam toate odată. Că, după ce veneam de la servicii, dacă spălăm rufe, stăteam cu ușa deschisă, ele se jucau pe hol... Adică trebuia să fac concomitent și o treabă în casă și de ele să mă ocup [fem., n. 1948 ; studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii].

La început... foloseam două camere din trei, fiind una nemobilată. Camera nemobilată a fost... plină cu jucării. Acolo era spațiul de joacă al copiilor, fiind băieți, aveau mingi și se jucau. Sufrageria o foloseam la televizor și... mai stăteam în pat. Copilul stătea în pătuc. Deci, în dormitor stăteam toți la început [fem., n. 1958 ; liceu pedagogic, educatoare ; 3 copii].

Copilul mic, reprezentat în mintea adultului ca slab, neputincios, neștiutor și neîndemînic, este puțin mobil și împărtășește spațiul adultului. Particularitatea acestei situații constă în faptul că este supusă unui dublu principiu : unul al vizibilității și autorității, altul al inobservabilității și subsidiarității. În materie de spații, ceea ce adultul supraveghează și ceea ce copilul are permisiunea să utilizeze sînt lucruri diferite. Spațiile supravegheate sînt acelea care au semnificațiile cele mai clare și importante pentru adult (spațiile identitare și statutare, spațiile în care se desfășoară viața intimă a cuplului) și acelea care prezintă pericole pentru copil (bucătăria, balcoanele, ferestrele), în timp ce spațiile libertății infantile sînt acelea care au pentru adult o semnificație marginală, altfel spus „locurile virane” ale locuinței (spații nemobilate încă, holuri, „pe covor”, „sub masă”, „sub pat”) :

- Nu aveau voie să pun mîna pe bibelouri... Nu prea aveau voie să mă urc pe paturi, să sar, să-mi fac de cap... În general, covorul, de-a bușilea, așa, pe acolo eram lăsat. Da' să mă cațăr... Se știa că puteam ajunge pe pat și de acolo la nu știu ce vitrină... [masc., n. 1972 ; bac. + 3 ani studii superioare ; student ; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare ; tatăl – învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

În timpul zilei, cît au fost mici, aveau sufrageria nemobilată și acolo era platforma lor de joacă. După ce-am mobilat-o... Copiii unde... ? Și pe hol..., pe hol mai puțin [...] Dar în sufragerie nu ! [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; 3 copii].

Spațiile diurne ale copilului sînt, cel mai adesea, spații care „suportă” să fie redefinite, iar semnificațiile care reglează „din interior” conduita celui mic nu sînt acelea ale adultului, ci sînt atribuite de copilul însuși în cursul actului său ; cu alte cuvinte, copilul elaborează un ansamblu de semnificații „aici și acum”, asociate intim actului pe care îl execută :

- Deci îți plăcea să te joci în sufragerie.
- Era mai mult spațiu și... mai în largul meu mă jucam acolo, alergam printre picioarele mesei... ne jucam „de-a prinselea”, „de-a v-ați ascunselea”... ce ne venea, pe moment [masc., n. 1981, elev ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Am mai făcut o pozna, tot în bucătărie : ne-am jucat cu seringile – avea fratele meu două seringi și ne-am stropit cu apă. M-a făcut leoaică din cap pînă-n picioare. [...] Venea mama, ne certa ; venea tata, ne certa... toți... Ziceau să-mi fie rușine, să nu mai fac asta niciodată că nu-i bine, că... umplu casa de mizerie, că stropim pereții cu apă [fem., n. 1985, elevă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Definițiile adulte nu reprezintă decît cadrul exterior, mai mult sau mai puțin flexibil, care orientează practicile copilului și în interiorul căruia se nasc în toată libertatea semnificații infantile, abandonate cu repeziciune și reluate apoi, astfel încît nu este exclusă posibilitatea ca ele să fie treptat „tipificate” sau măcar să nuanțeze tipificațiile adulte. Iată un caz exemplar în care baia, singura încăpere din casă în care „formal” membrii au dreptul la intimitate, devine spațiul de refugiu și autoprotecție utilizat regulat de copilul care se așteaptă să fie sancționat :

- Dacă veneau părinții... ?
- Fugeam repede și ne ascundeam. Ne ascundeam. Amîndoi ne duceam și ne încuiam în baie. Și ziceam că noi nu facem nimic... Sau... Costel mergea înainte și se ascundea singur în baie, ca să fiu eu cea certată. Și... mă certau, da’ cînd ieșea Costel din baie, bine-nțeles că și el „o lua”... „o-ncasa”... [fem., n. 1985 ; elevă ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Oricare ar fi detaliile experiențelor relatate de părinți și de copii, două procese complementare pot fi identificate în copilăria mică : (1) un proces de interiorizare a cadrului orientativ și limitativ al acțiunii sau, altfel spus, un proces de interiorizare a distincției între ceea ce are și ceea ce nu are semnificație pentru adulți, distincție care echivalează cu aceea dintre ceea ce îi este interzis și ceea ce îi este permis copilului ; (2) un proces de producere de semnificații infantile pentru regiunile libere de semnificație ; o producere care poate reproduce, în forme specifice, segmente ale lumii adulte sau poate crea semnificații noi.

Un spațiu subsidiar prinde astfel contur. Este spațiul în care se definește libertatea copilului. Ignorat uneori, parțial cunoscut și tolerat alteori, acest spațiu conservă dimensiuni ascunse și rămîne indescrisibil pentru adulți, care utilizează în acest scop

(al descrierii) repere ale propriului univers simbolic. Chiar dacă poate fi pus în evidență cu mai multă ușurință în adolescență – cum observă un cercetător francez [Jenny, 1960] –, acest spațiu al libertății supravegheate se naște din timpul primei copilării.

#### 8.4.2. Clasamentele alternative ale spațiilor

Pe măsură ce mobilitatea copilului crește, iar definițiile adulte ale spațiilor se definitivează (apartamentul este în întregime mobilat), o triplă strategie de protecție este practică de părinți : protecția spațiilor identitare și statutare, protecția spațiilor intime ale cuplului și protecția copilului și a procesului de construcție a identității sale. Drept urmare, primele separări spațiale sînt operate : i se atribuie copilului „locul său” (pătuțul, scaunul, fotoliul, colțul, camera lui) și i se impune să îl respecte. Separarea se produce mai întîi pe timpul nopții, dar dacă mama este salariată sau/și există frați școlari, separarea diurnă a spațiilor membrilor apare destul de devreme :

Era Cristian prin clasa a III-a sau a IV-a cînd i-am obișnuit să doarmă singuri amîndoi. În camera lor. Da’ la-nceput ne era frică, ca părinții : „Dacă se-nîmplă ceva în timpul nopții ?”. Tot timpul ne trezeam să vedem ce fac copiii, ne sculam, îi înveleam... Iarna, pe timpul Comunistului, dormeam împreună. Din cauza frigului. Nu se putea... Asta e. [...] De cînd sînt amîndoi la școală, unul face lecțiile în sufragerie, altul în dormitorul lor. Separat. Și Mioara în camera „mama și copilul”. Așa spun băieții : „camera mama și copilul”, pentru că acolo doarme soția cu Mioara. Eu dorm în sufragerie, singur, de cînd a apărut Mioara. Numai iarna, cînd era micuță, dormea între noi, da’ vara nu mă primea [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; 3 copii].

- De cînd ți-ai schimbat dormitorul ?
- Pe la vreo șapte ani. M-am mutat cu Otilia, vreo trei ani... Diana dormea cu Anca, Mădălina cu părinții. Cînd a plecat Diana, m-am mutat eu cu Anca, și Mădălina cu Otilia.
- Iar ziua ?
- Pe hol și... în camerele astea, unde nu prea se învăța. Că se învăța... De fapt și acum... În sufragerie nu, că... acolo nu se prea stătea decît cînd veneau musafiri și era curățenie acolo, mai multă, mai serioasă [masc., n. 1985, elev ; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Concluziile formulate de M.-J. Chombart de Lauwe [1960] cu privire la tema în discuție par absolut pertinente și pentru populația românească : „*Spațiul rezervat copiilor în locuință se modifică în funcție de diferite variabile, unele legate de locuința însăși – dispunerea și numărul încăperilor –, altele legate de tipul de familie – vîrsta mamei și numărul copiilor –, altele, în fine, legate de mediul sociocultural al menajelor*”. În orice caz, vîrsta intrării copiilor la școală constituie momentul crucial pentru toate familiile. Este vîrsta la care copilul își începe traiectoria socială, a cărei construcție constituie rațiunea vieții părinților. De acum, copilul devine un reprezentant

important al familiei în relațiile cu exteriorul și un capital important în construirea identității colective, iar spațiile casei sînt reorganizate în așa fel încît să ofere „toate condițiile” – pe care posibilitățile materiale, modelul cultural, aspirațiile etc. le permit – pentru ca școlarul să poată învăța.

Ca să creeze spațiu copiilor, părinții sînt obligați să se retragă: fie definitiv, cedînd copiilor o cameră sau o parte dintr-o cameră, piese de mobilier și obiecte, fie temporar, locul copilului fiind rezultatul unei definiții adiționale și temporare, adăugată definiției principale (fotoliul devine patul copilului, masa din bucătărie sau din sufragerie devine biroul la care copilul își face lecțiile etc.).

Treptat, copilul interiorizează *spații clasate* – în funcție de persoanele și actele pe care le „găzduiesc” (cine și pentru ce le utilizează?), pot fi identificate spații ale adulților și spații ale copiilor, spații ale feminității și spații ale masculinității, spații pentru odihnă și spații de lucru/pentru învățat etc. – și, din cauza dimensiunilor mici ale apartamentului, *alternative* – locurile și obiectele schimbîndu-și regulat posesorii legitimi și destinațiile :

Sora mea învăța după-amiază, deci eu preferam să mă apuc – foloseam același birou – pe la trei și îmi făceam lecțiile pînă pe la șase, iar sora mea folosea același spațiu dimineața. Biroul era plasat în dormitor, dar ai mei se mutaseră din nou în sufragerie. Mie mi s-a luat un fotoliu-pat în care dorm și acuma, sora mea a rămas pe canapea. [...] Dacă era cumva nevoie, pentru învățat se putea trece și în sufragerie, fără nici un fel de problemă [masc., n. 1972, student; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl – învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Primele separări trimit la principiul autorității și controlului parentale (și, mai general, ale vârstei), întrucît părinții/mai vîrstnicii sînt aceia care clasează, care atribuie și gestionează orice spațiu, inclusiv „locul” copilului. Iată un fragment de interviu, în care umorul involuntar al subiectului de doisprezece ani este elocvent :

- Ce poți să faci în camera ta fără să ceri voie de la părinți ?
- Curățenie. Curățenie înseamnă tot, adică să mătur, să fac patul să... [masc., n. 1983, elev; mama – liceu pedagogic, educatoare; tatăl – (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

Două consecințe importante rezultă din acest principiu al autorității și controlului : (1) spațiile pe care le utilizează copilul sînt spații bine definite, cu o semnificație precisă și împărțită de membri, fapt care conduce la limitarea libertății de resemnificare; spațiile subsidiare se restrîng; (2) definițiile adulte fac din locuință un spațiu al muncii și al odihnei, al ordinii, al liniștii...

Pentru joc și amuzament rămîn spațiile exterioare. „Afară” devine spațiul cel mai rîvnit de copii, dar un spațiu care este, pentru cei mai mulți, rareori accesibil. Explicațiile se află în strategiile de protecție a copilului, de protecție a imaginii familiei, de constituire a rețelelor, precum și în strategiile educative propriu-zise.

Iată de ce o nouă clasificare – tripartită – a spațiilor este operată de copilul școlar : (1) spațiile mai mult sau mai puțin interzise (cele identitare și statutare, cele ale intimității cuplului, cele ale sexului opus); (2) spațiile împărțite cu părinții sau cu frații mai mari, ale întîlnirii și comunicării interpersonale, dar strîmte și pline de constrîngeri, adesea spații ale unei „devălmășii” lipsite de orice intimitate ; (3) spațiile împărțite cu egalii, deschise, spații ale jocului și amuzamentului, spații de *week-end* și de vacanță (scara blocului, curtea, terenurile virane din apropierea locuinței, uneori „la bunici”).

Dialectica autoritate-subsidiaritate face ca regula alternanței să ia fie forma alternanței legitimate de părinți, fie forma alternanței subsidiare. Atunci cînd părinții lipsesc – iar datorită faptului că programele grădinițelor și școlilor nu sînt corelate cu programele de lucru ale părinților, iar alte instituții de supraveghere a copiilor mai mari de trei ani nu există, se întîmplă des ca școlarul să rămînă stăpînul casei, singur sau împreună cu frații/surorile –, copiii „aplică” definiții rezultate din semnificațiile pe care le-au tipificat cu timpul (sufrageria devine frecvent spațiu de joacă, de exemplu) sau caută noi semnificații. La întoarcerea părinților, ei părăsesc scena în calitate de producători de semnificații, dar „retragerea” le este regulat „tăiată” și implică întotdeauna o „bătălie” :

În debara... cînd mă jucam... Mă ascundeam, era un cuier acolo, dădeam jos hainele... Jucam „ascunsa” prin casă... În baie, prin cadă, îmi puneam rufe deasupra... Ne jucam „baba oarba”, „ascunsa” cînd nu erau părinții acasă. Bine-nțeleș, își dădeau seama, da'... Ne spuneau să nu fugim, că deranjăm vecini... Ne certau, mai luam... bătaie... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

La început, sufrageria era închisă și ne jucam în restul. [...] Dar... aveam o cheie, erau două chei, dar de una mama nu știa. [...] Umblam, cotrobăiam peste tot. [...] Și foiam televizorul în fiecare zi. [...] Cînd se apropia ora să vină părinții, atunci să fii văzut : adunam, băgam una peste alta tot, nu împăturite cum ar fi trebuit, ci... Vă dați seama că ei tot realizau... Noi spuneam : „Mamă, da' noi n-am făcut asta ! Da' noi n-am umblat... !”. Ne certau. Nu-mi aduc aminte să fi luat bătaie pentru asta [fem., n. 1974, bac., fără ocupație – pregătește concursul de admitere în învățămîntul superior; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Data fiind absența precoce și prelungită a părinților salariați, ceea ce rețin copiii nu pare a fi definiția adultă a spațiilor, ci o definiție ambivalentă : un set de semnificații este legitimat prin raționalitatea adultă, dar nu convine nevoii de joc liber și este respectat doar pentru că așa vor părinții ; un alt set este mai adecvat logicii infantile, dar nu convine funcționării spațiului domestic ca „mașină de locuit” și este, de regulă, ascuns ochilor adulți.

### 8.4.3. Spațiile segmentate

La vârsta pubertății și adolescenței, copilul are o viață intimă, precum și una publică, amintiri și proiecte personale pe care le protejează. Spațiile nu mai sînt evaluate doar din perspectiva prezentului; memoria și aspirațiile personale le adaugă dimensiunile trecutului și pe acelea ale viitorului. Construcția identității tînrului are nevoie de un spațiu care să-i permită să se manifeste liber, să-și conserve amintirile, să-și urmărească proiectele, un spațiu pe care el și numai el să-l amenajeze și să-l administreze. Concomitent cu strategiile de separare practicate de părinți – și pe care unele studii occidentale le-au pus în evidență [a se vedea, de pildă, Teasdale și Wexler, 1990] –, adolescentul are propriile-i strategii: este momentul cînd el este acela care închide ușa camerei – atunci cînd are una –, pentru a citi, a asculta muzică, a-și întîlni prietenii sau pur și simplu pentru a se căuta pe sine:

Cel mai mult îmi place la mine în cameră. Nu că-i mai frumos. Fiindcă e al meu, e locul meu și acolo mă simt cel mai bine. Acolo mă refugiez cînd mă cert cu ceilalți, mă încui în cameră... Ne încuiam și cînd eram mici, una pe alta, așa, din prostea, dar așa... cred că de anul trecut. [...] Simt eu nevoia să nu mai intre. [...] Așa-mi place mie, să stau încuiată. Eu mă mai schimb, mai citesc, mă mai... Nu se obișnuiește să se bată la ușă. Se bate o dată și se intră, da' pînă s-apuc eu să zic „Stai, nu intra!”... Și de-asta [fem., n. 1974, bac., fără ocupație – pregătește concursul de admitere în învățămîntul superior; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Acolo unde apartamentul este prea puțin spațios pentru ca tînrul să aibă o cameră a sa – și se întîmplă adesea ca lucrurile să stea astfel – sau unde stilul de viață al familiei este prea „devălmaș” ca să permită intimitatea membrilor, tinerii fac din spațiile exterioare din apropierea locuinței suportul vieții lor publice. Aici își întîlnesc egalii, discută, relatează experiențe reale sau imaginate... și se îndepărtează de reprezentările pe care le conservă părinții în ceea ce privește stadiul lor infantil de dezvoltare psiho-socială.

Diferența între primele separări (strategii adulte) și ultimele (strategii infantile) rezidă într-o modificare a principiului legitimității: autoritatea și controlul parental e își pierd cu încetul legitimitatea în spațiile adolescentului, unde o autoritate a acestuia prinde contur. Corezidența generațiilor este dublată de aceea a unor identități diferite și a două surse de autoritate, uneori convergente, alteori concurente. În acest fel, spațiile domestice ajung la stadiul segmentării lor pe axa părinți-copii.

### 8.4.4. Spațiile redefinirii identității familiei

Am putut observa deja din fragmentele citate că spațiile identitare și statutare le sînt mai mult sau mai puțin interzise copiilor. Permișunea de a le utiliza este acordată progresiv și joacă rolul unui simbol al trecerii de la legătura naturală de rudenie la o

legătură socială: din momentul în care este primit în aceste spații, copilul împărtășește imaginea de sine și imaginea publică a familiei, împărtășind, totodată, obligația de a le proteja. Introducerea în spațiile cu funcție identitară explicită se realizează prin contribuția copilului la curățenia și ordinea locuinței. Curățenia și ordinea sînt și condiții ale eficienței domestice, dar apar mai frecvent drept condiții ale imaginii publice; altfel spus, ele rămîn valori a căror semnificație *simbolică* este prioritară în fața semnificației practice, iar acest fapt explică antrenarea bărbaților și a băieților în activitățile gospodărești care vizează întreținerea ordinii și curățeniei locuinței:

Un lucru știu sigur: o „încasam” cînd nu ne făceam paturile [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl – învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Cînd vedeam jucării pe hol, făceam alergie. Le-am spus: „Stați în camera voastră sau în dormitorul celălalt, da' pe hol să nu vă văd! Dacă vine cineva, ce vede?” Că tot timpul așa i-am învățat și așa făceam. Veneam de la servicii și m-apucam de măturat holul... toată casa. Dar așa... Dacă vine cineva? [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor; 3 copii].

Dar mama... într-o veșnică... veșnica ei problemă: să fie curat la noi în cameră. Ne spunea: „Vine cineva la noi, faceți curățenie!” sau „Vine Cati!” – o soră din prima căsătorie a lui taică-meu. Și nu se cuvenea să găsească mizerie [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Obiect al celei mai atente protecții din partea părinților, spațiile „de imagine” sînt și cele mai rîvnite de copii; în absența „pisicii”, „șoriciei” găsesc întotdeauna mijlocul de a le explora și resemnifica. Bine ascunse, definițiile subsidiare ale acestor teritorii sînt sedimentate (tipificate) cu timpul în relațiile cu egalii și permit, la vârsta segmentării spațiilor, confruntarea identitară a tînrului cu familia. Întîlnirile colective fac din „camera televizorului”/„camera de zi” adevărate „cîmpuri de bătălie”. Începînd prin a accepta prezența specifică a tînrului (muzica, filmele, comentariile, invitații lui), părinții consimt treptat – atît cît le-o permit resursele materiale – să reamenajeze, să remobileze, să reechipeze locuința potrivit nevoilor și aspirațiilor acestuia, cu atît mai mult cu cît sînt convinși că, procedînd astfel, realizează o funcționare mai bună a familiei (înainte de toate, o „coabitare pașnică”) și creează o imagine mai bună:

Din liceu încercam să schimb... ordinea. Mă plictisesc... și... cîteodată singură, altădată cu ajutorul lui tata... O dată l-am așteptat cu toată mobila în mijlocul camerei. Urniseam patul și nu mai puteam să-l pun la loc. [...] N-au fost de acord, nu prea le convenea, adică. Da' eu, întotdeauna: „De ce vă deranjează? E camera mea”. Într-adevăr, încetul cu încetul, așa, treptat, camera este a noastră și facem ce vrem. N-au fost de acord nici cînd am lipit pe pereți postere. Și-acum îmi place să lipesc. Mama, cînd vede...! Bombăne ea ceva, da' nu mai zice nimic. [...] Și mama, chiar

dacă nu era de acord, găsea că nu e un lucru atât de important încît să fie ceartă și... ceda. Ceda, n-avea ce face [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Pentru ei am luat jocurile electronice. Și tot datorită lor am luat televizorul ăsta color [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Acuma vrem televizor prin cablu.

– Dar părinții?

– Ei nu vor, că zic că nu mai învățăm, da' pînă la urmă or să vrea, că trebuie să vrei [masc., n. 1983, elev; mama – liceu pedagogic, educatoare; tatăl – (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

Este interesant de observat că, pe măsură ce se îndepărtează de momentul migrației și al mariajului, majoritatea adulților renunță la a expune obiectele moștenite, ca și cum ar dori sau ar fi nevoiți să șteargă urmele rădăcinilor lor rurale. Nu mai sînt accesibile vizitatorilor decît piese (icoane, covorașe, obiecte decorative) prețuite în mediul urban și acceptate de copii.

O dată cu pensionarea, invocînd comoditatea, reducerea nevoilor personale etc., părinții se retrag treptat în mici spații intime sau chiar la țară, unde identitatea lor originală, care părea uitată, este regăsită. Chiar dacă își amintesc frecvent și cu nostalgie de ordinea domestică pe care, într-un moment sau altul al ciclului de viață familială, au creat-o, ei nu par a-i acorda decît o semnificație pasageră; cele mai multe amintiri relatate vizează propria copilărie și adolescență. Psihologic, s-ar putea specula nevoia de reîntoarcere în copilărie, pe care cunoașterea comună o surprinde în zicala „bătrîni dau în mintea copiilor”. Sociologic, părăsind spațiile „de reprezentare”, vîrstnicii par să le cedeze tinerilor dreptul de a construi o nouă identitate pornind de la „temeiul” cu care ei i-au „înzeștrat”; ideologia rurală este regăsită, astfel, în contexte urbane.

## 8.5. Dreptul copilului la replică.

### Educația împreună și educația în sens invers<sup>1</sup>

Așadar, istoria comună îi obligă pe părinți la reconsiderarea propriilor poziții. În conversație, copiii li se acordă treptat „dreptul la replică”. Aceasta înseamnă că în mod legitim comunicarea între părinți și copii se realizează în ambele sensuri, că părintele admite opinia copilului ca demnă de luat în considerație.

Vîrsta este, la prima vedere, variabila cea mai semnificativă: fără excepție, părinții devin mai receptivi la mesajele transmise de adolescenți și de tineri. O analiză mai

atentă indică însă, în spatele vîrstei, dinamica unui complex interacțional care face ca un copil să-și cucerească dreptul la replică pe măsură ce este capabil să mobilizeze resursele care au semnificație pentru părinții săi:

De exemplu, dacă, cu ani în urmă: „Fă așa...!”, acuma spun: „Ei, s-aud...!”... „E mai bun ce spune Anca”. Dar numai în cazul în care argumentul e foarte solid, a rezistat analizei, nu așa...

– Depinde de vîrsta copilului?

– Da. Absolut. Dar revin iarăși la Anca [studentă la Medicină], cu ea am început mai de mică, ea a fost mai matură în gîndire și mi-a dat o siguranță. Asta mică, Mădălina, zic eu că a început să se obrăznicească, așa zic eu. Da' e drept că... [...] Anca, Otilia nu argumentau. Mădălina argumentează. Ea vine cu replica. Și, cînd îi spun [răspunde]: „A! Pentru că nu ți-a convenit ce ți-am spus!”. [...] Cu Diana [prima născută]... am început cam de la vîrsta liceului. Pînă atunci...

– ...ea trebuia să asculte!

– Ea trebuia să asculte. Și-am să vă spun și de ce. Nu dintr-un capriciu. Era prima. Era modelul. Și, cinstit, m-am gîndit: „O ia razna și ăstelalte vād. Și ce mă fac?”, și-atunci am fost și mai dur. [...] După ce a terminat liceul... Bine, mi-a adus și satisfacții: a luat admiterea la Liceul Sanitar, a fost bună în liceu, a terminat cu medie mare... [...]

– Cu Otilia [eșec la concursurile de admitere în liceu și în învățămîntul superior]?

– Să știți că... exact la terminarea liceului. Da' nereușita ei la liceu... deși a fost dorința mea, nu a ei... și-atunci nu i-am mai permis, adică nu i-am mai dat voie la replică. Nu i-am mai dat... Uneori nu voiam, da' ea imediat interpreta că „Da', eu trebuie să tac și să-nghit...”. Cu băiatul se-ntîmplă altceva și aici mă tem să nu greșim. Ne amuzăm de aerele lui de bărbat. Ne amuzăm și îl încurajez în foarte multe lucruri. Zic: „Măi Cornel, ia vino-ncoace, cu mama nu mă înțeleg, cu fetele n-am ce face...”. Asta ca să-i creez un pic de tupeu. [...]

– Mădălina [9 ani, rezultate școlare excelente, cîștigătoare a mai multor concursuri școlare de șah] are acest drept la replică?

– Are. Și-am să vă spun și de ce. Nu că are. Sînt drepturi care se cîștigă. Și Mădălina a cîștigat. I-aș face o nedreptate, i-aș face un rău, dacă nu i l-aș da. Și Anca remarcă: „Uite, domnule, ce dă dintr-însa!”. O admirăm. [...] Da, mă mîndresc foarte tare cu Mădălina, mă mîndresc foarte tare. Și sper s-o întrecă pe Anca. [...] Diana a fost... „persecutată”. Am fost mai duri cu ea. Și lipsa de experiență, pentru că... una e să crești la țară, să vezi o educație în familie, alta e să te naști la oraș... Iară e o idee care mă obsedează tot timpul: ce e în jurul tău contează, e suficient să te uiți în jur și... [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; cinci copii].

În general, receptivitatea copilului la raționalitatea adultă este esențială: cu cît se dovedește mai „ascultător”, mai „înțelegător”, cu atît este, la rîndul lui, ascultat și înțeles mai mult. În condițiile în care reușita școlară este esențială pentru părinți, ea constituie și cea mai importantă resursă a copilului. Totuși, în condițiile modelului cultural al datoriei parentale, ale ideologiei romantice a familiei și ale normelor legale

1. În ceea ce are esențial, acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [a se vedea Stănculescu, 1996b].

care îl deposează, practic, pe părinte de vechile instrumente ale puterii (dezmoștenirea, alungarea etc.), rezistența perseverentă opusă raționalității adulte conduce la „tocirea” energiei părinților, iar o fratrie numeroasă sau/și o distanță mai mare între nașteri (fază de extensie și fază de platou ale ciclului vieții familiale prelungite) „lucrează” în favoarea ultimilor născuți; primii născuți sînt întotdeauna mai atent controlați și este foarte probabil ca raporturile tradiționale dintre frați (autoritate și responsabilitate ale celor vîrstnici față de cei mai mici) să aibă ca „funcție” compensarea „oboselii” parentale. Să remarcăm și situația particulară a băieților, al căror drept de replică este mult mai puțin condiționat, insubordonarea și autonomia, „tupeul” fiind acceptate și încurajate în calitate de germeni și exerciții pregătitoare ale poziției de „cap de familie”. De asemenea, importanța asocierii rezistenței cu drăgălășenia (atu al micii copilării) și cu resursele afective (utilizate mai frecvent de băieți?) care stimulează atitudinea îngăduitoare a părinților :

Poate cu băiatul... Cu băiatul în mod special..., nu, cu ăștia doi [ultimii născuți] am devenit mai puțin dură decît cu primii, pentru că... Fetele îmi spuneau : „Mamă, da' copiii ăștia stau toată ziua la televizor și văd toate filmele ! Ți-aduci aminte că nouă ne încuiau ușa și plîngeam, și ne rugam..., și tu : «Nu ! » ? Și, dacă ne pedepseai, pedepsite rămîneam. Iar ăștia... îi spui că e pedepsit două zile și-l lași numai o zi”. Adică la ultimii doi am devenit mai blîndă. Nu știu dacă greșesc sau nu, dacă am fost prea dură cu prima serie și prea blîndă cu... Da' să știți că și Mădălina, ea e cea mai mică și și ea e pedepsită. Cît e de mică e pedepsită. Ele toate, împreună cu Mădălina, îmi reproșează că aș fi mai... mai bună cu băiatul. Eu știu ? [Rîzînd : ] S-ar putea. Da' poate nu-mi dau eu seama. Și el e șmecheruț, că... dacă vrea să rezolve ceva, vine și se uită-n ochii mei și, cu tot sufletul : „Te rog *eu* frumos, te rog *eu* frumos”. Și dacă-mi spune așa... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; 5 copii, N<sub>1</sub> – 1971, N<sub>5</sub> – 1985].

Să zicem că sesizez că ei sînt mai supravegheați decît eram eu. [...] Costel e mai ștrengar, nu știu dacă toți băieții sînt așa... Da' ei au un program mai bine calculat, mai... [...] Eu față de ei mă simt responsabilă. Dacă părinții nu-s acasă, am așa un sentiment de îngrijorare dacă-i știu afară. Nu știu cum să vă spun, mi-e frică... mi-e frică, totdeauna am tendința să mă uit pe geam să-i văd... Pentru că știu că-s dați în grija mea. [...] Otilia o supraveghează foarte bine pe Mădălina. Chiar și pe Costel. Chiar foarte bine. Chiar prea bine. Adică... îi influențează chiar și deciziile. Adică am observat că, înainte de a lua o hotărîre, Mădălina se uită la Otilia [...].  
– Sînt mai puternic controlați, dar au, în același timp, mai multă libertate ?  
– Da. Legat de televizor și... Da. Am zis : „Ați îmbătrînit, mamă și tată, și nu mai aveți aceeași putere de convingere”. „Da. Și poate ne-am mai săturat și noi să tot facem pe polițaii” [fem., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, studentă ; mama – funcționară ; tatăl – instructor cultural].

Despre educația lui Puiu ce să spun ? Cred că mai mult ne educă el pe noi. Eu, cel puțin, am început să fac doar ce vrea el. Dar nu mă plîng, pentru asta sînt părinții,

nu ? Îmi place să-l răsfaț [fem., 1968, liceu sanitar, asistentă medicală ; soțul – medic de origine urbană ; un copil/băiat de 10 luni].

În orice caz, părinții admit că reciprocitatea merge pînă la inversarea rolurilor educat-educator și că au învățat mult *de la* și mai ales *împreună cu* copiii lor. Conținuturile acestei educații în sens invers și împreună sînt complexe. Copiii aduc în casă o informație generală de proveniență școlară sau para-școlară, contribuind astfel la instruirea propriilor părinți. Ei „purifică” și întăresc valori morale (generozitate, loialitate, sinceritate etc.) a căror semnificație a fost „alterată” de realismul crud pe care experiența socială îl impune părinților. În același timp, ei contribuie la relativizarea modelelor (rurale) cu care părinții intră în viața familială, participînd la reconstruirea progresivă a obiectivelor, conținuturilor, stilurilor, rolurilor etc. educative ale familiei. Altfel spus, *educația copiilor constituie simultan o construcție a sinelui părintelui, respectiv un cîmp important al diferențierii sale în raport cu identitatea rurală originară*. Unii observă că familia funcționează ca un *complex educativ unitar* pentru fiecare dintre membrii săi :

Prin străini, am început și noi, cel puțin eu am început să privesc altfel lucrurile, să-mi dau seama de niște lucruri care trebuiau privite altfel, de fapt, cu responsabilitatea și conștiința cu care este dotată ființa omenească, că restul decurge de la sine, că, dacă are conștiință, eu zic că se poate face educație familială cu simț de răspundere și în bune condiții.

– Înțelegeți prin cele spuse...

– ...educația familială nu poți să ți-o faci singur, numai cu soția și copiii.

– Educația se face și între soți ?

– Și. Și la rîndul nostru o facem pentru copii, că altfel nu se poate, de unul singur sau – știu eu ? – mă refer că întotdeauna un lucru pe care am voit a-l face ne-am consultat, ne-am gîndit și, dacă am ajuns la concluzia că nu se poate face, nu l-am făcut și... Acum sînt și fetele mai mari și se poate discuta. În general, cu toții discutăm.

– Învățați de la fete ?

– Să știți că da ! Pentru că, datorită timpului și mijloacelor de informare care nu erau la vremea noastră... Într-adevăr, au și ele o influență asupra noastră, ca să fim mai bine informați, mai bine și dotați, dacă-i bine zis, că ne pot ajuta și pe noi cu unele treburi pe care... – eu știu ? – din neștiință, ori din delăsare nu le putem face la un nivel, așa... cum ar trebui... Și apoi au și ele un cuvînt de spus, adică „aici așa ar trebui să facem” sau poate „aici nu-i bine”. În proporții mici și în probleme care țin efectiv de casă, nu de servicii, de altceva, de casă. Oricum, după vîrsta de 15 ani a lor, veneau și ele cu niște noutăți, pe care noi nu le-am găsit la timpul nostru, și cred că am avut și ce să învățăm, poate să ne inspirăm. În măsura în care au spus-o ele, noi am dezvoltat-o ca pe-o idee și a fost și este timpul cînd ne-am influențat din cunoștințele lor.

– Atunci cînd opiniile nu coincid... ?

– Oricum, nu puteau ele să... nu rămîne decizia lor definitivă, analizăm și rămîne cea corectă. Sînt lucruri pe care trebuie să le mai învețe sau să le mai „coacă” oleacă



mintea [masc., n. 1948, studii medii, muncitor ; două fiice, una studentă, cea de-a doua pregătește concursul de admitere în învățământul superior].

– Să înțeleg că și părinții învață de la copiii ?

– Exact! Învață. Da, învață. De exemplu, eu. Ce reproșuri primesc eu? Și sînt adevărate. Astăzi la masă zic : „Cornel, ai început să cam răspunzi – se cam răspunde așa... se dau replici și... –, cam răspunzi”. „Iar te enervezi?”. Îmi reproșează că mă enervez... De la copiii am învățat... am învățat ce n-am avut eu în familie. Cu ajutorul lor, am învățat să fim uniți, să nu fim egoiști... Eu așa fi putut să am... Am învățat să fiu generos, de exemplu. De la Anca, de a ține foarte mult la prietenie [...]. Tot de la Anca – ce-ar trebui să-nvăț – o stăpînire de sine și o judecată „la rece” [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural ; cinci copii].

Unele lucruri le înveți... încercînd să-i înveți pe copiii, foarte multe lucruri înveți atunci. Trebuie să te cobori la nivelul copilului, să trăiești o dată cu el, la vîrsta lui, ca să poți să-i dai sfaturi, și... Unele probleme nu mi le-aș fi pus înainte de a avea un copil, doar trăind cu el și... Să știți că am citit și cărți, ca să știu cum să mă port cu copilul, să știu cum e la o anumită vîrstă sau într-o anumită perioadă. E foarte important.

– Aveți sentimentul că de la copiii dumneavoastră învățați ?

– [Aer de descoperire a unui teritoriu nou : ] Uneori, da. Că omul cît trăiește învață. Și poate că venind cu anumite idei, cu... îți dai seama că el are dreptate, și tu ai greșit... Nu-mi amintesc acum, dar cred c-au fost și situații din astea, cînd am stat în cumpănă și-am analizat și mi-am spus : „Poate c-am greșit eu...”. După cîte un conflict, după... știu eu, o discuție mai aprinsă... Și în asta, că-mi țin fetele din scurt, nu merg la petreceri, nu... Uneori, să știți că stau să mă gîndesc : „Dar dacă, totuși, nu fac bine?”. După-ai am încercat să discut cu fetele, că n-am nimic împotriva dacă... merg și ele la o petrecere... [Rîzînd : ] Da’ nici nu le-am încurajat prea mult. Nu știu cum să vă spun, adică... nu am spus clar, dar nici nu le-am creat condiții [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară, cinci copii].

Sînt momente cînd copiii atrag atenția referitor la felul cum vorbim, la cuvintele pe care le folosim. Există o educație între copii și părinți. Asta e. În special certurile... Mai atrage atenția – cel mare – dacă merg cu el la cumpărături și e prea scump : „N-ar fi bine să căutăm și-n altă parte?” [masc., n. 1957, învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor, trei copii].

Este evident că de-a lungul istoriei familiale are loc o redefinire a noțiunilor comune de „părinte” și „copil”. Se pornește cu definițiile clasice – a fi părinte înseamnă a transmite un sistem de competențe și abilități, a acționa în calitate de intermediar între societate și copil, în timp ce a fi copil înseamnă a recepta –, pentru a se ajunge treptat la definiții *practice* interșanjabile ale parentalității și copilăriei.

## 8.6. Autoritate familială evolutivă

În aceste condiții, problema autorității familiale se pune și ea în termeni evolutivi. În raporturile conjugale, de la ideologia autorității masculine legitimate prin sexul însuși se ajunge treptat la un exercițiu practic în care soția „*prinde curaj*” și „*spune multe nu-uri*”, impunîndu-și adesea punctul de vedere. În dinamica distribuției rolurilor, bărbatul „cap de familie” „*face filosofia*”, cedînd „*practicul*” soției :

Tata era cel care făcea filosofia în familie. Și-acuma tot eu sînt cu filosofia. *Nevastă-mea* e cu practicul, eu sînt cu filosofia [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

O atare strategie permite protecția „fetei” bărbatului, cu atît mai mult cu cît distanța de prozaicul cotidian a devenit de multă vreme o marcă a spiritelor superioare.

În raporturile dintre părinți și copii, evoluția merge de la conștiința „teoretică” a autorității parentale legitimate de vîrstă (presupusă a fi echivalentă cu competența, puțința de a face etc.) la *practica* unei autorități repuse continuu în discuție. Vîrsta copilului constituie, fără îndoială, un reper important. Dincolo de ea însă, nesiguranța părinților în fața unor situații ale căror mecanisme nu le stăpînesc, evaluările greșite și deciziile care conduc la rezultate neașteptate și nedorite, faptul că, în timp, copiii ajung să controleze mai bine „marcajele” contribuie la slăbirea autorității legitimate de vîrstă-experiență-competență. „Sacrificiul” parental pare să devină principalul – dacă nu chiar singurul – criteriu de legitimare eficient.

Coexistența sexelor și a generațiilor devine cu timpul o împletire a mai multor poli de opinie și putere, a căror legitimitate trebuie cucerită în egală măsură<sup>1</sup>. În ultimă analiză, în măsura în care există, conflictul autorității privește *formele legitime de exprimare și de impunere* a puterii masculine și feminine, parentale și infantile, iar nu dreptul propriu-zis de exercițiu al puterii vreuneia dintre părți.

## 8.7. Rezumat și interpretări preliminare

Valorile familiale reprezintă unul dintre domeniile importante ale educației care permit analiza dialecticii și dinamicii identificare-diferențiere în mediul urban de primire.

1. *Ipoteza construcției multipolare a autorității* pe care am formulat-o mai sus reprezintă o alternativă explicativă pentru ceea ce un studiu numește „paradoxul autorității parentale” [Calomfirescu, 1989]. Studiul citat arată, pe baza unei anchete empirice, că marea majoritate a adolescenților constată că părinții au dificultăți în înțelegerea corectă a problemele lor și în a lua deciziile cele mai potrivite, dar aceasta nu-i împiedică să recunoască în părinți „autoritatea supremă” ; de pe pozițiile psihologului, autoarea formulează ipoteza „difuziunii iradiante” a autorității parentale în structurile personalității copilului pe parcursul istoriei lor comune ; cu alte cuvinte, „*adolescentul este, prin însăși geneza personalității sale, într-un anumit sens, o reproducere a autorității materne și paterne*”.

„Noi-familia” – cu alte cuvinte, coeziunea și autonomia nucleului familial – rămîne orientarea principală a adulților căsătoriți, iar aceștia se străduiesc să o imprime și copiilor. Sentimentele asociate legăturii de sînge rîmîn, de asemenea, principalul suport al coeziunii. În afară de acestea, o logică practică impusă de nevoia de a face față condițiilor urbane și în special presiunilor vieții cotidiene a familiei cu ambii soți salariați conduce la o organizare domestică potrivit principiului *echipei*. Depărtarea de familiile de origine, strategiile de diferențiere în raport cu modelul rural, ideologia romantică, precum și slaba dezvoltare a serviciilor sociale pentru familie fac din bărbatul căsătorit al deceniilor 1970-1980 *suplînitorul și ajutorul* principal al femeii, cel puțin în primele faze ale ciclului de viață familială și în împrejurări critice (boală sau conflict de rol evident). Totuși, în distribuția rolurilor domestice regula, explicită sau implicită, este: *bărbatul „face filosofia”, iar femeia „e cu practicul”*. Tendința de normalizare către vîrf a comportamentelor familiale se manifestă tot mai evident de la o generație la alta și pătrunde tot mai adînc în ierarhia socială; și nu putem să nu observăm coincidența între acest fenomen și generalizarea/prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu.

Cum în primele faze ale ciclului familial modelul rural se conservă în ceea ce privește comportamentele demografice, iar primii născuți apar în primul an după căsătorie, pentru adulți, conjugalitatea și parentalitatea se construiesc simultan. Construcția echipei familiale implică devenirea progresivă a tuturor membrilor, inclusiv a copiilor, în această direcție. Agenții înșiși invocă *mecanismele practic-contextuale* – între care „impregnarea”, exemplul personal al părinților și al fraților, participarea efectivă la activitățile domestice, întîlnirile rituale – ca mecanisme prioritare în educarea capacității copilului de a simți „pulsul familiei”. *Mecanismele verbal-descriptive* nu lipsesc, chiar dacă ele sînt utilizate mai ales pentru orientarea copilului în viața publică; a-i spune ce să facă într-o situație sau alta, a-i povesti întîmplări reale sau imaginare „cu tîlc”, a-i explica logica (structura) unui „cadru” oarecare al experienței fac parte din „meseria” de părinte. *Sancțiunile* apar rareori în legătură cu raporturile interne ale membrilor familiei. Primii născuți, indiferent de sex, și fetele, indiferent de rangul nașterii, sînt „obiectul” unei presiuni mai intense în sensul integrării domestice.

Ordinea familială este subordonată controlului „marcajelor” identitare (ordinii urbane); reușita școlară, construirea unei „fațade” a familiei prin ținută, limbaj și maniere, apărarea „feței” prin „cumîntenia”/„seriozitatea” fetelor, păstrarea aspectului ordonat și curat al spațiilor publice ale locuinței reprezintă principalele forme în care copilul (ca și părinții săi, de altfel) își manifestă calitatea de membru. Viața publică pătrunde, astfel, masiv în viața domestică, „alterînd” în multe cazuri atmosfera familială; *cele mai multe sancțiuni, inclusiv fizice, sînt administrate în legătură cu etalarea publică a identității familiei*. Un exemplu elocvent este raportul cu reușita școlară: asimilarea conținuturilor școlare reprezintă – alături de lipsurile materiale (financiare) și de alcool – unul dintre factorii esențiali în *deteriorarea climatului familial*. Poate (și) de aceea, pe măsură ce experiența parentală a raporturilor cu școala se prelungeste, exigențele impuse copiilor se redimensionează; în orice caz,

primii născuți au o școlaritate controlată și asistată mai atent. Un alt exemplu: „cinstea” fetei, ale cărei semnificații se rezumă la raportul cu ideologia religioasă (a nu cădea în păcat) și la respectabilitatea familiei și a persoanei; nu este exclus ca tocmai slăbirea semnificațiilor legate de conservarea ordinii familiale și comunitare să explice libertatea mai mare în acest domeniu.

Paradoxal, dacă judecăm lucrurile potrivit bine cunoscutei formule familiale „mamă blîndă și înțelegătoare + tată autoritar și dur”, „regula” în familiile studiate este aceea a mamei exigente și neînduplecate, a cărei autoritate se impune mai ușor, și a tatălui tolerant și complice, care pedepsește mai rar, chiar dacă o face cu mai multă asprime. Raporturile cu mama pun în mișcare în egală măsură mecanismele practice și verbale, fiind furnizoare de resurse complexe, instrumentale (raportul cu performanța/statutul) și expresive (raportul cu Celălalt non-instituțional); totuși, mamele sînt descrise mai degrabă ca distante, fiind asociate – ca și în familiile rurale – cu munca oboșitoare și tristețea, cu disponibilitatea mică pentru jocurile copiilor și pentru „alintarea” acestora, cu controlul și sancțiunile cotidiene. Raporturile cu tatăl privilegiază conversația (mecanismele verbale), comunicarea emoțională și mecanismele „de distanță” (prestigiul patern, răspunsul copilului la așteptările paterne, dorința de a atrage aprecierile tatălui); principalele resurse paterne de identificare sînt instrumentale (aspirația către poziții superioare) și afective; tații sînt descriși prin competența lor intelectuală (de multe ori în dezacord cu poziția profesională), prin disponibilitatea mai mare pentru joc, glume și distracție, prin treceri emoționale de la tandrețe intensă și complicitate, la distanță și violență.

Resursele care „cîrculă” între membrii familiei variază cu sexul, vîrsta și rangul nașterii copilului. Fiecare dintre părinți le furnizează copiilor de același sex mai multe resurse instrumentale – practice în cazul sexului feminin, intelectuale în cazul celui masculin –, iar copiilor de sex diferit, mai multe resurse afective și așteaptă reciprocitate. Către fete sînt îndreptate comparativ mai puține resurse instrumental-intelectuale și relaționale (disponibilitate, asistență, ajutor, complicitate, politețe etc.), dar li se cere să furnizeze astfel de resurse celorlalți membri; totuși, în comparație cu generația părinților lor, protecția copilăriei feminine este mult mai extinsă. Către băieți sînt orientate resurse mai mari, instrumentale, relaționale și afective, din partea tuturor membrilor, dar li se pretinde mai puțin, îndeosebi în domeniile expresiv-relațional și instrumental-practic. Copiii de vîrstă mai mică primesc și oferă cele mai multe resurse emoționale. Primii născuți, indiferent de sex, primesc mai multe resurse expresiv-relaționale și emoționale din partea mamei și mai multe resurse instrumental-intelectuale din partea tatălui și se așteaptă de la ei nu numai reciprocitate, ci și să le furnizeze astfel de resurse celorlalți membri.

Rezumînd, în noul „sistem” de construcție (de protecție) prelungită a descendenței de ambele sexe se reproduce structura sexuală „tradițională”; familiile educă la băieți – în special la băieții unici – orientarea către performanță socială (statut, reușită intelectuală și/sau financiară), precum și așteptări de beneficiari (primitori) de resurse instrumentale și expresiv-relaționale într-o relație cotidiană asimetrică cu sexul feminin.

Iată două formulări, reținute din conversații curente, în care cunoașterea comună exprimă exemplar raportul asimetric dintre sexe la nivelul generației „Epocii de aur” : „Băieții își iau ce-i al lor, ei își iau ce-i al lor” [fem., 60 ani, studii superioare, cadru didactic, 3 copii, din care 2 băieți și o fată] ; „Ea e fată, ea trebuie să pună osul la treabă” [fem., 50 ani, studii superioare, medic, 2 fete]. Pe de altă parte, fetele cresc ele însele într-o ideologie romantică și democratică a familiei – de care părinții care ar dori să le protejeze sau să le știe protejate cât mai mult nu sînt deloc străini –, astfel încît, nu de puține ori, privilegiile băieților generează frustrări și reacții de revoltă, îndeosebi din partea acelor aflate în reușită școlară, mai puțin dispuse decît mamele lor să accepte o asimetrie incomodă și devalorizantă. Este foarte probabil ca rezistența mai mică a raporturilor conjugale în generația succesorilor să se datoreze acestei diferențe de perspectivă cu care tinerii intră în familia de procreere : bărbații cred că sînt îndreptățiți să aștepte în materie de practică domestică mult mai mult decît pot să le ofere femeile care, la rîndul lor, se simt îndreptățite să „vizeze” protecție practică (și nu doar simbolică) la un nivel mult mai înalt decît sînt pregătiți bărbații să le ofere ; altfel spus, dincolo de nivelul școlarizării obligatorii, tinerii de ambele sexe întrein prioritar un raport simbolic cu lumea și sînt prea puțin pregătiți să satisfacă nevoile/așteptările celuilalt în ceea ce privește *raportul cu practicile cotidiene*.

În primele faze ale ciclului de viață familială, părinții sînt orientați de definițiile „clasice” ale parentalității și ale copilăriei : a fi părinte înseamnă a ști, a putea și, în ultimă instanță, a transmite (educa) ; a fi copil înseamnă a fi neștiutor, neputincios și, în consecință, a recepta (a fi educat). Pe măsură ce se înaintează în istoria familiei însă, apropierea „marcajelor” identitare implică redefiniri și construcții progresive, rezultate ale interferenței cotidiene a *două tipuri de raționalitate*, una adultă și alta infantilă, căci, indiferent de vîrsta sa și de ceea ce cred părinții săi, copilul probează un mod de a raționa și a acționa diferit de acela al adulților. Analiza procesului de redefinire și reconstrucție a spațiilor domestice (principalul „marcaj” aflat la îndemîna familiei) este exemplară. Putem identifica în acest proces două mișcări contradictorii : pe de o parte, o expansiune progresivă a definițiilor pe care copiii le atribuie ; pe de altă parte, o retragere progresivă a definițiilor pe care părinții le propun. Supusă unui dublu principiu, al vizibilității/autorității și al ascunsului/subsidiarității, această mișcare este orientată de o miză dublă : a transiterii intergeneraționale și a deschiderii către schimbare. Este, de asemenea, exemplară analiza dinamicii conversației realizate între părinți și copii : de la o conversație unidirecțională, în care copilului i se vorbește, i se povestește, i se explică, pentru a-l aduce la stadiul în care *înțelege* raționalitatea adultă, se ajunge treptat la a i se concede „dreptul la replică”.

În condițiile descrise, copilul nu este *integrat* într-o ordine (echipă) familială, ci devine participant activ la construcția însăși a acestei ordini. Puși în fața unor „marcaje” identitare pe care, cu timpul, copilul ajunge să le stăpînească mai bine, părinții nu-și mai pot legitima poziția și autoritatea de educatori pe baza criteriului „teoretic” (ideologic) al vîrstei/experienței/competenței. Indiferent dacă este vorba despre raporturile conjugale sau despre acelea dintre părinți și copii, pozițiile educat/educator

și autoritatea/supunerea sînt *evolutive* în istoria unei familii și sînt supuse unei *legitimări practice*. Părinții învață din ce în ce mai mult *împreună cu și de la* propriii copii, iar familia funcționează, în raport cu oricare dintre membrii săi, ca un *complex educativ unitar*. Acest concept nu trebuie interpretat ca acțiune consensuală a membrilor : influențele se pot exercita în sensuri diferite, chiar contradictorii, dar fiecare este „prins” și „frămîntat” în unul și același „malaxor”. Pe de altă parte, în măsura în care putem vorbi despre o „criză” contemporană a autorității paterne sau, mai exact spus, despre dificultăți ale tatălui de a se face „ascultat”, le putem imputa restrîngerii raportului practic al tatălui cu lumea (în special cu lumea domestică), care implică dificultatea de legitimare practică a puterii. În orice caz, părintele este obligat să se „refugieze” tot mai des în *sacrificiul* pe care l-a făcut și îl face pentru copii, atunci cînd vrea să-și legitimizeze autoritatea în fața acestora. Treptat, coexistența familială a sexelor și generațiilor devine coexistență a mai multor poli de putere, iar conflictul de autoritate vizează nu atît dreptul propriu-zis de exercițiu al puterii, cît *criteriile de legitimare și formele legitime de manifestare*.

Povestirile vieții sugerează că aspectul esențial al exercițiului puterii este nu distribuția autorității (cine își impune voința ?), ci *distribuția supunerii* (cine se supune voinței celuilalt ?). Orice autoritate pare să înceapă acolo unde ia sfîrșit supunerea și începe rezistența. Nimic din povestirile vieții nu ne indică o educație familială a băiatului ca viitor „cap de familie” capabil să coordoneze acțiuni colective *practice* „raționale în finalitate” (să decidă asupra scopurilor generale și pe etape, să aleagă mijloacele adecvate etc.) ; identificăm astfel de elemente de calcul rațional al practicilor familiale mai degrabă în povestirile fetelor. În comparație cu fetele însă, băieții au o experiență mai prelungită și mai extinsă a insubordonării și a autonomiei voinței, tolerată de părinți și stimulată adesea de tați tocmai ca exercițiu pregătitor al rolului de „cap de familie”. Este foarte posibil ca teza autorității masculine să rezulte dintr-o suprapunere a conținutului acestor concepte (autoritate și insubordonare/autonomie a voinței). În orice caz, *tema subordonării/insubordonării* pare mai profitabilă ca obiect al analizei științifice a raporturilor de putere în familiile românești decît tema autorității propriu-zise ; în ceea ce o privește pe aceasta din urmă, dimensiunea cea mai interesantă pare a fi nu aceea a distribuției (cine ?), ci aceea a *naturii voinței* care este impusă/acceptată (calcul rațional, impuls de moment, capriciu, negație a voinței celuilalt... ?), precum și a *mijloacelor* de impunere/acceptare (tradiție-ritual, violență, argumentare, fapt împlinit... ?).

## CONCLUZII FINALE

### „CARTE” VERSUS MUNCĂ. EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI NORMALIZAREA PROGRESIVĂ A RAPORTULUI NORMATIV-LIVRESC ȘI/SAU SIMBOLIC-DISCURSIV CU LUMEA ÎN CATEGORIILE MIJLOCII

Sociologiile de ramură (a educației, a familiei) sînt discipline surprinzătoare : avînd ca obiect concret un domeniu delimitat al complexului societal, ele îl studiază totodată pe acesta din urmă în ansamblul său. Ceea ce înseamnă că, pe de o parte, domeniul însuși este aprofundat prin luarea în considerație a „sinapselor” sale sociale, iar, pe de altă parte, această aprofundare particulară reprezintă un instrument cu ajutorul căruia sînt dezvăluite structuri și mecanisme profunde, ascunse, ale societății globale. Modelele explicative/interpretative pertinente pentru parte conțin – cel puțin în stare potențială – elemente ale unor modele care fac inteligibil întregul. Dacă nu reușește aceasta, nici o cercetare – oricît de amplă și sofisticată – nu poate revendica atributul „sociologică”. Și invers : orice studiu care – prin proceduri științifice, iar nu speculative ori ideologice – accede la întreg pornind de la parte este, indiferent de natura părții, unul sociologic. Punctul de plecare, obiectul concret poate fi oricare : instituție „materială”, sistem simbolic, interacțiune față în față, ansamblu de percepții și reprezentări etc. Metoda, de asemenea ; cu condiția să fie adecvată obiectului. Esențiale rămîn : 1) extensia societală a modelului cognitiv elaborat – efectivă sau măcar potențială ; 2) validitatea lui, probată prin procedurile științifice utilizate (în sensul cel mai deschis, dar și cel mai atent la *rigoarea* culegerii și stocării datelor, a articulării lor, a lanțurilor argumentative etc., evitînd atît deriva rigorismului pozitivist ce absolutizează metoda științelor „exacte”, cît și pe aceea a speculațiilor fără suport empiric fiabil sau/și care își dezvoltă argumentația în cel mai pur stil sofistic, corelînd conceptele în funcție de forma lor lingvistică, iar nu de „substanța”, de conținutul lor). Rezultă că orice etichetă de tipul „abordare subiectivistă/idealista/materialistă/microsocială/macrosocială etc.” care pornește de la obiectul concret sau de la metoda de investigare a acestuia este mai degrabă un indiciu cu privire la autorul ei (la faptul că el nu înțelege specificul sociologiei), decît o caracteristică a discursului căruia i se „aplică”. În măsura în care este sociologic, orice studiu reconstruiește într-o arhitectură de ipoteze o realitate complexă, obiectiv-subiectivă, micro-macro-socială ș.a.m.d. Iar calitățile sociologului – și în special originalitatea – sînt probate tocmai prin ingeniozitatea cu care descoperă obiecte concrete nedestelenite (de pildă, André Petitat vorbește astăzi despre sociologia secretului, Jean-Claude Kaufmann despre sociologia sînilor goi ș.a.m.d.) și confecționează o metodă și instrumente adecvate cu

ajutorul cărora aceste obiecte insolente sînt făcute să „vorbească” despre modurile de alcătuire și funcționare a societății. Ceea ce înseamnă că, departe de a fi un simptom al unei crize a sociologiei, multiplicarea așa-ziselor curente subiectiviste, micro-sociologice etc. și a individualităților iconoclaste indică, dimpotrivă, că sociologia se află în plin proces de dezvoltare ca disciplină științifică avînd un specific ireductibil.

În paginile care urmează, analizele întreprinse pe parcursul acestei lucrări sînt sintetizate într-un model teoretic care, „frămîntînd” ipoteze elaborate în cîmpul raporturilor familiilor cu educația copiilor, este propus ca resursă a cunoașterii științifice nu numai a evoluțiilor acestui domeniu particular, ci și a evoluțiilor societății românești în ansamblul ei.

Fără a îngădui altceva decît generalizări *ipotetice* – dar orice reconstrucție sociologică a realului nu poate fi decît ipotetică –, analiza de conținut a documentelor și povestirilor vieții prin prisma transformărilor macrostructurale ale fiecărei etape istorice ne permite să construim un model (ideal-tip, iar nu tipul mediu) al evoluțiilor împletite ale cunoașterii și practicilor educative în :

- categoriile superioare și mijlociu-superioare de la turnanta secolului al XVII-lea și al XVIII-lea (trei „stări” ale boierilor moldoveni), caracterizate prin următoarele „marcaje” identitare : statutul de proprietar liber ; munca liberă sau distanța în raport cu munca productivă ; raportul cu centrul puterii (poziția față de Domnie și dregătorii) ;
- categoriile superior școlarizate, în majoritate urbane, ale militanților pentru constituirea statului de drept independent și unitar și pentru progres social (secolul al XIX-lea și secolul XX), definite în principal prin trei „marcaje” : „cartea” (instruire școlară + diplomă) ; distanța față de prozaicul cotidian (muncă) ; raportul cu puterea și pozițiile birocratice ;
- unele categorii rurale : de la foștii răzeși domnești, la gospodarii vechi și noi ai secolului al XIX-lea și ai perioadei interbelice, a căror principală resursă a distincției de clasă o constituie *complexul identitar* casă-patrimoniu-muncă liberă-familie-copii/educație-respectabilitate în comunitate-credință/frică de Dumnezeu ;
- categoriile mijlocii rurale și urbane postbelice (socialiste) constituite din navetiști și migranți din rural, care practică o activitate non-agricolă și care caută să valorifice resursele identitare ale ambelor medii sociale, în principal : „cartea” (instruire școlară + diplomă) ; distanța în raport cu munca grea/agricolă ; apropierea față de centrul puterii și/sau pozițiile birocratice ; complexul identitar casă-familie-copii/educație-respectabilitate-credință/frică de Dumnezeu ; caracteristica esențială este *prezența unui proiect identitar de ascensiune socială*, adică raportul cu *devenirea*, cu viitorul mai apropiat sau mai îndepărtat, ca o componentă a *raportului de clasă*.

În ansamblul analizei, sînt foarte puțin reprezentate categoriile extreme : non-gospodarii satelor, păturile sărace urbane și vîrfurile ierarhiei economico-politice.

Interpretările preliminare ne conduc la concluzia potrivit căreia „cheia” înțelegerii evoluțiilor raporturilor familiilor românești cu educația (conținuturi, mecanisme, roluri și stiluri educative, putere, sentimentul copilăriei, raporturi între sexe și vîrste) – iar prin intermediul lor a evoluțiilor societății globale – se găsește în următoarele fenomene :

(1) distincția „originară” între *ordinea dominant practic-descriptivă* caracteristică raportului cu lumea al categoriilor rurale și *ordinea dominant normativ-livrescă și/sau simbolic-discursivă* identificabilă în raportul cu lumea al categoriilor superioare (poziție superioară în ierarhia economică sau/și a puterii, care poate fi întărită printr-un capital școlar) și mijlociu-superioare (poziție datorată în primul rând capitalului școlar); (2) *mobilitatea ascendentă progresivă*, o caracteristică a societății medievale, cu deosebire a segmentelor ei mijlocii și superioare, pe care politicile economice, sociale și cultural-școlare (de eliberare și împroprietări succesive ale țăranilor, de industrializare/urbanizare, de răspîndire a culturii și a „științei de carte”) ale statului modern și ale celui contemporan au transformat-o în fenomen de masă, accentuîndu-i totodată dimensiunea *intergenerațională*; (3) *tendința istorică de normalizare către vîrf a comportamentelor*, prin asumarea progresivă de la o etapă la alta a raportului simbolic-discursiv cu lumea de către categoriile mijlocii (în ascensiune).

### 1. Transformarea unor categorii rurale în categorii mijlocii și evoluțiile semnificațiilor identitare familiale ale „creșterii” copiilor

Principala categorie atestată în documentele secolului trecut este aceea, rurală, a *gospodarilor* (buni administratori/manageri ai vieții domestice). Această categorie este departe de a fi omogenă. Identificăm mai întîi o stratificare economică (poziții pe axa volumului patrimoniului, dependente mai ales de faptul de a fi mai mult sau mai puțin întreprinzător și organizat), în care pozițiile superioare sînt deținute de *chiaburi*. Pe lîngă aceasta, simțul comun al satelor moldovenești operează o stratificare pe axa vechimii statutului de proprietar și administrator liber al pămîntului, distingînd între *gospodarii vechi* („cu tradiție”, „de neam”, „de viță nobilă”) – ale căror origini trimit pînă la răzeșii despre care Dimitrie Cantemir ne spune în *Descriptio Moldaviae* că făceau parte din starea a treia a boierilor de divan – și *gospodarii noi*, țărani împroprietăriți relativ recent cu prilejul reformelor agrare succesive (1864, 1921, 1945), pe care i-am numit astfel parafrazînd cunoscuta expresie a lui Nicolae Filimon care surprinde o stratificare similară în categoria „ciocoilor”.

Conținutul categoriei „gospodar” este construit în jurul nucleului identitar *casă - patrimoniu* (pămînt, animale, atelaje) - *muncă - familie simplă - copii/educație - familie mare - neam - comunitate - credință și frică de Dumnezeu*: un gospodar în înțelesul deplin al termenului se află „la casa lui”, muncește „în averea sa”, alături de și pentru familia sa, își hrănește și își înzestrează copiii din roadele acestei munci, se bucură de respectabilitate în colectivitate nu atît pentru averea sa, cît pentru însușirile moral-civice a căror expresie este volumul patrimoniului și trăiește „cu frica lui Dumnezeu” și „cu credință”. Gospodăria, înțelesă ca suport al identității, nu este o moștenire, ci o construcție; tinerii primesc ca zestre numai un temei pe care ei înșiși trebuie să-l valorifice și să-l dezvolte pînă la pragul care le permite întreținerea membrilor și întemeierea gospodăriilor copiilor majori, care reîncep ciclul. Practic,

casa, patrimoniul-muncă, familia, copiii, respectabilitatea în comunitate, raporturile cu biserica reprezintă bunuri simbolice care trebuie să fie „lucrate” *laolaltă (simultan)* de către un cuplu tînăr care aspiră la a-și construi progresiv identitatea de gospodari ai satului. „Creșterea” (îngrijirea și „învățătura”) copiilor reprezintă, așadar, unul dintre „ingredientele” prin a căror combinație *unitatea familială* își obține locul în colectivitate, avînd o importantă *semnificație identitară colectivă (familială)*.

Oricare dintre elementele enumerate este lipsit de sens luat izolat; numai sinteza tuturor conferă sens fiecăruia. Această sinteză permite, pe de o parte, coeziunea internă și trasarea clară a limitelor grupului restrîns în raport cu restul colectivității (autonomia funcțională a familiei conjugal-parentale), precum și, pe de altă parte, integrarea familiei „simple” într-un cosmos social, prin construirea „fagurelui” *familiei mari* în jurul gospodăriei-mată („de rădăcină”) – unitatea de interacțiune formată din nucleul conjugal-parental de origine plus nucleele constituite prin căsătoria fiecăruia dintre copii – și prin întreținerea sentimentului originii comune (*sentimentului de neam*). În consecință, *forma familială normală* este aici familia „simplă”, unitatea conjugal-parentală a cărei viață cotidiană se desfășoară autonom, în *ograda* proprie, în forma *echipei* de muncă, de consum și de viață cotidiană, dar ai cărei membri au un puternic sentiment al apartenenței la „familia mare” și „neam”.

Analizele invită, astfel, la o reinterogare a teoriilor cu privire la distribuția și evoluțiile formelor familiale: cel puțin în categoria gospodarilor vechi, familia mare de interacțiune și neamul implică în mod necesar autonomia funcțională a nucleelor conjugal-parentale, precum și un „fir” care să întretină sentimentul și memoria apartenenței – reprezentat de sinteza casă-patrimoniu-muncă-copii...; altfel spus, în categoria de populație a gospodarilor vechi, familia simplă (restrînsă și cu locuire neolocală) și formele familiale lărgite de interacțiune materială și/sau simbolică nu sînt nici succesive și nici paralele, ci *se presupun cu necesitate*. De altfel, analiza comparativă a evoluțiilor diferitelor categorii ne conduce la ipoteza potrivit căreia în societatea românească *autonomia și coeziunea nucleelor familiale conjugal-parentale se află în raport de implicare și stimulare reciproce cu extensia și intensitatea interacțiunilor din cadrul formelor lărgite ale familiei*.

Categoria *gospodari* este flancată în partea inferioară de o categorie pe care sărăcia datelor empirice nu ne permite să o definim altfel decît prin noțiunea logic negativă *non-gospodari* – în care subiecții intervievați îi includ explicit pe țigani și pe țăranii a căror subzistență este dependentă de munca pe o moșie boierească sau în gospodăriile altora, o *muncă-povară* lipsită de valoare identitară –, iar în partea superioară de categoria *domnilor/boierilor* – care se află într-un raport mai intim cu centrul puterii și a căror subzistență nu impune munca agricolă/fizică; cu precădere din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, ei se disting și printr-o școlarizare comparativ superioară. Deosebirea esențială între categoriile menționate vizează raportul cu proprietatea și cu munca: proprietatea și munca liberă sînt primele condiții ale distincției de categoriile „de jos”, dar „marca” apartenenței la categoriile superioare o reprezintă distanța în raport cu munca agricolă/fizică și, în general, cu grijile (prozaice) cotidiene.

Gospodarii vechi ai anilor 1940-1960 par a reprezenta nucleul *categoriilor mijlocii* ale deceniilor următoare („Epocii de aur”). La sate, îi regăsim mai frecvent printre *navetiști* („țărani-muncitori”), așa cum – atât cât putem aproxima pe baza unui corpus nereprezentativ – printre *țărani* „cu normă la colectiv” îi identificăm mai frecvent pe foștii non-gospodari sau gospodari noi. La orașe, ei și mai ales copiii lor – care, în fața riscului de declasare socială pe care îl implică cooperativizarea agriculturii (1949-1965) și a șanselor/speranțelor de ascensiune la „o viață mai bună și o muncă mai ușoară” pe care le oferă/stimulează politica de schimbare a regimului, de atragere a forței de muncă în industrie, de reformare a sistemului școlar în direcția prelungirii duratei învățământului general obligatoriu, gratuității acestuia, diversificării filierelor și dezvoltării învățământului profesional, își asumă migrația și urbanizarea – se auto-identifică în *categoria familiilor mijlocii urbane*, definite de „simțul comun” în sensul larg de familii ai căror adulți de origine „joasă” (țărănească) au parcurs o traiectorie ascendentă, utilizând îndeosebi pîrghiile politice și școlare ale vremii, și pregătesc în continuare ascensiunea copiilor, utilizând în principal aceleași pîrghii, indiferent de nivelul „obiectiv” la care se oprește ascensiunea. Dominanta acestor categorii o constituie existența unui proiect mai mult sau mai puțin explicit de *ascensiune inter-generațională progresivă* către „o viață mai bună și o muncă mai ușoară”, iar cu timpul – grație structurilor instituționale a căror funcționare privilegiază ierarhiile statutare – acestea din urmă devin sinonime cu „tot mai sus”.

Analizele precedente sugerează că definițiile „clasice” ale claselor sociale trebuie – cel puțin pentru societățile mobile, deschise și în special pentru societățile postbelice – regîndite. Una dintre dimensiunile esențiale ale clasei este, în aceste societăți, *raportul de clasă* – modalitatea în care membrii săi se (auto)situează față de propria clasă, precum și față de celelalte –, care implică un *raport cu mobilitatea* și, în ultimă analiză, un *raport cu timpul*. Din această perspectivă, *categoriile mijlocii* se definesc prin aceea că fac din mobilitatea socială și din timpul viitor „inima” proiectelor lor sociale (identitare). Cu toate că *apartenența* rămîne importantă, ca suport al sentimentului de solidaritate – securitate, *devenirea* pe termen mai lung (inter-generațională) este aceea care are prioritate. Rezultă un potențial foarte mare de schimbare în aceste categorii; ceea ce înseamnă că teoria marxistă a schimbării prin clasa muncitoare trebuie reinterpretată: nu clasele cele mai defavorizate sînt vectorii revoluțiilor/schimbării, ci clasele care, într-un fel sau altul, conștientizează frustrările unei poziții comparativ joase (ceea ce Marx numește „conștiință de clasă”) și – iar aici părăsim teoria marxistă – dezvoltă strategii identitare (de mobilitate ascendentă). Este foarte posibil – dar această ipoteză ar trebui verificată empiric – ca, la vîrfurile ierarhiilor sociale, potențialul mare de reproducție structurală demonstrat de mulți autori – și din care Bourdieu face „cheia” funcționării societăților contemporane – să fie legat tocmai de sentimentul puternic al apartenenței și de raportul cu istoria (trecutul). La cealaltă extremă, un raport de clasă mai slab – o mai slabă conștiință de clasă, mai slabe și mai rare proiecte de mobilitate, concentrare prioritară, chiar dacă nu exclusivă, asupra prezentului și a viitorului imediat – furnizează o masă de reacție,

cînd pentru catalizatorii schimbării (categoriile mijlocii), cînd pentru stabilizatorii reproducției (categoriile superioare). Raportul diferit al claselor cu timpul a fost sesizat de cercetători – în special de sociologii americani ai educației – în urmă cu cîteva decenii [a se vedea Stănculescu, 1997: 63-64]; ca și raportul cu devenirea – traiectoria [*ibidem*: 65]. Limitele acestor concepții – pe care, paradoxal, le conservă și criticile care li s-au adus – constau în postulatul explicit sau implicit al unor clase bine delimitate sau delimitabile în spațiul social, în funcție de criterii „obiective” (proprietate, accesul la putere, venituri etc.) și în faptul de a nu fi înțeles că raportul cu timpul și devenirea trebuie interpretat ca o componentă a raportului de clasă, reprezentînd o notă fundamentală, iar nu una adițională a conceptului. Bourdieu – care a deschis aici o breșă serioasă cu ipoteza clasei „pe hîrtie”, a spațiului social ca ansamblu de poziții (raporturi), a raportului diferențiat cu lumea al claselor (habitusul de clasă), a stratificării interne, a traiectoriilor și strategiilor sociale ale membrilor oricărei clase – nu pare nici el a sesiza importanța raportului identitar de clasă pentru categoriile mijlocii și, prin urmare, nici forța potențialului de schimbare pe care îl susține acest raport; de aici, accentul pus pe reproducția socială. Să observăm, în treacăt, că ipotezele de mai sus aruncă o lumină nouă asupra răsturnărilor din decembrie 1989: este sigur că expansiunea categoriilor mijlocii urbane și blocarea progresivă a proiectelor lor identitare au avut un rol important în mobilizarea masivă la revoltă. Decembrie '89 a deschis larg supapa acestor proiecte, iar o nouă „răbufnire” este de așteptat atunci cînd noile structuri (economice, politice, școlare) le vor bloca din nou.

Dacă nu cumva, între timp, va avea loc o nouă redefinire a claselor – ceea ce nu este deloc exclus. Pentru că, în pofida afirmațiilor unor analiști care, operînd cu o concepție prescriptivă asupra conceptului sociologic, consideră că noțiunea „clase mijlocii” (ca și „democrație” ori „societate civilă”) *trebuie să* desemneze realități universale și atemporale și nu se sfîșie să explice unele fenomene românești actuale prin postulatul absenței acestor clase, noțiunile cu ajutorul cărora reconstruim o realitate socială – cu atât mai mult una în schimbare accelerată – nu ne sînt de folos decît dacă procedăm la o reconstrucție continuă a conținutului și chiar a formei lor, pe baza unor studii empirice, întreprinse chiar „în terenul” concret, viu al realității respective<sup>1</sup>.

După școlarizarea prelungită (diploma comparativ superioară) și raportul cu munca (o muncă „mai ușoară” și mai valorizantă), raportul cu locuința și cu familia de procreere reprezintă principalele pîrghii identitare ale primelor generații urbane. *Semnificația identitară colectivă (familiară) a copilului* și a educației sale apare ca prelungire a ideologiei gospodăriei rurale, iar pe terenul ideologiei tradiționale cu privire la copilul care trebuie crescut în familie și care, prin aceasta, joacă un rol important în construcția limitelor și identității nucleului familial, ideologia oficială care cultivă *dragostea și responsabilitatea* părinților pentru copii „prinde” cu ușurință

1. Explicitările și dezvoltările cu privire la clasele sociale cuprinse în acest paragraf au fost stimulate de comentariile lui Daniel Bertaux (a se vedea *Prefața*), căruia îi mulțumesc pentru sugestie.

(vizîndu-le în special pe mame, pentru că limbajul juridic, politic și pedagogic impun simțului comun conceptul *mama și copilul*). În afară de acestea, copilul dobîndește un ansamblu de *semnificații sociale compensatorii*, atît în raport cu prezentul, cît și în raport cu viitorul. Pe de o parte, el devine principalul bun simbolic al familiei, în îngrijirea și educația sa se reflectă calitatea părinților săi, care găsește rareori (și) alte „terenuri” de manifestare (patrimoniu, carieră etc.). Pe de altă parte, copilul prelungește existența simbolică a părinților săi după moartea acestora. În consecință, *dimensiunea generațională a familiei devine esențială*; după cum am văzut, „neamul” poate să piardă din extensia orizontală (interacțiunile „familiei mari” își diminuează frecvența), dar cîștigă în lungimea verticalei, întrucît *intensitatea atașamentului între generații este, indiscutabil, mai mare*. Pentru generația centrală, identitatea familială nu mai este definită (numai) prin vechimea ascendenței, extensia „familiei mari” și pregătirea fundamentelor descendenței, ci (și) printr-o construcție prelungită a acesteia din urmă. Prima generație urbană își ia devreme viața în propriile mîini departe de casă (de familiile de origine) și nu apelează decît rareori la bunicii din rural pentru creșterea copiilor. În schimb, se simte mai implicată decît generația predecesorilor în biografia copiilor și încearcă să-i țină cît mai „aproape de casă” și să-i protejeze, chiar și după ce aceștia au „piinea în mînă” și sînt „la casa lor”. De asemenea, resimte mai puternic nevoia de schimburi afective și intelectuale cu nepoții și are mai acut sentimentul responsabilității pentru creșterea nepoților ai căror părinți se află temporar în impas. Semnificația socială compensatorie a copilului arată că, dacă părinții transferă în copiii lor propriile aspirații nerealizate, faptul – deplîns adesea în literatură – se datorează (și) unor mecanisme sociale, și nu (numai) unor trăsături de personalitate sau greșeli de strategie educativă ale părinților.

Sîntem, astfel, conduși către o nouă ipoteză ce nuanțează cunoașterea „clasică” în domeniul sociologiei familiei: tendința de nuclearizare a familiei în condițiile industrializării și urbanizării este susținută de sociologi cu argumentul rarefierii interacțiunilor dintre membrii familiilor lărgite și ai rețelelor de rudenie. Eșantionul nostru confirmă această rarefiere. Caracterul calitativ și istoric al analizei permite însă punerea în evidență a unui fapt ignorat în analizele „clasice”: acolo unde poate fi pus în evidență, fenomenul rarefierii vizează ansamblul rețelelor (de rudenie, de vecinătate, de sociabilitate) și, oricît s-ar diminua întîlnirile/contactele, membrii familiilor de origine și rudele apropiate rămîn „polii” principali cu care intră în legătură subiecții. Rarefierea rudeniei pare a fi mai degrabă una dintre componentele unei tendințe de delimitare/închidere a familiei în raport cu exteriorul în general, apărută în contrapondere la deschiderea masivă pe care o impune societatea contemporană și la dificultățile de trasare și menținere a limitelor, decît un simptom al delimitării și închiderii relative a familiei conjugal-parentale în raport cu rudele. Dincolo de nevoile de construire a limitelor familiei, ea este, în marea majoritate a cazurilor, rezultat al *strategiilor de protecție a imaginii publice*, precum și al *strategiilor de selecție identitară și educativă a unităților sociale* (persoane, familii, instituții) cu care adulții și copiii întrețin relații consistente. În orice caz, departe de a reprezenta o ruptură cu trecutul, nuclearizarea

apare ca o *adaptare* a vechii familii „simple” rurale (familie-echipă prinsă într-o rețea densă de relații de rudenie, de vecinătate și comunitare).

## 2. Raportul practic-descriptiv cu lumea al categoriilor rurale și „creșterea” copiilor

Analiza istorico-biografică a cunoașterii comune și practicilor educative ale familiilor rurale și ale celor mijlocii urbane relevă o *definiție evolutivă* a educației.

Se pornește în istoria acestor categorii de la *creștere*. Conținutul noțiunii/procesului trimite în principal la introducerea progresivă a copiilor într-o ordine familială și comunitară practic-descriptivă, în care nu valorile-norme-regulile „înalte” orientează acțiunea individuală, ci rutina experienței, care implică rutina raportului „aici și acum” cu Celălalt. Categoria de (auto)identificare principală este *om ca toți oamenii, în rînd cu lumea*.

Mecanismele construcției sinelui – care împletesc: *mecanisme de contact*, mai frecvente în categoriile neșcolarizate și în raporturile mamă-copil (exemplul personal al părinților și fraților/surorilor în situații ordinare sau extraordinare, orientarea practic-descriptivă a actelor copilului, exprimarea directă sau alegorică a unei atitudini, sancțiunea etc.); *mecanisme de distanță*, mai frecvente în categoriile școlarizate și în raporturile tată-copil (comuniunea afectivă, comunicarea intelectuală prin corespondență, răspunsul la așteptările presupuse ale Celuilalt, modelul parental/fratern construit etc.) – conservă atributele practic-descriptive ale ordinii sociale; raportul cu limbajul nu lipsește, dar este vorba despre un limbaj „descriptiv”, indexical, indisociabil de practicile pe care le descrie și pe care le face comprehensibile pentru agenți, deci posibile/realizabile. B. Lahire [1995 : 22] este îndreptățit să observe că, dacă definim habitusul primar ca produs exclusiv al practicii non-discursive și non-conștiente, analiza practicilor familiale de educație deschide „o *bresă în unitatea teoriei practicii sau a sensului practic*”; trebuie adăugat însă că, dacă putem vorbi despre o „descriptibilitate” (în sens etnometodologic) a practicilor educative familiale, sîntem mai puțin îndreptățiți să vorbim despre un discurs simbolic (care se poate desprinde de condițiile locale ale acțiunii) și chiar mai puțin despre un discurs simbolic-normativ în familiile rurale ale secolului trecut și ale primei jumătăți a secolului XX.

Într-o astfel de ordine practic-descriptivă, conceptele „clasice” *distribuție a rolurilor* și *distribuție a autorității* sînt lipsite de relevanță. Rolurile și puterea sînt supuse unui *exercițiu practic* și, în cele mai multe cazuri, *colectiv*.

În cazul rolurilor educative, sătenii operează o distincție netă, neinterpretată de cercetători, între *îngrijire* și *învățătură*. Îngrijirile impun raporturi individualizate între mamă (sau un substitut al ei) și copil; în acest domeniu, se poate vorbi despre un rol matern principal și unul patern secundar. „Învățătura” – prin care țărani înțeleg orientarea *verbal-practică* a copilului într-o lume a muncii și a interacțiunilor față în față – începe atunci cînd copilul poate susține un proces de comunicare practic-descriptivă. În domeniul „învățăturii” pe care o primește copilul, nu putem

identifica în rîndurile populației rurale conștiința unor roluri matern și patern ierarhizate sau ierarhizabile. Este deosebit de interesantă pentru analiza de față ipoteza lui Stahl [1939 și 1959] cu privire la existența unei familii arhaice conjugal-parentale prinse în articulațiile unui sistem economic și juridic „devălmaș” pe „spițe” sau „cete de neam”, ale cărei „supraviețuiri” vin pînă la începutul secolului XX. Întrucît acestui tip de organizare socială i se asociază un tip specific de cultură, bazat pe „tradiții difuze”, și un tip specific de socializare, prin „contaminări colective directe” și „uitări” succesive, rezultă că în aceste familii *unitatea socială ca întreg* este agentul colectiv al construirii sinelui (identității). Abilitățile specifice fiecărei vîrste și fiecărui sex sînt transmise îndeosebi în această manieră colectivă și practică, care nu exclude, totuși, raporturile interindividuale mamă-fiică, respectiv tată-fiu. Și iată, din nou, o nuanțare a tezelor „clasice”: avem de-a face cu *un model educativ situat între acela individualist care tratează influențele materne, paterne și fraterne ca și cum ele s-ar exercita separat (elaborat de sociologii și pedagogii aflați sub o prea mare influență a sistemelor normative) și acela al etnologiei „clasice” care, aflată în căutarea aceluiași tip de raporturi individualiste – pe care nu le poate pune în evidență –, postulează pentru societățile „primitive” o pedagogie comunitară difuză, în care familiei nu îi revine nici un rol specific [a se vedea Stănculescu, 1997]. Așadar, în satele libere de dinaintea celui de-al doilea război mondial, familia „arhaică”, „primitivă” reprezintă grupul privilegiat în raport cu educația copiilor, distinct de restul colectivității; atîta doar că influența sa nu se exercită numai de la un individ (mamă, tată, frate/soră) la un alt individ (copil), ci mai ales într-o modalitate colectivă, de „echipă”; *dacă putem vorbi despre o pedagogie difuză, aceasta este în primul rînd una de tip familial și abia apoi una a grupurilor de similitudine și comunitară.**

Munca precoce a copilului și distanța față de școală devin comprehensibile în cadrul acestei familii-echipă care împărtășește un raport practic-descriptiv cu lumea. Integrarea progresivă în echipa de muncă echivalează cu o cooptare/consacrare socială a „noului venit”; identitatea familială nu se obține dintr-o dată, prin naștere, ci progresiv, prin munca în echipa familială. Frecventarea școlii de către copil apare în multe cazuri drept *concurrent* al muncii/identității familiale și este, în consecință, evitată.

Participarea la „petreceri” și consumul de alcool au, de asemenea, o semnificație identitară: ele joacă rolul de marcaje ale apartenenței la colectivitatea locală și, totodată, ale maturității.

În ceea ce privește *sentimentul copilăriei*, este necesar să distingem între o dimensiune *emoțională* și una *cognitiv-practică*. Atașamentul între părinți și copii, construit pe legătura de sînge și experiența cotidiană comună, este incontestabil în categoriile rurale, începînd din momentul în care documentele ne oferă informații despre aceste categorii. La nivel practic-cognitiv, lucrurile se petrec ca și cum semnificația unei vîrste oarecare ar fi dependentă – dincolo de vîrsta cronologică și de aspectul fizic – de *natura activității/raporturilor sociale* tipice, intrate în perimetrul cunoașterii comune în funcție de apropierea lor de ceea ce A. Schütz [1987] ar numi „sistem de relevanță” al adultului. O vîrstă oarecare dobîndește semnificație pe măsură ce copilul intră în

raporturi sociale și desfășoară activități comprehensibile din perspectiva adultului. O conștiință a copilăriei care implică distincția între categoriile de vîrstă din perspectiva tipurilor de relații și acțiuni specifice este incontestabilă din perioada modernă; pentru epocile mai vechi nu dispunem de informații. Totuși, dincolo de raportul cu ideologia religioasă (modelul copilului Iisus), „sentimentul” inocenței și drăgălășeniei infantile pe care Ph. Ariès [1973] îl desemnează prin termenul *mignotage* este greu de identificat. În categoriile țărănești „fără prea multă știință de carte”, nu inocența, ci *fragilitatea, vulnerabilitatea* copilului impun ca el să fie protejat și „învățat”. Rezultă că *modalitățile* în care se manifestă sentimentul copilăriei variază în funcție de categoria socială, iar această constatare constituie un argument care limitează validitatea tezelor istoricului francez cu privire la apariția mai tîrzie a acestui sentiment (ca și a sentimentului familiei) în categoriile de la baza ierarhiei sociale. Ipoteza că variațiile în funcție de clasă socială vizează mai degrabă *natura* sentimentului copilăriei decît cronologia lui dobîndește un sprijin suplimentar în analizele care utilizează distincțiile fenomenologice între diferitele „provincii” ale „lumii-viață” (lumea muncii, lumea experienței religioase, lumea experienței artistice etc.). Este foarte posibil ca Ariès să aibă dreptate în ceea ce privește apariția unui prim sentiment al copilăriei în forma *mignotage* în categoriile favorizate ale Europei Occidentale, a cărei „lume-viață” pare a fi în esență una a distracției/plăcerii și a normelor și unde drăgălășenia și inocența copilului mic intră cu ușurință în „sistemul de relevanță” al adultului. În ceea ce privește categoriile producătoare (agricultori, muncitori), se pare că discuția ar trebui deplasată în domeniul unei „lumi-viață” a muncii, iar primul sentiment al copilăriei vizează raportul copilului cu această lume. Nu trebuie să ne mire, așadar, dacă, înainte de a fi observat particularitățile expresive ale copilului, părintele care muncește din greu le observă pe acelea instrumentale și nici dacă, cu cît lumea în care trăiește este mai dură, cu atît nevoia de protecție și de asistență (paternalismul) este mai mare.

Pe de altă parte, paternalismul este coerent cu *autoritatea vîrstei* mai înaintate și a *sexului* masculin: într-o lume a muncii fizice, puterea – supusă unei logici a exercițiului practic, iar nu uneia a distribuției normative – găsește în forța fizică și în experiență (rutină) resurse importante.

### 3. Raportul normativ-livresc și/sau simbolic-discursiv cu lumea al categoriilor superioare și mijlociu-superioare

În afară de apropierea față de centrul puterii de stat, la care, în cursul ultimului secol, se adaugă posesia unei diplome universitare (obținute, pe cît posibil, într-o universitate străină), „marca” apartenenței la categoriile superioare este, în societatea românească (moldovenească) a ultimelor trei secole, *raportul normativ-livresc și/sau simbolic-discursiv cu lumea*, care implică în mod necesar distanța de „prozaicul” practic concret, în special domestic; de regulă, acest raport este asociat unei școlarizări superioare și/sau unui raport normativ-livresc cu biserica.



Aceiași „marcaj” separă sexul masculin de sexul feminin, astfel încât identificăm frecvent în aceste categorii distribuția „clasică” a rolurilor și a puterii: bărbatul „*face filosofia*” familiei și este – cel puțin la nivelul normelor simbolice – deținătorul cvasi-absolut al puterii, în timp ce femeia „*este cu practicul*”, incluzând aici și creșterea copiilor.

Totuși, datele empirice interpretate în lucrarea de față arată că *așa-zisul model tradițional al familiei românești (lărgite și aflate sub autoritatea absolută a tatălui) nu este mai mult decât un stereotip* impus – foarte probabil – în cunoașterea științifică, iar de aici în cunoașterea comună, printr-un raționament analogic (analogie cu familia patriarhală romană), într-un context științific în care originea latină a popoului român a fost utilizată ca principală bază de plecare în formularea ipotezelor explicative pentru evoluțiile societății românești. Fără să contestăm teza originii latine – pe care științele istorice au argumentat-o suficient de convingător –, sîntem obligați să observăm că evoluțiile locale nu reproduc modelul familiei patriarhale romane – potrivit cercetărilor mai recente, el însuși doar o legendă<sup>1</sup> – și că analizele în termeni de distribuție (normativă) și de ierarhie a rolurilor și a autorității nu sînt pertinente decât în categorii de populație particulare, paradoxal tocmai în acelea care se situează cel mai departe de tradiția populară propriu-zisă.

Înainte de a le putea identifica la nivelul simțului comun și al practicilor vreunei categorii, *norma* distribuției complementare a rolurilor și puterii pe axa masculin (instrumental) - feminin (expresiv), precum și logica *datoriei* parentale (îndeosebi materne) apar în discursul normativ (religios, juridic și politic) ca rezultat al unor raționamente de tip sofistic care modifică statutul ontologic al unor *regularități* practice, transformîndu-le în *reguli tradiționale*. Atunci cînd afirmăm că modelul familiei patriarhale – lărgită pe axa generațională și maritală și aflată sub autoritatea celei mai în vîrstă dintre persoanele de sex masculin – este tipic pentru societatea românească tradițională, ne aflăm cu certitudine în situația semnalată de Devereux [1980], calificînd drept „model cultural”, „tradiție” etc. o serie de practici și valori cu arie de răspîndire

1. „Servitori sclavi sau foști sclavi, acum deveniți liberi, tatăl, soția sa legitimă, doi-trei fii sau fiice – iată o familie; i se pot adăuga cîteva zeci de bărbați liberi, credincioșii sau „clienții”, care defilează zilnic o dată cu zorile în anticamera protectorului sau „patronului” lor pentru o scurtă vizită de omagiu. Familia aceasta însă nu este o familie „naturală”; afecțiunile pe care le presupune sînt la fel ca ale noastre, și chiar mai pitorești. În ciuda unei legende pe care Yan Thomas a hotărît să o năruie, nu era nici pe departe un clan, o mare familie patriarhală – gens – sau o șubrezire sau o fărîmițare a acestei vaste unități arhaice. Tatăl de familie nu a încetat treptat să fie monarhul ei, căci nu fusese niciodată [s. n., E. S.]: Roma arhaică nu a fost o grupare de clanuri, fiecare sub autoritatea celui mai în vîrstă. Ea a fost o cetate etruscă, una din cele mai mari, și nu ne duce înapoi cu gîndul la un stadiu arhaic al dezvoltării omenirii; să lăsăm așadar la o parte aceste mituri de origine politică și să privim lucrurile așa cum sînt [s. n., E. S.]: „pater familias” este un soț; el este de asemeni proprietarul unui patrimoniu, stăpînul unor sclavi, patronul unor liberi și clienți; în virtutea unui fel de delegație dată de cetate, exercită un drept de justiție asupra fiilor și fiicelor, iar acest conglomerat de puteri eterogene nu porcede dintr-o unitate originară [Ariès și Duby, coord., 1994: 79-80].

limitată, dar care sînt impuse observației ca „normale”, întrucît corespund idealurilor, proiectelor, așteptărilor etc. unor grupuri sociale ce dispun de mijloace de expresie suficiente pentru o impunere simbolică. Circularitatea planurilor ideal (dezirabil) și real face ca un comportament a cărui normalitate sociologică este definită, într-o primă etapă, cel mult într-o categorie restrînsă să fie considerat *dezirabil* din punctul de vedere al unui ansamblu de valori-norme-reguli la care aderă un grup (normalitate axiologico-normativă) – dacă nu cumva este vorba din start doar despre acest tip de normalitate –, pentru ca apoi, în condițiile în care grupul respectiv se constituie în lider de opinie (comună, ideologică sau științifică), să fie metamorfozat *la nivelul reprezentărilor*, printr-un proces de impunere simbolică care face ca norma să fie luată drept realitate, într-un fapt normal sociologic pentru întreaga populație din care face parte categoria de la care s-a pornit, dînd naștere unui stereotip. Cunoașterea savantă în domeniul socialului pare să fi generalizat și impus ca stereotipuri comportamente (sau numai idealuri?) identificabile mai ales (doar) într-un segment al societății, acela al claselor care, într-o etapă istorică determinată, „fac legea (norma)”. Fenomenul se explică (și) prin aceea că a scrie istoria personalităților este mai la îndemînă (personalitățile lasă „urme” mai evidente) și mai valorizant.

În orice caz, avem de-a face, după toate probabilitățile, cu un lanț de extensii conceptuale abuzive: pe de o parte, de la observarea unei segregării *practice* a spațiilor și a rolurilor masculine și feminine, mai evidente în categoriile mijlociu-superioare și superioare, s-a inferat ipoteza distribuției *normative* a acestora; pe de altă parte, pornindu-se de la observarea *diferențelor*, s-a conchis asupra existenței unei *ierarhii tradiționale* (naturale, chiar) a sexelor, iar pe baza observațiilor cu privire la *diviziunea* sexuală a *muncii* s-a vorbit despre o diviziune sexuală a *autorității*; totuși, nimic nu ne îndreptățește să extrapolăm limitele de pertinență a unor concepte ca „distribuție”, „diviziune” etc. din viața publică în viața privată, ori de la lumea muncii la alte domenii ale raporturilor familiale – acolo unde ar trebui să căutăm concepte noi! – și nici să le atribuim un conținut normativ, atunci cînd acesta nu poate fi probat.

#### 4. Educația familială a copilului. Cunoașterea savantă și legitimarea ordinii instituțional-normative a statului național

Categoriile școlarizate ale epocii moderne constituie „leagănul” discursului savant (filosofic, pedagogic etc., cu alte cuvinte, oricare altul decât cel elaborat la nivelul cunoașterii comune) cu privire la educația familială. Particularitatea acestui discurs constă în eclectismul său, în faptul că împletește idealuri filosofice și politice reformatoare, norme ale moralei creștine și prescripții ale igieniştilor, pedologilor și pedagogilor occidentali ai vremii, precum și cu observații – mai mult spontane – asupra realităților naționale.

Cunoașterea științifică în domeniul educației familiale s-a născut la finele secolului al XIX-lea și la începutul celui următor în interiorul acestui discurs eclectic; așadar, ea s-a născut ca discurs militant și legitimator – asociat mișcărilor culturale și politice

care urmăreau constituirea statului național unitar și independent și stimularea progresului social – și conservă această esență militantă și legitimatoră pe tot parcursul secolului XX. Din această perspectivă, gândirea pedagogică și sociologică a perioadei totalitare este puternic ancorată în tradițiile teoretice naționale: în general, ea s-a situat continuu pe coordonatele angajării (militantismului); ea se pune cu bună credință în slujba progresului național, iar procedând astfel se pune cu bună credință în slujba partidului/statului care dirijează progresul, devenind pe nesimțite un instrument al „poliției familiale” totalitare.

Contextul istoric al apariției și dezvoltării sale a făcut ca discursul savant să rămână cantonat de-a lungul ultimelor două secole într-o *definiție politică a educației și a pedagogiei*, familiale inclusiv, ca mijloace de intervenție ale „statului-providență” – a cărui modalitate particulară o constituie statul socialist – în evoluțiile cetățenilor săi (ale familiilor). O definiție caracterizată, în consecință, de *finalism, normativism, voluntarism și elitism*. Prin extrapolarea modelului școlar, educația familială este înțeleasă ca *intervenție educativă*, respectiv ca acțiune prin care statul – ascuns adesea în spatele societății pe care pretinde a o reprezenta și/sau al unor agenți (părinții) cărora le pretinde să îl reprezinte – *transmite* tinerelor generații un sistem de valori-norme-reguli *construit* de elitele politico-pedagogice ale vremii, un nucleu cultural pe care acestea îl consideră indispensabil pentru unitatea și progresul complexului social național și pe care, în consecință, găsesc că este justificat să îl impună în calitate de Cultură pur și simplu. „Funcția” declarată a educației astfel înțelese este crearea unui tip uman capabil *să se integreze/să participe/să se înroleze* în procesul de realizare a unor idealuri naționale și sociale „înalte” construite de aceleași elite.

Raporturile cu școala și cu normele de conduită moral-civică (statale) sînt esențiale în construirea principalei categorii de identificare cu care operează cunoașterea savantă, aceea de *cetățean „învățat”/instruit, moral și civilizat*. Practicile familiale de creștere a copiilor sînt supuse unor interpretări normative și finalist-prescriptive, fiind comparate cu idealul social al mișcărilor reformiste/revoluționare, cu normele moralei creștine și cu regulile/prescripțiile deduse din lucrările igieniștilor, pedologilor și pedagogilor occidentali ai vremii, iar dacă primele nu corespund celor din urmă, se conchide că familiile, deși ar putea și ar trebui să-l modeleze pe cetățeanul instruit, moral și civilizat al statului român, nu o fac. Finalismul și normativismul merg mîna în mîna cu voluntarismul și elitismul, iar toate la un loc formează esența unui discurs politico-filosofico-pedagogic care, atunci cînd renunță la ignorarea „superioară” a practicilor familiilor „de jos”, nu o face decît pentru a le „înfiera” și a le prezenta ca probe ale *lipsei de educație/cultură* a celor mulți, pe seama căreia pune, în continuare, toate „relele sociale”; atributul („superioritatea”) fundamental al modelelor de valori-norme-reguli construite și impuse de către elitele naționale constă tocmai în *distanța* lor în raport cu practicile obișnuite, în caracterul lor „spiritual”, simbolic, abstract, opus concretului material al practicilor.

Rezultă alte două categorii de identificare: *părinți „buni”* (responsabili, competenți, cultivați) și *părinți care* – dintr-un motiv sau altul – *nu-și fac datoria*. În

aceiași timp, se dezvoltă un puternic curent de opinie care îi culpabilizează pe cei din urmă, victimizîndu-i pe copiii lor, precum și un ansamblu de reglementări instituționale și acțiuni culturale orientate în direcția responsabilizării și instruirii părinților. Aparent paradoxal, după două secole de investire intelectuală a multor personalități (filosofi, pedagogi, oameni politici ș.a.) și de cheltuieli bugetare din ce în ce mai mari în această direcție, progresul este nesemnificativ; mai rău, unii spun chiar că situația s-a deteriorat progresiv...

## 5. Tendința de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor mijlocii urbane. „Domni” de la oraș versus copii „de la țară”. „Carte” versus muncă

Mulți autori postbelici deplîng transferul funcției educative a familiei către școală, precum și numeroasele „greșeli ale părinților” (între care supraprotecția și „scutirea” copilului de muncă în categoriile superioare și mijlocii urbane); unii nostalgici afirmă chiar superioritatea „creșterii” copiilor „de la țară”, mai muncitori, mai plini de solitudine, mai „cu bun-simț” etc. Contrazicînd aceste stereotipuri, studiul de față evidențiază următoarele: (1) în familiile mijlocii, părinții și frații mai mari au fost și rămîn pentru copil *principalii furnizori de resurse* de (auto)identificare și (auto)diferențiere; (2) departe de a transfera către școală educația copiilor, *familiiile mijlocii fac din educația școlară una dintre principalele componente ale educației familiale*; teza transferului de funcție este produsul gândirii prescriptiv-normative moderne care acreditează ideea că școala *trebuie să* preia o funcție pe care familiile sînt incapabile să și-o asume, iar acolo unde putem identifica o retragere efectivă a părinților, ea este mai degrabă consecința politicilor și practicilor școlare paternaliste decît a dezinteresului parental; (3) este incontestabilă o *tendință istorică de normalizare către vîrf a raportului familiilor mijlocii cu lumea*, astfel încît diferențele între categoriile mijlocii rurale și cele mijlocii urbane în domeniul educației copiilor se estompează cu timpul; (4) atît în urban cît și în rural, evoluțiile raporturilor familiilor cu educația sînt *rezultatul unei construcții istorico-biografice* care are prea puțin de-a face cu voluntarismul parental și care, dimpotrivă, invită la o reînterogare a voluntarismului elitelor politico-pedagogice care creează și pun în fața părinților resursele (categoriile) instituționale și ideologice ale (auto)identificării și (auto)diferențierii.

Pentru fiii de gospodari migrați în urban, dar și pentru categoriile mijlocii rurale ale „Epocii de aur”, educația copilului reprezintă pîrghia principală a *diferențierii intergeneraționale* de categoriile rurale și a construcției identității urbane. Transmiterea intergenerațională a sistemului societal de valori-norme-reguli îi preocupă tot mai mult pe părinți în calitate de resursă a diferențierii de categoriile „de jos” în care își au rădăcinile și a ascensiunii intergeneraționale către *o viață mai bună și o muncă mai ușoară*; la vîrste mai mari, copiii valorifică autonom aceste resurse. Identitatea socială a familiilor mijlocii urbane de origine rurală și a membrilor lor se construiește într-un context în care „cartea” (instruire livrescă + diplomă) apare ca *substitut al*

*muncii* și ca *principală resursă la îndemână* pentru (auto)identificarea în categoriile superioare. În aceste condiții, educația copilului devine sinonimă cu „*învățătura*”/ „*cartea*” (instruire livrescă + diplomă școlară) plus „*creșterea*” (al cărei conținut vizează acum „comportamentul în societate”, cu alte cuvinte construcția și apărarea unei „fațade” prin controlul marcajelor identitare – alimentație, ținută, maniere, limbaj, rețele de sociabilitate). Pe măsură ce urcăm de la categoriile rurale (devenite, printr-un proces de resemnificare, categorii „de jos”) la categoriile mijlocii urbane, cultura livrescă și raportul simbolic cu lumea – un raport care implică în mod necesar distanța în raport cu practicile cotidiene (inclusiv cu munca) – tind să se impună ca note definitorii ale educației, în special ale celei masculine. Cîmpurile legitime de manifestare ale băieților și bărbaților educați/cuți sînt școala, biblioteca, biserica, sala de spectacol etc., și cu cît este mai înalt nivelul de cultură/educație, cu atît este mai legitimă distanța de practicile obișnuite. Raportul practic cu munca și cu Celălalt – care include capacitatea de a-și „purta de grijă” și de a avea grijă de Celălalt, capacitatea de a iniția și a întreține legături sociale orizontale și verticale etc. – sînt sacrificate în favoarea raportului simbolic : persoanele educate/culte gîndesc și vorbesc mult și frumos despre muncă, curățenie, dragoste, morală etc., dezvoltă teorii pe aceste teme, dar puțini și-i pot imagina pe reprezentanții „vîrfului” ierarhiei educaționale – un preot sau un profesor universitar, de pildă – prestînd munci „prozaice”, fie ele acelea impuse de întreținerea propriilor funcții vitale, întrucît altcineva (mama, soția, sora) este dator să „aibă grijă” de ei. Cu excepția dimensiunii de „fațadă” a comportamentului în societate (politețe, maniere, limbaj, ținută), conținuturile practice ale educației (cu deosebire acelea care se referă la practicile familiale) sînt rezervate fetelor. Și în cazul lor însă, aceste conținuturi sînt amîinate cît mai mult, datorită strategiilor parentale de protecție prelungită a copilului, pe care ideologia oficială a echității și a datoriei parentale le stimulează.

În categoriile superioare ale epocii lui Dimitrie Cantemir (turnanta secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea), putem identifica un *sentiment diferențiat al feminității și masculinității imature*; regăsim acest sentiment în categoriile superior școlarizate ale secolului al XIX-lea, asociat segregăției masculin-feminin pe axa raportului cu lumea (simbolic-instituțional, respectiv practic-relațional). Această situație se reproduce în categoriile rurale ale primei jumătăți a secolului XX, unde băieților li se asociază mai ales semnificații statutare, simbolice, în timp ce fetelor li se atribuie mai ales semnificații instrumentale practic-relaționale și unde sentimentul copilăriei masculine are ca obiect o durată (vîrstă) mai mare decît cea a copilăriei feminine : fetele au o participare mai precoce și mai extinsă în „echipa de muncă” decît băieții, asigurînd chiar asistența acestora în satisfacerea unor nevoi ; școlarizarea băieților – preferențială și prelungită – stimulează sentimentul copilăriei masculine, prelungind perioada lor de dependență de îngrijirea și „învățătura” oferite de adulți sau de surori. Tocmai această inegalitate pare să le facă pe fetele care reușesc să frecventeze școala să caute aici principalele resurse de autoidentificare și să practice o investire personală mai intensă decît băieții în reușita școlară, pe care o privesc ca pe unica lor șansă de „salvare”. În

categoriile de migranți postbelici, diferențele masculin-feminin pe axa simbolic-instituțional/practic-relațional se conservă ; chiar dacă politicile școlare încearcă să asigure egalitatea fetelor și băieților în fața școlii și chiar dacă fetele continuă să se mobilizeze mai intens în vederea reușitei, identificarea școlară rămîne pentru ele „culmea” raportului simbolic cu lumea ; îndeosebi după terminarea studiilor, în familie, ca și la locul de muncă, așteptările în ceea ce le privește vizează cu precădere nivelul instrumental-expresiv al practicilor cotidiene, iar nu nivelul teoretico-simbolic. Nimeni nu afirmă aceasta explicit, dar lucrurile se petrec ca și cum simțul comun (mai ales feminin) i-ar considera pe băieți ca mai vulnerabili, mai puțin capabili să-și poarte singuri de grijă și mai puțin receptivi la înțelegerea/asimilarea ordinii sociale practic-descriptive adulte, avînd nevoie de asistență (îngrijire) și de „învățătura” mai multă vreme decît fetele, în timp ce același simț comun (mai ales masculin, însă) le-ar considera pe fete, dacă nu mai puțin înzestrate natural pentru un raport intelectual cu lumea, măcar „destinate” unui raport practic-descriptiv. Dacă axa parsonsoniană instrumental-expresiv nu este foarte revelantă pentru descifrarea raporturilor dintre sexe, o alta se dovedește foarte pertinentă : aceea a raportului (simbolic-discursiv, intelectual sau, dimpotrivă, practic-relațional) cu lumea.

Aceste diferențe au, spre deosebire de acelea din lumea rurală neșcolarizată și caracterizată printr-un raport practic-familial și comunitar cu biserica, o conotație ierarhică nedisimulată, astfel încît fetele școlarizate (îndeosebi adolescentele aflate în situație de reușită) manifestă o *tendință tot mai evidentă de autoidentificare în categoria băieților*, în care putem identifica o formă particulară a tendinței de normalizare către vîrf a categoriilor de identificare.

Rezumînd, cu cît se străduiesc să-și însușească mai bine definiția politico-pedagogică a educației și a părintelui „bun”, cu atît devin familiile producătoare mai eficiente de indivizi instruiți, dar prea puțin capabili să interpreteze și să organizeze practici sociale, prea puțin capabili să inițieze și să întrețină legături sociale ; brutal spus, indivizi cuți, dar socialmente/practic „handicapați”, dependenți.

Efortul de a controla „marcajele” identitare urbane (locuință, alimentație, ținută, politețe, maniere, instruire școlară și diplomă, instruire parașcolară, rețele de sociabilitate, profesie, muncă) conduce primele generații urbane către construirea categoriilor de (auto)identificare *de la țară/țăran și de la oraș/domn*. Axa principală pe care se organizează notele de conținut ale acestor categorii are la un pol *moralitatea* (înțeleasă în manieră durkheimian-piagetiană ca domeniu al datoriei față de Celălalt, dar și în manieră goffmaniană ca domeniu al „normelor minore” ale întîlnirilor față în față) iar la polul opus *cultura*/„*învățătura*”/ „*cartea*” (înțeleasă ca instruire livrescă și ca diplomă) și *civilizația* (care trimite la alimentație, locuință, ținută, politețe, maniere, limbaj etc. Copilul de la țară este moral : el crește în credință și „cu frica lui Dumnezeu”, îi ascultă și îi respectă pe vîrstnici (cu deosebire pe părinții și pe frații săi), este muncitor, este „cuminte”, este rușinos, pudic... La polul opus, orașenii sînt mai bine îngrijiți și protejați, superior instruiți, mai civilizați, mai „descurcăreți”... Ce au unii le lipsește celorlalți, astfel încît primele generații urbane se află într-o

situație dilematică: pe de o parte, foști „copii de la țară”, ei apreciază ca mai mult sau mai puțin profitabile pentru propria traiectorie socială resursele identitare pe care li le-au oferit familiile de origine (hărnicie, respect și ascultare în raport cu mai vîrstnicii, respect al limitelor, cinste etc.); pe de altă parte, însă, ei le consideră insuficiente, iar pe unele chiar indezirabile pentru construirea identității copiilor lor. Cu alte cuvinte, ei „nu uită de unde au plecat”, dar tocmai pentru că nu uită doresc să-și protejeze copiii împotriva igienei precare, a alimentației dezordonate și calitativ insuficiente, a muncii precoce și epuizante, a violențelor verbale și fizice agravate de consumul de alcool ș.a.m.d. În ceea ce îi privește pe aceștia din urmă (generația succesorilor), ei se diferențiază net de identitatea rurală, refuzînd orice conduită (în special munca, alimentația și ținuta) care i-ar putea plasa în categoria „de la țară”. După cum se vede, subiecții noștri se află departe de stereotipul cu privire la copiii de la țară mai „bine crescuți” decît aceia de la oraș, fiind însă foarte aproape de acela acreditat, explicit sau implicit, de cunoașterea savantă reformist/revoluționară.

Sociologii semnaleză sentimentalizarea/psihologizarea istorică progresivă a raporturilor familiale, precum și unele evoluții contemporane ale acestora de la normativ la relațional [a se vedea Stănculescu, 1997]. Analiza istorico-biografică a raporturilor unor familii românești cu educația sugerează că aceste interpretări rezultă dintr-o opțiune axiologică cultivată atît de intens de sistemele de propagandă ale ultimei jumătăți de secol, încît a devenit insesizabilă: aceea că legăturile familiale bazate pe dragoste sînt superioare oricăror altora, constituind ultimul fundament și cea mai bună garanție a moralității familiei (și implicit a stabilității sale). Această analiză arată că este mult mai probabil ca *normele sociale să reprezînte construcții ale categoriilor superioare* și ca evoluția socială a familiilor să fi parcurs nu un traseu liniar de la normativ (cultural sau instituțional) la relațional și emoțional, ci *un traseu în doi timpi*. Astfel, într-o primă etapă, pare să fi avut loc un „atac” al sistemului simbolic-normativ asupra ordinii practic-descriptive, rutiniere, situaționale – în care atașamentul asociat consangvinității și experiențelor împărtășite de membri reprezintă principalul fundament al legăturilor sociale –, pentru ca, într-o fază ulterioară, această ordine să se „apere”, manifestîndu-se în formele mai *vizibile*, mai „agresive” ale emoționalului „autentic” pe care le semnaleză sociologii contemporani (coabitări, alegerea partenerului și raporturi conjugale bazate pe dragoste, raporturi „psihologizate” între părinți și copii). Acceptarea de către actorul aparținînd categoriilor mijlocii a unor reguli explicite de conduită în forma prescripțiilor etice, juridice, politice sau „științifice” este identificabilă mai ales în primele faze ale ascensiunii și ale ciclului de viață familială. Ea ar putea fi explicată prin nevoia individului de a ordona și a face comprehensibilă o lume-viață din ce în ce mai extinsă și mai complexă, întrucît modelul normativ este mai comod din acest punct de vedere decît cel relațional-indexical – care poate funcționa ca rezervă de tipuri sociale în experiența comunitară, dar devine greoi în cea societară. Are, de asemenea, importanță și nevoia individului de a avea sentimentul că se situează în normalitate, asociată realității că, de la un anumit prag al frustrării relative și al dorinței de a trăi mai bine, normalitatea

începe să se confunde cu stilul de viață al categoriilor privilegiate (instruite și purtătoare ale sistemului simbolic-normativ). Se pare, însă, că identificarea cu acest tip de ordine nu este decît parțială și că orice tentativă de a-l impune dincolo de o anumită limită eșuează în fenomene sociale de rezistență și respingere, care dobîndesc cu timpul o intensitate atît de mare, încît fac imposibilă perpetuarea lui chiar în categoriile superioare, obligîndu-le pe acestea la o normalizare a comportamentelor în sens invers (situația familiilor regale ale acestui sfîrșit de secol – cu deosebire aceea a familiei regale britanice – poate reprezenta un exemplu semnificativ).

## 6. Copilul-agent. Cucerirea „dreptului la replică” și supunerea/autoritatea familială evolutivă. Educația împreună și în sens invers

În cazul primelor generații urbane, părinții și copiii sînt, practic, obligați să învețe *împreună* să controleze marcajele identitare specifice noului mediu de viață. Acesta este sensul profund pe care îl dobîndește, în noile condiții, noțiunea *echipă* pe care o regăsim în deceniile 1970 și 1980 îndeosebi în familiile foștilor copii de gospodari.

În primele faze ale ciclului de viață familială, părinții sînt orientați de definițiile „clasice” ale parentalității și ale copilăriei: a fi părinte înseamnă a ști, a putea și, în ultimă instanță, a transmite (a educa); a fi copil înseamnă a fi neștiutor, neputincios și, în consecință, a recepta (a fi educat). Pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, însă, apropierea oricăruia dintre marcajele identitare implică redefiniri și construcții progresive, rezultate ale interferenței cotidiene a *două tipuri de raționalitate*, una adultă și alta infantilă; căci, indiferent de vîrsta sa și de ceea ce cred părinții săi, copilul probează un mod de a raționa și a acționa diferit de acela al adulților. Părinții și copiii interpretează situația din perspective diferite. Luînd ca punct de reper familiile rurale de origine și propria istorie, părinții procedează la comparații „de la nivelul lor în jos” și dezvoltă o ideologie optimistă a ascensiunii intergeneraționale „treaptă cu treaptă”. În ceea ce îi privește pe copii, ei sînt protejați prin chiar grija părinților lor de contactul prelungit cu lumea „de jos” a bunicilor și sînt orientați prin aceeași grijă către grupul școlar/de similitudine ca grup de referință. Grație sistemului hipertrofiat al clasamentelor școlare, clasa școlară i se prezintă, însă, elevului nu ca un grup de egali, ci ca un grup prin definiție *ierarhizat*, iar același lucru se întîmplă și cu grupurile de joacă și distracție. În aceste grupuri de „egali” ierarhizate, strategiile parentale de ascensiune intergenerațională îl orientează pe copil către pozițiile superioare ale ierarhiei. Și cum aceste poziții reproduc, în marea majoritate a cazurilor, pozițiile superioare ale structurii sociale, elevul ajunge destul de repede să opereze comparații „în sus”, opuse acelor operante de părinți, și să redefinească poziția familiei sale, precum și categoriile de autoidentificare, ponderînd optimismul parental cu privire la ascensiunea intergenerațională progresivă. Nesiguranța părinților în fața unor situații noi ale căror „dedesubturi” le rămîn necunoscute, erorile pe care ei le fac în evaluarea contextelor acțiunii și în deciziile impuse copilului „lucrează” în aceeași direcție.

Este exemplară analiza dinamicii conversației realizate între părinți și copii : de la o conversație unidirecțională, în care copilului i se vorbește, i se povestește, i se explică, pentru a-l aduce la stadiul în care *înțelege* raționalitatea adultă, se ajunge treptat la a i se concede „*dreptul la replică*”. Un drept pe care copilul îl *cucerește*, mobilizând în această direcție resurse variate : reușită școlară, „ascultare”/ „înțelegere” a raționalității adulte și capacitate de a-și argumenta opinia (care asigură mai frecvent succesul fetelor și al copiilor de vârste mai mari) ; afecțiune și rezistență perseverentă (mai eficiente în cazul băieților și al copiilor de vârste mai mici).

În condițiile descrise, copilul nu este *integrat* într-o ordine (echipă) familială, ci devine participant activ la construcția însăși a acestei ordini. Puși în fața unor „marcaje” identitare pe care, cu timpul, copilul ajunge să le stăpânească mai bine, părinții acceptă că învață din ce în ce mai mult *împreună cu și de la* propriii copii.

Pe de altă parte, adulții nu-și mai pot legitima poziția și autoritatea de educatori pe baza criteriului „teoretic” (ideologic) al vârstei/experienței/competenței. Indiferent dacă este vorba despre raporturile conjugale sau despre acelea dintre părinți și copii, pozițiile educat/educator și autoritatea/supunerea sînt *evolutive* în istoria unei familii și sînt supuse unei *legitimări practice*. Părintele aparținînd categoriilor mijlocii urbane este obligat să se „refugieze” tot mai des în *sacrificiul* pe care l-a făcut și îl face pentru copii, atunci cînd vrea să-și legitimeze autoritatea în fața acestora. Atitudinea super-protectoare (hiper-paternalistă) a unora nu e străină de evoluțiile puterii familiale : ea contribuie la extensia cîmpului de dependență a copilului și la prelungirea stării de persoană asistată, devenind astfel un mecanism de cultivare a supunerii infantile și, implicit, de conservare a autorității adulte.

Am notat că povestirile vieții sugerează că aspectul esențial al exercițiului puterii este nu distribuția autorității (cine își impune material sau simbolic voința?), ci *distribuția supunerii* (cine se supune voinței celuiilalt?). Orice autoritate pare să înceapă acolo unde ia sfîrșit supunerea și începe rezistența. Nimic din povestirile vieții nu ne indică o educație familială a băiatului ca viitor „cap de familie” capabil să coordoneze acțiuni colective *practice* „raționale în finalitate” (să decidă asupra sco-purilor generale și pe etape, să aleagă mijloacele adecvate etc.) ; identificăm astfel de elemente de calcul rațional al practicilor familiale mai degrabă în povestirile fetelor. În comparație cu fetele, însă, băieții au o experiență mai prelungită și mai extinsă a insubordonării și a autonomiei voinței, tolerată de părinți și stimulată adesea de tați tocmai ca exercițiu pregătitor al rolului de „cap de familie”. Este foarte posibil ca teza autorității masculine să rezulte dintr-o suprapunere a conținutului acestor concepte (autoritate și insubordonare/autonomie a voinței). În orice caz, *tema subordonării/insubordonării* pare mai profitabilă ca obiect al analizei științifice a raporturilor de putere în familiile românești decît tema autorității propriu-zise ; în ceea ce o privește pe aceasta din urmă, dimensiunea cea mai interesantă pare a fi nu aceea a distribuției (cine ?), ci aceea a *naturii voinței* care este impusă/acceptată (calcul rațional, impuls de moment, capriciu, negație a voinței celuiilalt...?), precum și a *mijloacelor* de impunere/acceptare (tradiție-ritual, violență, argumentare, fapt împlinit...?).

În pofida multiplelor mecanisme prin care puterea vârstei mai mari și a sexului masculin „se apără” coexistența familială a sexelor și generațiilor devine, pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, coexistență a mai multor poli de putere, iar conflictul de autoritate vizează nu atît dreptul propriu-zis de exercițiu al puterii, cît *criteriile de legitimare* și *formele* legitime de manifestare. Vîrsta și experiența tot mai mari ale copiilor joacă, desigur, un rol important ; dinamica interacțiunilor familiale are, de asemenea, o contribuție semnificativă ; dar „jocul” pare a fi decis de faptul că transformările structurale (școlare, juridice, ideologice) pun la îndemîna copiilor resurse pe care ei reușesc să le mobilizeze în raporturile de putere, privîndu-i totodată pe părinți de unele resurse „tradiționale”.

Dincolo de valoarea lor incontestabilă, teoriile transiterii culturale dinspre părinți către copii nu pot să dea seamă de întreaga complexitate a proceselor educative petrecute în familiile supuse unei puternice mobilități geografice și sociale. Aceste familii trăiesc într-o societate în schimbare profundă și rapidă căreia părinții trebuie să-i facă față „din mers”. Ei trebuie să-și socializeze copiii potrivit unui model cultural pe care ei înșiși nu-l cunosc decît parțial și sînt departe de a-l stăpîni. Definițiile date noțiunilor „părinte” și „copil” nu mai pot opune de această dată competența incompetenței, certitudinea incertitudinii, puterea neputinței etc. Chiar dacă transmiterea dinspre generația părinților către aceea a copiilor și tipul de autoritate care îi este atașat rămîn dimensiuni importante, îndeosebi la începutul carierei parentale, pe măsură ce se avansează în istoria familiei, această transmitere este limitată și completată printr-o transmitere în sens invers, precum și printr-un proces de redefinire și reconstrucție în negocierea intergenerațională a obiectivelor, conținuturilor, stilurilor, rolurilor etc. educaționale, iar în ultimă instanță chiar a noțiunilor de parentalitate și copilărie.

## 7. Serii istorico-biografice și structuri personalizate ale vieții cotidiene

Mai întîi o precizare conceptuală : pe tot parcursul acestei lucrări termenul *structură socială* desemnează tot ceea ce se află în afara subiectului/agentului și formează *cadre stabile* ale acțiunii sale, puțînd constitui pentru el simultan *constrîngere* limitativă și *resursă* pe care poate conta, elementele predictibile care pot întreține atît sentimentul limitelor propriei libertăți, cît și pe acela al orientării în elaborarea propriilor proiecte, al ordinii și securității în realizarea acestora : condiții materiale, drepturi și obligații (statute și roluri) instituționale, valori, norme, sisteme de comunicare simbolică, sisteme de reprezentări și de legitimări, categorii ale percepției și evaluării, practici rutiniere etc.

Identitatea socială a familiilor mijlocii urbane de origine rurală și a membrilor lor *nu* se construiește printr-o integrare mai mult sau mai puțin mecanică a individului/grupului în structuri „obiective”, instituționale ori ideologice. Ea se construiește *o dată cu* mediul (structura) social(ă) în care se desfășoară practicile cotidiene ale agenților și în care este definită. Orice înlănțuire de transformări macro-structurale

(orice *serie istorică*) este însoțită în mod necesar de o înlănțuire de „mişcări” biografice (familiale, școlare, migratorii, profesionale, politice, religioase etc.), împreună cu care formează o unitate de semnificație, o *serie istorico-biografică*. Așa, de pildă, seria macro-structurală a anilor 1940-1960 – „dictatură proletară”/ industrializare/ naționalizare și cooperativizare/ generalizare și prelungire a duratei învățământului obligatoriu/ „purificare” ideologică – este însoțită de pierderea valorii identitare a muncii în agricultură și, în general, a muncii fizice grele/ devalorizarea categoriilor rurale de identificare/ asumarea migrației în urban/ mobilizarea personală în vederea apropiierii „marcajelor” identitare urbane/ creșterea valorii identitare a căsătoriei, a spațiilor domestice și a copilului/ creșterea valorii identitare a instruirii școlare și diplomei/ întărirea ideologiei familiale a echipei, a construcției prelungite a descendenței, a protecției copilului și a „sacrificiului parental”. Structurile macro-sociale (ideologie politică, norme juridice și religioase, condiții de muncă, tipuri de habitat, moduri de alimentație, mode vestimentare, maniere, limbaj, instituții cu rol instructiv etc.) sînt utilizate ca *rezervoare de resurse*, pe care părinții le resemnifică în funcție de coerența cu structurile interiorizate în familiile rurale de origine, cu aspirațiile și cu rutinele lor, mijlocind pentru copil contactul cu aceste forme reinterpretate. Simultan, copiii înșiși procedează la interpretări proprii pe care le transmit părinților. Traiectoriile sociale (migratorii, profesionale, habitacionale, școlare etc.) ale membrilor familiei permit astfel un *bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate*, pe care negocierile continue între părinți și copii le *reorganizează continuu în ansambluri dinamice* care reprezintă pentru cei în cauză *adevărată* structură socială în care se desfășoară viața lor cotidiană. Putem numi această organizare *structură personalizată a vieții cotidiene* sau *structură practică/ a experienței*. Ea traversează toate structurile „obiective” la care fac în mod obișnuit apel sociologii: de clasă, profesională, școlară, religioasă, de sex, pe vârste etc. În fiecare moment, ea reține anumite componente ale acestora și le „pune între paranteze” pe altele, în fiecare moment ea le conferă un sens, făcîndu-le astfel posibil de trăit (vivabile) și trezindu-le în același timp la viață. Și chiar dacă selecția obiectelor societale este situațională, această structură nu este, totuși, conjuncturală. Dimpotrivă, ea prezintă o anume stabilitate, o anume coerență spațială și temporală, întrucît există o logică a alegerilor pe care le face subiectul, o constanță a criteriilor de selecție și a principiilor de reorganizare a ansamblului. Totodată, chiar dacă este rezultatul unui ansamblu de operații ale subiectului (evaluare, selecție, alegere, atribuire de semnificații etc.), ea nu este o structură subiectivă, în sensul că existența sa nu se plasează exclusiv la nivelul reprezentărilor subiectului; ea este construită în practicile cotidiene, pentru nevoile practicilor și este „pusă în funcțiune” în cursul practicilor, astfel încît obiectivitatea sa are aceeași natură și același grad cu aceea a practicilor.

Aflăte în situația dilematică descrisă într-unul din paragrafele anterioare, familiile mijlocii urbane încearcă să cumuleze „plusurile” ambelor categorii de identificare, „de la țară” și „domn”, într-un *model moral-intelectual/școlar de tip paternalist-clientelar* de viață cotidiană și de dezvoltare psiho-socială; ele trăiesc și își educă progeniturile în interiorul unor structuri practice simultan morale și intelectuale/școlare care le permit:

(1) să conserve continuitatea între modelul rural moștenit și modelul urban, respectiv să se poată diferenția în raport cu mediul rural de origine și să se poată identifica în mediul urban de primire, fără să-și piardă, totuși, „rădăcinile”/ sentimentul de securitate și dreptul la solidaritate;

(2) să introducă o ordine în mediul de primire, puțin cunoscut și, din cauza aceasta, greu de controlat și insecurizant; cu alte cuvinte, să conserve sentimentul ordinii și securității într-o lume în schimbare profundă și rapidă;

(3) să se claseze și să fie clasate într-o categorie valorizantă; dacă pozițiile superioare în structura economică, ori în aceea a puterii le rămîn inaccesibile, ele pot accede la poziții superioare în această structură moral-școlară;

(4) să facă realizabile obiectivele strategiilor lor educative și, mai general, pe acelea ale strategiilor de ascensiune (mobilitate) intergenerațională.

Rezultă unele ipoteze interesante care permit o nouă manieră de a explica/înțelege *reușita școlară și socială*. Reușita educației copiilor și, în special, reușita școlară a acestora, precum și sentimentul părinților că au reușit în viață par legate direct de această structură moral-intelectuală paternalist-clientelară. Aceasta este, după toate probabilitățile, resursa care le permite să depășească handicapul condițiilor materiale precare, ori pe acela al unor capitaluri culturale și relaționale destul de sărace.

Construcția acestei structuri – implicit, reușita – pare asociată unei *ideologii familiale particulare*, sinteză între ideologia rurală tradițională și ideologia oficială a statului socialist, ale cărei repere sînt: (1) aspirația către ascensiunea socială progresivă a membrilor (către o „muncă mai ușoară și o viață mai bună”, ceea ce devine cu timpul sinonim cu „tot mai sus”); (2) încrederea că această ascensiune este posibilă, în pofida originii sociale modeste (ideologia meritocratică oficială a jucat aici un rol important, dar nu este deloc de neglijat rolul credinței că Dumnezeu îi răsplătește pe cei „buni”); (3) un anumit voluntarism, alimentat de convingerea că „secretul” reușitei constă, în ultimă instanță, în mobilizarea personală (ideologia meritului), în identificarea totală a părinților cu reușita copiilor (ideologia construcției prelungite a descendenței prin sacrificiul parental) și în solidaritatea membrilor, care le permite să caute și să mobilizeze toate resursele interne și externe.

La nivel teoretic general, este important să constatăm că strategiile de apropiere a structurilor instituționale și ale raporturilor „față în față” de primire (în forma „marcajelor” identitare) care se află la originea proceselor prin care sînt construite structurile de viață determină o dinamică foarte fină a structurilor familiale și a raportului cu lumea al membrilor. În final, nici un model nu este reprodus ca atare, nici combinat pur și simplu cu un altul, nici abandonat. Structurile construite sînt în esență originale, fără ca aceasta să implice discontinuitatea față de acelea de plecare (rurale) sau față de cele de primire (urbane). Pe de altă parte, strategiile orientate către integrare și reproducție socială generează schimbare, în timp ce mecanismele schimbării reprezintă, la rîndul lor, suporturi ale unei ordini sociale dinamice. În aceste condiții, nu ar fi, oare, profitabil să exploatăm resursele unei combinații între dialectica hegeliană – care privilegiază rolul „Ideii” – și cea marxistă – care acordă

prioritate „existenței sociale” –, pentru a explica procesele sociale pornind de la cunoscutele teze ale unității contrariilor și negării negației ?

## 8. Rezerve subiective de resurse identitare. Educație familială și schimbare structurală

Procesul de construcție a structurilor de viață cotidiană confirmă ipoteza potrivit căreia „*orice acțiune pedagogică (A.P.) este în mod obiectiv o violență simbolică ca impunere printr-o putere arbitrară a unui arbitrar cultural*” [Bourdieu și Passeron, 1970 : 18]. Numai că el pune în evidență și faptul că în practicile pedagogice ale familiilor – și, după toate probabilitățile, în orice practică pedagogică – sensul originar al violenței simbolice este mai mult sau mai puțin *deturnat*.

Nuanțînd opinia larg acceptată în literatura sociologică mondială – care s-a dezvoltat în marginea ideologiei democratizării societăților și care, în consecință, este dominată de obsesia diferențelor (și, frecvent, a inegalităților) de clasă – potrivit căreia rolul educativ al familiilor de origine constă în principal în construirea unor *structuri subiective primare determinate* care, din trecut, *deschid orizonturile* istoriei prezente și viitoare a indivizilor aparținînd claselor favorizate și *închid limitele* aceleiași istorii pentru aceia care au avut neșansa ca părinții lor să aparțină claselor defavorizate, analiza istorico-biografică arată că procesul de construcție a sinelui nu este numai *cumulativ*, ci și *subiectiv și obiectiv selectiv* : oricare ar fi clasa socială „obiectivă” de apartenență, fiecare instanță educativă îi furnizează individului resurse polivalente a căror apropiere produce o *rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile*, care sînt ulterior continuu resemnificate, respectiv actualizate sau păstrate în rezervă, în funcție de împrejurarea „aici și acum” (obiectivă) în care se găsește subiectul. Experiența socială pare posibilă numai dacă pentru actorul social sensul biografiei sale prezintă în orice moment o anumită coerență, iar aceasta implică raportarea continuă a diferitelor etape și tipuri ale experienței unele la celelalte ; ceea ce înseamnă că, pe de o parte, raportul direct sau simbolic cu familia de origine dă sens întregii biografii, iar pe de altă parte el însuși dobîndește sens numai în ansamblul întregii biografii, fiind continuu resemnificat și constituindu-se astfel într-o continuu reînnoită „bază de lansare” a acțiunilor prezente și a proiectelor de viitor a identificărilor și diferențierilor.

O atare observație are consecințe importante asupra dezvoltării teoriei habitusului. Dacă este adevărat că structurile profunde ale agentului îl constring pe acesta să reproducă în experiența actuală practicile încorporate, fără a fi în mod necesar conștient de aceasta, tot atît de adevărat este că experiența actuală îl obligă să-și remodeleze „corpul” trecut, iar prin aceasta practicile actuale și viitoare, fără a fi în mod necesar conștient de aceasta. Experiențele infantile nu rămîn pur și simplu „*istorie încorporată devenită natură, iar prin aceasta uitată ca atare*” [Bourdieu, 1980 : 94], habitusuri care produc continuu practici actuale în conformitate cu scheme produse de istoria trecută, ci sînt reinterpretate și remodelate pe parcursul întregii biografii, în funcție

de strategiile identitare ale etapei, de evoluțiile familiilor de origine și de percepția distanțelor sociale, de contextul relațional și istoric ; istoria încorporată, oportunitățile și constrîngerile prezentului, precum și promisiunile și riscurile viitorului își proiectează reciproc „jocuri” de lumini și umbre, astfel încît diferitele experiențe biografice apar cu intensitate diferită în procesul de identificare. Stabilitatea și coerența încorporărilor trecute (habitusurilor) devin cu adevărat comprehensibile doar dacă luăm în considerare *plasticitatea* lor în contextul actual al structurilor de viață și tot cu această condiție devine comprehensibil rolul habitusurilor în procesul schimbării sociale. Fenomenul *rezilienței* devine și el mai ușor de înțeles în acest context teoretic.

Dacă educația copiilor reprezintă principala resursă utilizată de categoriile mijlocii pentru construcția simultană a mediului (structurii) de apartenență și a identității individuale și colective, beneficiind, la rîndul ei, de resursele pe care această construcție i le oferă, înseamnă că educația implică, dincolo de funcțiile sale reproductive incontestabile, o *dimensiune creativă* în raport cu structurile sociale : mai întîi a structurilor de viață/ practice/ ale experienței, iar în timp a structurilor macro-sociale în care cele dintîi își au rădăcinile și pe care le traversează. Cu alte cuvinte : (1) vrem-nu vrem, procesele educative creează nu numai o „ființă socială” în fiecare individ, așa cum a arătat Durkheim, ci și organizări/structuri specifice ale experienței și, în continuare, funcționări specifice ale macro-structurilor – instituțiilor sociale, inclusiv – pe care acestea le traversează, mai mult sau mai puțin diferite de acelea preconizate în proiectul politic sau instituțional ; (2) dimensiunea creativă a educației nu se datorează numai „ieșirilor” din sistem (cunoștințelor, capacităților, abilităților indivizilor educați în acest sens) – așa cum preconizează pedagogiile „de avangardă” –, ci *procesului* însuși, *mecanismelor* sale intime. În consecință, controlul evoluțiilor sociale impune *controlul mecanismelor subtile ale proceselor* de construcție a sinelui, iar nu numai pe acela al „ieșirilor” sale.

## 9. Politicile educaționale și construcția categoriilor superioare de (auto)identificare. Argumente împotriva intervenționismului politico-pedagogic a-sociologic. Pledoarie pentru un alt fel de reformă

Dacă în vestul Europei gîndirea pedagogică este din ce în ce mai clar gîndită ca indisociabilă de cercetarea *științifică a realităților naționale*, la noi, ea s-a născut și s-a dezvoltat în strînsă legătură cu gîndirea filosofică și religioasă, cu ideologiile și mișcărilor politice de emancipare națională și socială, procedînd sistematic la ignorarea sau la ostracizarea „corecțiilor” sugerate de sociologi ; cazul celor mai de seamă reprezentanți ai Școlii sociologice de la București, Dimitrie Gusti și Henri H. Stahl, ale căror observații și proiecte în domeniu au rămas în afara politicilor educative ale celor trei regimuri socio-politice ale României contemporane (interbelic, comunist și al tranziției anilor 1990) face inutilă orice argumentație mai amplă. Ruptura pedagogiei de sociologie a făcut ca idealurile educative să fie întotdeauna deduse din idealuri de

societate și valori „înalte”, dar foarte distante în raport cu lumea practic-discursivă a categoriilor rurale și mijlocii urbane autohtone, iar prin aceasta condamnate la utopie și la „efecte perverse” tot mai greu de contracarat. Modul de gândire intervenționist *a-sociologic* cu privire la educație exprimă un raport de dominație pedagogică între elite și mase pe care nici măcar nu se ostenește să-l mascheze și pe care practicile istorice l-au transformat într-un *paternalism/clientelism pedagogic* cu funcție de legitimare. Acest mod de gândire/acțiune a înregistrat o expansiune progresivă în ultimele trei secole; în paralel, aceeași expansiune au înregistrat-o și lamentările cu privire la incultura maselor, pierderea funcției educative a diferitelor instituții sociale – mai ales a familiei, dar și a școlii – etc. Două aspecte par să rămână, însă, neobservate (sau nerecunoscute?): (1) *legătura dintre intervenționismul pedagogic a-sociologic și lipsa de eficiență a investițiilor educative*; (2) faptul că tradițiile în domeniu au fost utilizate ca legitimări ale strategiilor educative ale regimului totalitar, ceea ce evidențiază *riscurile istorice* pe care un astfel de mod de gândire le implică.

Analiza seriilor istorico-biografice responsabile de producerea rezervelor subiective de resurse identitare și de actualizarea acestor resurse dovedește că, dacă „funcția” educativă a familiilor românești nu se înfăptuiește, *problema socială* esențială o reprezintă nu părinții (nivelul lor de instruire în domeniu, sentimentul de responsabilitate etc.) – chiar dacă ei nu pot fi total scoși din cauză –, ci „rezervoarele” politico-ideologice și instituționale de categorii superioare de identificare aflate la îndemâna acestora, prea sărace și mai ales prea distante în raport cu experiența cotidiană. Cazul școlii – „rezervorul” principal de resurse –, al discursului ideologic și normelor juridice, al modelelor popularizate prin mass-media și prin literatura științifică adresată părinților sînt exemplare.

Școala românească postbelică este „demnă” continuatoare a tradițiilor sale ultra-intelectualiste: independent de ceea ce se afirmă în discursurile pedagogilor, ea privilegiază *obiectivele intelectuale* (cunoștințe și capacități intelectuale) în defavoarea *obiectivelor practice* (incluzînd aici nu atît abilitățile profesionale, cît raportul *practic* cu Celălalt – membru al familiei, coleg de școală sau de serviciu ș.a.m.d., colectivitate ori instituție socială –, raportul *practic* cu valorile și normele, cu timpul, cu spațiul, cu locuința, cu alimentația, cu bunurile culturale etc., precum și raportul *practic* cu corpul și viața psihică). Sistemul de învățămînt se articulează în jurul aceleiași idei centrale de *examen*, privilegiind de departe *funcția școlii de a-i evalua și clasa/ierarhiza pe indivizi* în funcție de criteriul excelenței intelectuale. Organizarea examenelor pe *discipline de învățămînt* a făcut ca toate reformele în domeniu să conserve ierarhia între disciplinele „fundamentale” (pentru examen) și celelalte discipline (marginale). Și nu este necesară o analiză prea profundă nici pentru a observa că linia de demarcație separă disciplinele „intelectuale” de celelalte, nici asocierea obsesivă a performanței școlare cu rezultatele în aceste domenii „grele” (mecanismele construcției istorice a claselor de elită din licee – aproape invariabil clase de matematică-fizică – ar merita un studiu mai atent). Poate că este, însă, nevoie de o ușoară schimbare de perspectivă pentru a observa că disciplinele marginale sînt tocmai acelea care *ar putea* contribui mai direct la formarea abilităților necesare vieții cotidiene a individului

(în calitate de cetățean, membru al familiei etc., precum și în calitate de ființă care trebuie să-și întrețină și să-și dezvolte funcțiile vitale), între care *abilitățile necesare valorificării instituțiilor sociale ca resurse* și depășirii „realismului” instituțional – reprezentării instituției ca exterioară și constrîngătoare –, al cărui caz extrem este regimul totalitar. Examenele pe discipline îi obligă pe toți elevii să susțină, de exemplu, probe „grele” de matematică al căror conținut le va fi util ca atare în viitor numai unora, în virtutea considerentului – acceptabil, de altfel – că aceste probe implică/măsoară abilități intelectuale generale, dar nu există nici o probă *obligatorie* care să evidențieze/măsoare capacitățile de valorificare a instituțiilor ca resurse în experiența cotidiană, ori de inițiere și întreținere a unui raport cu Celălalt non-instituțional, și nici una care să testeze abilitățile legate de întreținerea funcțiilor vitale (raportul cu propriul corp – igienă personală, nutriție etc. – și cu propria viață psihică – autocontrol, concentrare etc.). Dacă examenul de absolvire (în speță, bacalaureatul) este un examen „de maturitate”, atunci disciplinele de examen ne arată fără nici un fel de echivoc că maturitatea este sistematic definită prin dimensiunea sa intelectual-livrescă, pentru că disciplinele „mai ușoare” care abordează omul și societatea rămîn cel mult opționale la examene. Ca și cum maturitatea socială, ori maturitatea afectivă ar fi lipsite de importanță, iar calitatea de membru al unei colectivități, de „utilizator” al instituțiilor, ori raportul cu timpul și spațiul, sau raportul cu corpul și viața psihică ar fi opționale în biografia individuală! Predate și evaluate după criteriile intelectuale pe care idealurile și obiectivele generale ale sistemului național de învățămînt le impun – și care le neagă, practic, specificul –, aceste discipline sînt compromise (evaluarea lor comparativă ca discipline „mai ușoare” este semnificativă).

Pe de altă parte, școala practică un sistem de evaluare elitist și uniformizator, în care *performanța absolută* în domeniu contează mai mult decît *evoluția progresivă* a trăsăturilor de personalitate și a practicilor individuale. Este evident că o astfel de ordine școlară își neagă propria natură educativă și propriul temei, întrucît instituie clasamente care au o foarte mică legătură cu activitatea educativă/școlară propriu-zisă; dacă școala este o instituție educativă și dacă educația înseamnă acumulări progresive, atunci evaluările *școlare* ar trebui să urmărească *progresul datorat educației/școlii* înaintea performanței absolute, ale cărei determinări extrașcolare sînt evidențiate de numeroase studii. Întrebarea este dacă sistemul școlar nu „secretă” în structurile sale ultra-intelectualiste și elitiste instrumente de autoapărare; căci, dacă ar avea loc, formularea unor obiective *practice* și evaluarea *achizițiilor progresive datorate de elevi școlii* (iar nu altor factori) ar reprezenta, în ultimă instanță, o autoevaluare a școlii înseși în raport cu viața reală, astfel încît reușita/eșecul ar deveni dintr-o problemă a individului o problemă (re)cunoscută a instituției.

În orice caz, este neîndoielnic că, deși se autoproclamă „factor principal de cultură și civilizație”, școala socialistă se limitează la a fi furnizoare a unei culturi livești de tip enciclopedic, a cărei unică legătură cu experiența este poziția în clasamentele operate; în consecință, beneficiarii capitalurilor școlare atribuie semnificația maximă notelor, premiilor, examenelor, diplomelor ca măsuri ale competenței, manifestînd un dispreț „suveran” pentru experiența practică. Dacă în vârtejul evenimentelor



post-decembriste mulțimea a scandat „Noi muncim, nu gândim!”, cauzele trebuie căutate în mare parte în principiile de organizare și funcționare ale instituției școlare care îi orientează pe „aleșii” săi către un superior „Noi gândim, nu muncim!”.

Totodată, ideologia politică și normele juridice hipertrofiază responsabilitatea/culpa parentală (în special maternă), acreditând imaginea romantico-rousseauistă a copilului absolut inocent și bun de la natură pe care familia îl „strică”. Îngrijindu-se de protecția statală a copilului în raport cu părinții săi, Politicianul și Legislatorul exclud nevoia protecției statale a părinților în raport cu copilul minor și în raport cu statul însuși, trimițându-i în „linia întâi” a unui „război” greu (intervenția educativă) înarmați doar cu dragostea și responsabilitatea parentale (se pare că la noi luptele simbolico-sentimentaliste de tipul „flori contra tunuri” nu sînt conjuncturale, ci structurale, practicîndu-se de (prea) multă vreme și în (prea) multe domenii!). Discursul politic și sistemul normelor juridice instaurează o *totală și prelungită lipsă de discernămint și responsabilitate ale copiilor și adolescenților* ca principiu instituțional al relațiilor părinți-copii, pe care mass-media, școala, literatura științifică adresată părinților etc. îl popularizează, dar le cer apoi părinților să educe discernămintul și responsabilitatea și îi culpabilizează fără cruțare, dacă principiul – pentru a cărui instaurare ei (părinții) nu au nici o vină – se materializează în acte deviante ale minorilor.

În sfîrșit, imaginea publică a categoriilor superioare construită și difuzată pe toate canalele (mass-media, școală, conversație curentă etc.) acreditează adesea tipul omului inteligent și cult, a cărui viață se petrece în sferele înalte ale lecturii, ale reflecției abstracte, ale artelor și pentru care prozaicul cotidian (a cărui componentă este munca) este lipsit de demnitate, ori chiar tipul einsteinian al savantului/geniului creator dezordonat și zăpăcit; în condițiile tendinței de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor în mobilitate, este ușor de înțeles care este impactul acestei imagini.

La capătul analizei, sîntem obligați să constatăm că, paradoxal, *înseși structurile pe care statul/societatea pretinde a le pune la îndemîna familiilor pentru a stimula funcția lor educativă și, pe termen lung, progresul social sînt acelea care, printr-un lanț complicat de resemnificări și rearticulări la nivelul biografiilor individuale și familiale, orientează această funcție și evoluțiile sociale pe alte direcții decît acelea prevăzute în proiectele politico-pedagogice.*

Să nu se înțeleagă greșit: nu intervenționismul pedagogic în sine este incriminat aici, ci intervenția care, din cauza strălucirii nobilelor idealuri pe care le promovează, devine oarbă la condițiile reale „aici și acum” în care trăiesc subiecții și în care ea însăși se efectuează. Statul trebuie să-și protejeze cetățenii, iar pentru aceasta intervenția – mai ales cea educativă – este necesară. Întrebarea este în ce măsură înțeleg aceia care o înfăptuiesc că singura intervenție legitimă este aceea subordonată fericirii cetățenilor și colectivității – iar nu idealurilor, oricît de înalte ar fi acestea din perspectiva unui sistem de valori absolut, independent de locuri și timpuri –, în ce măsură sînt ei preocupați să cunoască definiția *reală* – nu dedusă exclusiv din idealuri sau din modele străine locului și timpului, oricît de „bune” ar părea – a acestei fericiri și în ce măsură proiectează și realizează o *intervenție pe care cetățenii și colectivitatea să o poată valorifica efectiv ca resursă a vieții lor de fiecare zi.*

Noțiunea „structură a vieții cotidiene” arată că reforma instituțională – îndeosebi reforma școlară – actuală țintește în și este condiționată de mecanismele profunde ale raporturilor familiilor cu educația și că nici o reformă care implică schimbarea raportului general al individului cu viața/practica socială (a „mentalităților”, în limbajul unor lideri actuali de opinie) nu are șanse de reușită fără a lua în calcul acest aspect. Cum elitele politico-pedagogice actuale par să îl neglijeze complet, așa cum au făcut-o toți înaintașii lor, actuala reformă nu promite să rezolve în domeniul profund al construcției sinelui – și, implicit, în nici un alt domeniu – semnificativ mai mult decît acelea care au precedat-o. Oricîte „surle și trîmbițe” le-ar acompaña, schimbările actuale depășesc cu dificultate nivelul pur administrativ și par lipsite de coerența pe care numai articularea lor în jurul unor *obiective* clare cu privire la producerea sinelui, dinamice și construite, așa cum preconiza încă Durkheim, pe un fundament sociologic, le-ar putea-o conferi. Poate că dintre multele avertismente care ar putea fi adresate aceluia care își asumă rolul de arhitect ai reformei structurilor educaționale – și, în general, aceluia care își asumă responsabilitatea reformei structurale actuale – cele mai pertinente ar fi: (1) *Atenție la mecanismele societale subtile ale construcției sinelui!* și (2) *Atenție la cercetarea sociologică!*

Monopolul gândirii politico-pedagogice idealist-utopice asupra reformelor educației naționale – care și-a dovedit (prea) din plin „binefacerile” – trebuie desființat printr-o deschidere către *cercetarea sociologică* bazată pe *anchete oneste și profunde „în teren”*, în măsură să depășească atît speculațiile care reduc sociologia educației la un capitol al pedagogiei și sociologia în general la o evaluare „din mers” (de tip jurnalistic sau eseistic) a vieții sociale, cît și descrierile care privilegiază domeniul – e drept, foarte „fierbinte” – al economiei școlare (condiții materiale, cadre etc.). Este cazul să luăm măcar acum în serios avertismentul formulat cu o jumătate de secol în urmă de Dimitrie Gusti:

*În epoca actuală, de intensă organizare a națiunii noastre, cercetarea realității românești este deosebit de necesară. Acțiunile eficace cer o documentare temeinică. Acum, superficialitatea și diletantismul sînt mai mult decît înainte o crimă contra națiunii.* [Gusti, 1968: 99-100]

*Așadar, înainte de a purcede la cultivarea poporului, poporul trebuie cunoscut.* [Gusti, 1973: 194]

ANEXĂ

**DIN CULISELE  
UNEI ANCHETE DE EXPLORARE**

Într-o primă etapă (1994), am încercat constituirea unui eșantion reprezentativ pentru familiile cu copii școlari din orașul Iași, luând ca bază de pornire statisticile disponibile (foarte puțin generoase în domeniul structurii familiilor) și informațiile (extrem de sărace) cuprinse în cataloagele școlare. Le-am solicitat apoi, prin intermediul unor scrisori însoțite de un mic chestionar, familiilor selectate să coopereze. Numărul răspunsurilor pozitive trimise la școală prin intermediul copiilor a fost neașteptat de mic; el s-a diminuat și mai mult atunci când subiecții s-au văzut efectiv în postura de „anchetați”.

Primele ipoteze explicative trimiteau la conjunctura socio-politică: populația se afla sub influența puternică a mitului Securității omniprezente a cărei misiune este aceea de a sancționa libertatea de opinie și se temea de orice putea să semene cu anchetele acestei instituții, iar sociologul – al cărui rol profesional făcea obiectul unor percepții confuze [Stănculescu ș.a., 1992] – inspira prea puțină încredere.

În timpul înregistrărilor ulterioare, alte ipoteze au putut fi formulate. În pofida bunelor lor intenții, unii subiecți au dificultăți în a dezvolta un discurs mai amplu de tipul biografiei comentate ne- sau semi-structurate și solicită frecvent intervenția operatorului („Și să spun eu așa... Mai bine mă întrebați și eu vă spun” [fem., n. 1958; școală profesională; agricultoare]). Omul obișnuit nu se simte în largul său în fața cadrului didactic universitar, care, în contextul suspiciunii post-comuniste cvasi-generalizate, este, totuși, obligat să-și decline poziția, pentru a fi acceptat ca partener de discuție; în prezența „Doamnei Profesoare”, subiectul își reconstruiește propria biografie, se teme continuu să nu greșească, își autocenzurează opiniile, limbajul, ținuta, poziția etc., dar este mult mai degajat atunci când interviul este înregistrat de un(o) student(ă) pe care îl(o) cunoaște de multă vreme (faptul are relevanță pentru studiul procesului de construcție a identității sociale și permite formularea ipotezei plasticității habitusurilor); în pofida cadrului familiar (interviurile sînt înregistrate în cea mai mare parte în locuința subiectului), relația cu „universitarul” este incomodă, fiind percepută, mai ales la prima întâlnire, ca „oficială” și verticală, așa încît subiecții se autoprotejează, refuzînd-o.

Dacă populația manifestă rezerve mari față de „oficiali”, înseamnă că abordarea inițială a părinților prin intermediul școlii unde învață copiii nu este cea mai fericită opțiune. De altfel, în timpul primelor lecturi ale interviurilor, s-a putut constata că, în general, au consimțit să colaboreze familiile care își evaluau propria relație cu școala ca cel puțin satisfăcătoare. Cum aceste familii au copii în situație de reușită școlară

relativă, o altă ipoteză poate explica rezervele părinților: tema însăși a cercetării este incomodă, acolo unde comportamentele școlare și sociale ale copiilor se îndepărtează de modelul socialmente evaluat ca performant sau măcar ca normal, ca și cum părinții s-ar simți vinovați pentru copiii lor și ar evita (s-ar teme?) să fie, indirect, „trași la răspundere” (un nou fapt care are relevanță pentru studiu și o nouă ipoteză: a consecințelor culpabilizării părinților asupra strategiilor lor educative).

Dificultățile de rememorare a detaliilor par mai mari în cazul copilăriei petrecute în sate. Una dintre explicații ar putea fi căutată în chiar „legile” memoriei: „*Asta chiar îi mai greu, e mai departe*” [masc., n. 1948; școală de meserii; muncitor]. O alta ar putea viza natura amintirilor, subiecții care au suferit numeroase privațiuni materiale și afective pîrînd să reacționeze precum personajul Ion Trestie din romanul autobiografic *Lina* al lui Tudor Arghezi, care n-ar vrea „*să mai străbat(ă) o copilărie în ruptul capului*”. În sfîrșit, trebuie luată în considerație ipoteza dezvoltată de Stahl [1939, I], potrivit căreia, luați individual, membrii colectivităților arhaice sînt incapabili să relateze o practică socială, întrucît *memoria este aici colectivă și practică*: numai puși în situația de a re-experimenta rolul care le revine într-o acțiune colectivă, subiecții o pot reactualiza, ceea ce face ca experiențele infantile petrecute în astfel de colectivități să poată fi recuperate cel mult într-un „joc de roluri” pe care, parțial, povestirile vieții îl permit.

Prin forța lucrurilor, a fost necesară o schimbare de strategie: am renunțat la orice ambiție de reprezentativitate, iar unitățile eșantionate au fost selectate în continuare prin intermediul rețelelor de sociabilitate (vecini, cunoștințe) și al studenților secției de Sociologie-Politologie a Universității „Al. I. Cuza” din Iași. Lucrările practice în sociologia familiei și în sociologia educației ale acestora s-au dovedit, în cele din urmă, cea mai bună bază de plecare: ele se constituie într-o „bancă de date” care face posibilă comparația, iar apoi selecția acelor unități a căror istorie apare ca exemplară pentru o categorie socială și pentru o etapă istorică date și ai căror membri au probat deja capacitatea de a-și povesti viața într-un discurs mai amplu și relativ coerent, în fața aparatului de înregistrat. În plus, ele oferă unele interviuri marginale care pot satura o informație lacunară în eșantionul de bază.

Cu toate că se pot „izola” o etapă inițială de pregătire și una finală de prelucrare și interpretare a materialului empiric, diferitele operațiuni s-au împletit pe întreg parcursul anchetei; în mersul ei real, aceasta a luat forma unui continuu „du-te – vino” între operațiuni de documentare teoretică și istorică, de (re)construire a grilelor, de culegere și de prelucrare a datelor empirice, de recoltare/înregistrare/transcriere a povestirilor furnizate de subiecți, de identificare și comparare a temelor abordate de aceștia, de corelare a faptelor și opiniilor, de formulare/întărire/infirmare a ipotezelor. Ceea ce înseamnă că această cercetare se află departe de prescripțiile manualelor clasice de metodologie, dar foarte aproape de unele orientări foarte recente. Cu alte cuvinte, ea trebuie evaluată nu prin prisma unei concepții stabilizate (și școlărești) a cunoașterii sociologice, ci ca exercițiu de inovare a acesteia. Un exercițiu plin de riscuri, e adevărat. Dar pasionant și plin, în egală măsură, de promisiuni.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Albu, I., 1965, „Funcția educativă a familiei în lumina Codului familiei Republicii Populare Române”, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Series Iurisprudentia* (extras).
- Althusser, L., 1970, „Idéologie et appareils idéologiques d'État : sur la reproduction des conditions de la production”, *La Pensée*, iulie, pp. 3-21 (reprodus în F. Mahler, *Sociologia educației și învățămîntului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pp. 173-184).
- Aluaș, I., Rotariu, Tr., 1970, „Mobilitatea populației. Mobilitatea orizontală”, în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamțu (coord.), *Buciumi. Un sat din Țara de Sub Munte*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 230-254.
- Ariès, Ph., 1973, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2-ème édition, Paris, Éditions du Seuil (prima ediție 1960).
- Ariès, Ph., Duby, G., 1985, *Histoire de la vie privée. De l'Empire romain à l'an mil*, Éditions du Seuil, Paris (trad. rom. : *Istoria vieții private. De la Imperiul Roman la anul o mie*, București, Editura Meridiane, 1994).
- Atanasiu, D., Bădina, O. (coord.), 1972, *Tineret rural. Participare și acțiune socială*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Baias, F., Avram, M., 1996, *Legislația familiei*, București, Editura ALL.
- Banciu, A., Banciu, D., 1988, „Tipologii și studii de caz privind familia și prevenirea devianței în rîndul tinerilor”, în C.C.P.T., *Tineret. Educație. Participare. Două decenii de cercetare științifică și acțiune socială*, Sesiunea anuală de comunicări, Bușteni, 25-27 mai 1988, vol. II, pp. 286-292.
- Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987, *Adolescenții și familia. Socializare morală și integrare socială*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Barasch, E., Nestor, I., Zilberstein, S., 1960, *Ocotirea părintească. Drepturile și îndatoririle părinților față de copiii minori*, București, Editura Științifică.
- Bazac, D., 1977, „Identificarea cu modelul – premisă a construirii idealului de viață al adolescentului”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 2, pp. 374-351.
- Bădina, O., Dumitriu, D., Neamțu, O., 1970, *Tineretul rural '68*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Bădina, O., Mahler, Fr., 1970, „Funcțiuni și tendințe ale familiei contemporane”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa, *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 34-52.
- Bărbulescu, P., Ștefănescu, C., Țopa, L. (coord.), 1970, *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică.
- Bătrînu, E., 1980, *Educația în familie*, București, Editura Politică.
- Bârsănescu, Șt., Bârsănescu, Fl., 1978, *Educația, învățămîntul, gîndirea pedagogică din România. Dicționar cronologic*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Benedict, R., 1943, *Rumanian Culture and Behavior*, New York, distributed by Institute for intercultural studies (Not for publication), disponibil la University of Washington Libraries, Resource Sharing Service, Interlibrary Loans, Seattle, Washington 98195-0001.
- Bertaux D., 1992, „Familles et mobilité sociale. La méthode des généalogies sociales comparées”, dans Ana Nunes de Almeida et al. (sous la dir. de), *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*, Lisbonne, ISCTE, pp. 281-293.
- Bertaux, D., 1997, *Les Récits de vie*, Paris, Nathan.
- Biblioteca Centrală de Stat a R.P.R., 1959, *Părinți și copii. Indice bibliografic de recomandare*, București, f. ed.
- Biblioteca Municipală „Gh. Asachi”, 1971, *100 de cărți despre educația copiilor la școală și acasă. Bibliografie de recomandare*, Iași, f. ed.
- Blaga, L., 1979, *Opere*, vol. VI: *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, București, Editura Minerva.
- Boerescu, N.D., 1908, *Morala în acțiune în familie*, Conferință ținută la Școala primară de băieți Nr. 1 din Pitești, 27 ianuarie 1908, Pitești, Tipografia „Transilvania”.
- Bogdan, T., Cernea, M., Constantinescu, M., Cristea, P. (coord.), 1970, *Procesul de urbanizare din România. Zona Brașov*, București, Editura Politică.
- Bonvalet C., Merlin, P. (eds.), 1988, *Transformation de la famille et habitat*, INED, IDEF, DREIF, Cahier no. 120, Paris.
- Borgovanu, V.Gr., 1900, *Ionel. Educațiunea unui bun copil. Carte pentru părinți și alți educatori. Principiile morale și creștinesci de care trebuie să se conducă părinții în educațiunea copiilor lor*, București, Gherla.
- Botez, C., 1937, „Réponse au questionnaire du B.I.T. sur les conditions du travail des femmes en Roumanie”, în *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială*, XV, nr. 1-2, pp. 157-161.
- Botezatu, D., Boda, S., 1989, „Noi tendințe ale interacțiunii familiale”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 284-288.
- Bourdieu, P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit (un scurt fragment este reprodus în Fred Mahler, *Sociologia educației și învățămîntului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pp. 187-205).
- Brill, T., 1967, „O povestitoare din Hațeg. Fantezie și realitate în basmele și viața povestitoareii Sînziana Iona”, în H.H. Stahl ș.a., *Studii de folclor și literatură*, București, Editura pentru Literatură, pp. 191-245.
- Cajal, M., 1975, *Educarea copilului în familie*, București, Editura Medicală.
- Calomfirescu, D., 1989, „Autoritatea parentală în adolescență”, în *Revista de pedagogie*, nr. 10, pp. 30-32.
- Cantemir, D., 1978, *Descrierea Moldovei*, București, Editura Ion Creangă.

- Cantemir, D., 1974, „Divanul sau gîlceava Înțeleptului cu Lumea sau giudețul Sufletului cu Trupul”, în *Opere complete*, vol. I, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Caragiale, I.L., 1900, „Școala și familia”, în *Opere*, vol. IV, Ediție critică îngrijită de P. Zarifopol și Ș. Cioculescu, București, Fundația pentru Literatură și Artă, 1938, pp. 75-79.
- Caragiale, I.L., 1964, *Schițe și amintiri*, vol. II: „Lanțul slăbiciunilor”, București, Editura pentru Literatură.
- Catană, M.E., 1980, „Mijloace de realizare a interrelației familie-școală și educarea profesională a elevilor”, în *Revista de pedagogie*, nr. 8, pp. 19-21.
- Cădere, V., 1970, *La famille et la protection de l'enfant en la législation roumaine*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, Biblioteca de Altos Estudos, No. 102.
- Ceașescu, N. (din gîndirea politică a...), 1988, *Rolul familiei în societatea românească*, București, Editura Politică.
- Cernescu, T., 1983, „Familia tînără și serviciile sociale specifice”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 416-423.
- Cernichevici, S., 1985, „Educația pentru viața de familie în școală”, în *Revista de pedagogie*, nr. 2, pp. 27-29.
- Chombart de Lauwe, M.-J., 1960, „Les enfants”, dans Paul Chombart de Lauwe (éd.), *Famille et habitation*, vol. II, *Essai d'observation expérimentale*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1960, pp. 181-193.
- Cioculescu, Ș. ș. a., 1973, *Istoria literaturii române*, vol. III: *Epoca marilor clasici*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Ciotea, Fl., 1986, „Formarea și educarea comportamentului familial și sociodemografic”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 6, pp. 448-457.
- Ciucă, V., 1981, *Pe urmele lui Calistrat Hogaș*, București, Editura Sport-Turism.
- Codreanu, S., Codreanu, C., 1974, *Joc și muncă la trei ani*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- \* \* \* *Codul familiei*, 1993, București, Lumina Lex.
- Cojocaru, A., 1958, „Aspecte ale colaborării dintre școală și familie”, în *Revista de pedagogie*, nr. 2 (feb.), pp. 61-64.
- Conea, I. (coord.), 1940, *Clopotiva, un sat din Hațeg. Monografie sociologică întocmită de echipa regală studențească 19/935*, vol. I-II, București, Institutul de Științe Sociale al României.
- Consiliul Național al Femeilor din R. S. R., 1965, *Responsabilitatea moral-socială a părinților în societatea socialistă*, București, f. ed.
- Constantinescu, I., 1970, „Opinii ale tineretului din mediul industrial privind viața de familie”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 108-130.
- Constantinescu, M., Stahl, H. H. (coord.), 1970, *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Slatina-Olt*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

- Costa-Foru, X. C., 1945, *Cercetarea monografică a familiei. Contribuție metodologică*, București, Fundația Regele Mihai I.
- Coșbuc, G., 1901, „Școală și funcționarism”, în *Albina*, nr. 8 (25 noiembrie).
- Coșbuc, G., 1907, „Creșterea rea a copiilor”, în *Albina*, nr. 18 (28 ianuarie).
- Creangă, I., 1956, *Amintiri din copilărie. Povestiri și povești*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.
- Dahrendorf, R., 1996, *Conflictul social modern. Eseu despre politica libertății*, Editura Humanitas, Editura Universității „Al. I. Cuza” Iași, Central European University Press (prima ediție 1988).
- Damian, N., 1970, „Schimbări ale structurilor familiale în cadrul procesului de urbanizare”, în M. Constantinescu și H. H. Stahl (coord.), *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Slatina-Olt*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 209-254.
- Damian, N., 1972, *Sociologia familiei. Note de curs*, Universitatea București (litografiat).
- Dan-Spînoiu, G., 1974, *Factori obiectivi și subiectivi în integrarea profesională a femeii*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Darie, Al., 1970, „Tradițional și modern în atitudinea tineretului rural față de viața de familie”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa, *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 131-153.
- Delavrancea, C., 1988, *Dintr-un secol de viață*, București, Editura Eminescu.
- Devereux, G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- Dimitrescu-Iași, C., 1892, „Educația în familie”, în C. Dimitrescu-Iași, *Texte despre educație și învățămînt*, Studiu introductiv, texte alese, note și comentarii de Ion I. Vlad, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969, pp. 107-114.
- Dimitriu, C., 1973, *Constelația familială și deformările ei*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Dimitriu, C., 1974, „Familia și adolescentul”, în P. Brânzei, *Adolescență și adaptare. Studii și cercetări*, Iași, C.C.P.T., pp. 126-136.
- Dimitriu, C., 1975, *Le dați copiilor totul, dar le cereți destul ?*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Doana, S., 1965, *Elevii mei, copiii dumneavoastră*, București, Editura Didactică și Pedagogică (În ajutorul părinților).
- Drăgan, I., Stoicescu, C., 1970, „Rolul școlii și al familiei în orientarea școlară și profesională”, în *Revista de pedagogie*, nr. 8, pp. 46-52.
- Dumitrescu, I., 1970, „Concepția tineretului studentesc despre viața de familie”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 154-172.
- Durkheim, É., 1980, *Educație și sociologie*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică (prima ediție 1922).
- Eliade, M., 1991, *Memorii (1907-1960)*, vol. I, București, Editura Humanitas.

- Ferrarotti, F., 1983, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.
- Filipescu, I.P., 1993, *Tratat de dreptul familiei*, București, Editura ALL.
- Fischbein, E., 1970, *Climatul educativ în familie*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Fleancu, G., Stoian, I., 1964, *Copii, familie, educație științifică*, București, Editura Științifică.
- Galopenția, A., Georgescu, D.C. (coord.), 1938, *60 de sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938. I. Populația*, București, Institutul de Științe Sociale al României.
- Georgescu, D.C., 1945, *Drăguș – un sat din Țara Oltului (Făgăraș). Demografia și igiena populației*, București, Institutul Social Român.
- Gheorghe, M., 1988, „Colaborarea învățătorului cu familia – temei al reușitei școlare”, în *Revista de pedagogie*, nr. 5, pp. 23-26.
- Ghivirigă, L., 1966, *Rolul mamei în educarea copiilor*, București, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, Consiliul pentru răspândirea cunoștințelor cultural-științifice (material documentar).
- Ghivirigă, L., 1970, *Copiii timizi*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Ghivirigă, L., 1970, „Coordonate actuale în pregătirea pedagogică a părinților”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 349-364.
- Ghivirigă, L., Dulfu, M., 1963, *Sistemul activității școlii cu familia*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Gluvacov, A., 1975, *Afirmarea femeii în viața societății*, București, Editura Politică.
- Gorovei, A., 1921, *Datorii și drepturi. Carte pentru săteni*, București, Atelierele Grafice „Tiparul Românesc”.
- Grigorescu, P., Constantinescu, V., 1978, „Mutații în comportamentul cuplurilor maritale din menajele persoanelor cu ocupații mixte”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 1, pp. 79-86.
- Groșorean, C. (coord.), 1938, *Anchetă monografică în comuna Belinț*, Timișoara, „Tipografia Românească”.
- Gruescu, A., 1976, *Importanța familiei ca mediu educogen*, Ministerul Educației și Învățământului, Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic, Filiala Timișoara.
- Gusti, D., 1942, „Comentarii la studiul «Știința și pedagogia națiunii»”, în *Opere*, vol. IV, *Sistemul de sociologie, etică și politică. C. Politică. Sistemul mijloacelor pentru realizarea valorilor și normelor sociale și etice ale realității sociale viitoare*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970, pp. 234-264.
- Gusti, D., 1968, „Starea de azi a satului românesc”, în *Opere*, vol. I, *A. Sociologia*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 486-491 (publicat prima dată în *Sociologie românească*, III, nr. 10-12/1938, pp. 431-436 și republicat

- ca prefață la A. Galopenția – coord., *60 de sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, București, Institutul de Științe Sociale al României, 1941).
- Gusti, D., 1971, *Opere*, vol. V: *Fragmente autobiografice. Autosociologia unei vieți, 1880-1955*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Gusti, D., 1973, *Scrieri pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Harbădă, I., 1988, „Funcționarea principalelor instanțe de socializare în raport cu delinvența juvenilă”, în C.C.P.T., *Tineret. Educație. Participare. Două decenii de cercetare științifică și acțiune socială*, Sesiunea anuală de comunicări, Bușteni, 25-27 mai 1988, vol. II, pp. 303-314.
- Herseni, Tr., 1932, *Individ și societate în satul Fundul Moldovei. Cîteva aspecte*, Extras din *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială*, Revista Institutului Social Român, Anul X, nr. 1-4.
- Herseni, Tr., 1944, *Drăguș – un sat din Țara Oltului (Făgăraș). Unități sociale*, București Institutul de Științe Sociale al României.
- Herseni, Tr., 1966, „Puncte de vedere în sociologia familiei”, în *Revista de filosofie*, nr. 11, pp. 1339-1350.
- Herseni, Tr. (coord.), 1970, *Industrializare și urbanizare. Cercetare de psihosociologie concretă la Boldești*, București, Editura Academiei R.S.R.
- Holban, I., 1977, „Sistemul complex de asistență a copilului (schițarea unei problematice)”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 35-39.
- Iacovișac, C., 1973, „Mediul familial și delinvența juvenilă”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 135-143.
- Iancu, S., 1986, „Copiii – rațiunea de a fi a familiei, tinerețea și viitorul patriei”, în *Revista de pedagogie*, nr. 5, pp. 37-39.
- Ignat, Gh.P., 1930, *Școala, familia și societatea*, Iași, Viața Românească.
- Ionescu, Al., 1957, „Școala și familia”, în *Aspecte din educația în familie*, București, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, pp. 3-22.
- Iordănescu, M. (ed.), 1984, *Evoluția ideilor despre educație și învățămînt în gîndirea scriitorilor români din cele mai vechi timpuri pînă la înfăptuirea statului național unitar* (antologie), București, Editura Eminescu.
- Iorga, N., 1916, *Povestea unui băiat de la țară („Biografia lui Vasile Mateiescu”, scrisă de el însuși; București, 1876)*, Vălenii de Munte, Editura Neamul Românesc (91 p.).
- Isăroiu, A., Ciotea, Fl., 1981, „Școala și familia în procesul de educare a tineretului”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 858-867.
- Itu, M., Potorac, E., 1970, „Climatul afectiv familial și influența pe care o exercită în educația copiilor”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 306-326.
- Ivanov, V., Pavlid, V., 1960, *Cartea tăticului*, București, Editura Medicală.
- Jenny (J.), 1960, „Le jeune dans la famille et dans le logement”, dans Paul Chombart de Lauwe (éd.), *Famille et habitation*, vol. II, *Essai d'observation expérimentale*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1960, pp. 197-220.
- Kaufmann, J.-C., 1996, *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan; trad. rom. în curs la Editura Polirom, Iași, 1998.

- Kivu, M., 1989, „Locuirea ca relație socială”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 2, pp. 121-129.
- Lahire, B., 1995, *Tableaux de familles. Heures et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- Lazăr, V., 1914, *Creșterea în familie. Carte scrisă pentru mamele române*, București, Academia Română.
- Le Corbusier, 1926, *Almanach d'architecture moderne*, Paris.
- Liciu, V., 1975, *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Lupu, N., Văcărașu, I., 1973, „Dezvoltarea orașului Vaslui și a zonei sale periurbane”, în M. Merfea (coord.), *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Vaslui*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 227-244.
- Maior, P., 1809, în M. Iordănescu (ed.), *Evoluția ideilor despre educație și învățămînt în gândirea scriitorilor români din cele mai vechi timpuri pînă la înfăptuirea statului național unitar* (antologie), București, Editura Eminescu, 1984.
- Maior, P., 1913, „Istoria besericii române...”, în *Scrieri*, vol. II, ediție critică de Fl. Fugariu, București, Editura Minerva, 1976.
- Maiorescu, T., 1975, *Jurnal și epistolar*, vol. I (noiembrie 1855 – martie 1959), București, Editura Minerva.
- Maiorescu, T., 1978, *Jurnal și epistolar*, vol. II (martie 1859 – 17 iulie 1860), București, Editura Minerva.
- Marcu, L.P., 1969, „Structures familiales en Roumanie à l'époque contemporaine et le processus de leur généralisation typique”, în *Revue roumaine des sciences sociales. Série de sociologie*, no. 13, pp. 99-110.
- Matei, I.I., 1973, „Locul familiei în dezvoltarea multilaterală a societății”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 171-177.
- Matei, I., 1982, „Funcțiile sociale, educative și responsabilitatea socială a familiei. Dezbateri – 31 mai 1982”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 4, pp. 548-549.
- Matei, I., Stănoiu, A., Mihăilescu, I., 1982, „Funcțiile sociale, educative și responsabilitatea socială a familiei. Dezbateri organizată de Academia de Științe Sociale și Politice și Comisia Națională de Demografie”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 638-643.
- Mehedinți, S., 1919, *Altă creștere. Școala muncii*, ediția a doua, București, Editura Tipografiei „Convorbiri Literare” (prima ediție 1919).
- Merfea, M. (sub red.), 1973, *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Vaslui*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Miftode V., 1978, *Migrațiile și dezvoltarea urbană. O analiză istorică și prospectivă a rural-urbanului*, Iași, Editura Junimea.
- Miftode, V., 1984, *Elemente de sociologie rurală*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Miftode, V., 1987, *Sociologia educației*, vol. I, Iași, Universitatea „Al. I. Cuza”.
- Mihăilescu, I., 1987, „Schimbări în modelele familiale”, în S. M. Rădulescu, I. Mihăilescu, A. Stănoiu, D. Banciu și M. Voinea, *Problematika familiei în*

- dezbaterile sociologice contemporane*, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea București, pp. 15-27.
- Mironescu, O. I., 1915, *Familia și școala. Observări asupra educației noastre de astăzi și cooperarea între familie și școală*, Constanța, „Vulcan”.
- Mitrofan, I., Mitrofan, N., 1987, „Rolul școlii și familiei în cunoașterea și prevenirea unor fenomene de dezadaptare școlară”, în *Revista de pedagogie*, nr. 7, pp. 16-18.
- Mitrofan I., Mitrofan N., 1991, *Familia de la A... la Z. Mic dicționar al vieții de familie*, București, Editura Științifică.
- Mitulescu, S., Ștefănescu, P., 1986, „Dimensiuni ale diferențierii și omogenizării sociale”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 223-231.
- Moiesescu, M., 1970, *Ce-o să spună lumea*; 1971, *Din însemnările unui tată*; 1973, *Să ajungi om de omenie*; București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Modreanu, P.A., 1930, *Familia și școala. Probleme de educație referitoare la creșterea și instruirea copiilor*, Iași, Viața Românească.
- Mureșan, V., 1976, *Atitudinea familiei față de orientarea școlară și profesională a copiilor*, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea din Timișoara, Facultatea de Științe ale Naturii.
- Mureșan, V., 1988, *Familia – factor prim de educație*, Universitatea din Timișoara, Facultatea de Științe ale Naturii.
- Mureșanu, A., 1844, „O vorbă pentru creștere și școale”, în *Reflexii*, Cluj, Editura Dacia, 1977.
- Negruzzi, C., 1853, „Familia”, în *Opere complete*, vol. I: Proză, ediția a II-a, București, Editura Minerva, 1916.
- Nestor, G., 1977, *Bunici – Părinți – Copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Nica, I., Țopa, L. (coord.), 1974, *Colaborarea școlii cu familia elevilor de clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Nichita, I., Daraban, Gh., 1979, „Mobilitatea socio-ocupatională și implicațiile ei asupra dimensiunii familiei”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 560-569.
- Nicolau, C.C., *Între familie și școală. Însemnările și reflexiile unui părinte*, București, f.ed.
- Nicolau, M., 1988, *Pe urmele lui Ion Marin Sadoveanu*, București, Editura Sport-Turism.
- Nițu, M., 1979, „Bugetul de timp al elevilor din clasele I-IV”, în *Revista de pedagogie*, nr. 3, pp. 60-63.
- Oproiu, C., 1911, *Greșelele Părinților în Educația Copiilor*, București, f. ed.
- Păunescu, C., 1977, *Nervozitatea copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Peneff, J., 1990, *La Méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin.
- Petroman, P., Curuțiu, S., 1988, „Dirigintele și familia”, în *Revista de pedagogie*, nr. 6, pp. 20-24.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P., 1983, *Les Récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF.

- Popescu, Al., 1971, *Ucenicia morală*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Popescu, E., 1980, „Consultația psiho-pedagogică pentru elevi și părinți”, în *Revista de pedagogie*, nr. 4, pp. 8-9.
- Popescu, Fl., 1976, *Părinți vitregi... părinți buni*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Popescu, T.R., 1963, „Funcția educativă a familiei socialiste”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 25-36.
- Popovici, N., 1943, „Influence du travail de la femme sur la vie de la famille”, în *Archives pour la science et la réforme sociales*, no. 1-4, pp. 131-137.
- Preda, M., 1957, *Moromeții*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.
- Procopiescu, I.V., 1935, *Problema educațiunii morale a societății*, Corabia, Caracal.
- Radulian, V., Merfea, M., 1969, „Implicații educative ale navetismului părinților”, în M. Constantinescu (coord.), *Integrarea socială a tineretului. Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, pp. 64-87.
- Rădulescu, I.E., 1840, „Proiect pentru instrucția publică”, în *Scrieri politice, sociale și lingvistice*, ediție îngrijită de G. Baiculescu, București, Editura Scrisul Românesc, f.a.
- Rădulescu, S.M., 1989, „Paradigme în studiul sociologic al stabilității familiei”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 6, pp. 434-441.
- Rădulescu, S.M., Banciu, D., 1990, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*, București, Editura Medicală.
- Rădulescu, S., Mihăilescu, I., Stănoiu, A., Banciu, D., Voinea, M., 1987, *Problematika familiei în dezbaterile sociologice contemporane*, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea București.
- Rivière, Cl., 1993, „Clientèle”, în R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (dir.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse.
- Robea, M., „Colaborarea dintre școală și familie”, în *Revista de pedagogie*, nr. 8 (august), pp. 56-61.
- Rudică, T., 1977, *Dialogul familial*; 1981, *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*; Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).
- Runceanu, E., 1973, „Serviciile sociale pentru copii”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 126-134.
- Sadoveanu, M., 1906, „Mormântul unui copil”, în *Dureri înăbușite. Povestiri*, Editura pentru Literatură, 1966, pp. 99-118.
- Sadoveanu, M., 1910, „La paisprezece ani”, în *Dureri înăbușite. Povestiri*, Editura pentru Literatură, 1966, pp. 282-289.
- Salade, D., 1969, „Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor”, în M. Constantinescu (coord.), *Integrarea socială a tineretului. Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, pp. 32-63.
- Sălăvăstru, C., 1995, *Logică și limbaj educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Schveiger, P., 1984, *O introducere în semiotică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

- Schütz, A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, trad. fr., Paris Méridiens Klincksieck.
- Scorțan, Gh., 1988, „Raporturi intra- și intergeneraționale”, în C.C.P.T., *Tineret – Cercetare – Acțiune socială. Caiet documentar*, nr. 6, pp. 84-111.
- Simionescu, I., 1937, *Țara noastră. Natură. Oameni. Muncă*, București, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”.
- Slavici, I., 1880, „Budulea Taichii”, în *Proză. Povești. Nuvele. Mara*, vol. I, București, Editura Cartea Românească, 1979.
- Slavici, I., 1884, „Pădureanca”, în *Proză. Povești. Nuvele. Mara*, vol. II, București, Editura Cartea Românească, 1979.
- Slavici, I., 1894, „Mara”, în *Proză. Povești. Nuvele. Mara*, vol. II, București, Editura Cartea Românească, 1979.
- Solomonescu, O., 1986, „Locul și rolul femeii în construcția socialismului în România”, în *Viitorul social. Revista de sociologie și științe politice*, nr. 1, pp. 7-11.
- Spornic, A., 1975, *Utilizarea eficientă a resurselor de muncă feminină în România*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Stahl, H.H., 1934, *Cultura satelor. Cum trebuie înțeleasă*, Cluj, Editura Revistei „Satul și școala”.
- Stahl, H.H. (dir.), 1939, *NEREJ. Un village d'une région archaïque. Monographie sociologique. I. Le Cadre cosmologique, biologique, historique et psychique. II. Les Manifestations spirituelles. III. Les Manifestations économiques, juridiques et administratives. Unités, procès et tendances sociales*, Bucarest, Institut de Sciences Sociales de Roumanie.
- Stahl, H. H., 1959, *Contribuții la studiul satelor devălmașe românești*, vol. II, *Structura internă a satelor devălmașe libere*, București, Editura Academiei Republicii Populare Române.
- Stahl, H.H., 1966, „Puncte de vedere în sociologia familiei”, în *Revista de filosofie*, nr. 11, pp. 1339-1350.
- Stahl, H.H., 1972, „Satul Drăguș, după 40 de ani”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 2, pp. 517-528.
- Stahl, H.H., Matei, I., 1962, *Manual de prevederi și asistență socială*, vol. 1-2, București, Editura Medicală.
- Stanciu, S., 1944, *Procesul educativ în satul Șanț din județul Năsăud*, Craiova, Editura Ramuri (extras din *Sociologie românească*, V, nr. 1-6, 1943).
- Stancu, Z., 1982, *Descult*, București, Editura Eminescu (prima ediție 1948).
- Stănculescu, E. ș.a., 1992, „Sur le statut et la position du sociologue dans la société roumaine en transition”, dans I. Aluș și G. Gosselin, *Rencontre internationale sur L'enseignement de la Sociologie, Cluj (Roumanie), 11-13 avril 1992. Actes*, Cluj-Paris, AISLF – ASR – Université „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, pp. 140-148.
- Stănculescu, E., 1996a, *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului și construcția sociologiei*, Iași, Polirom.
- Stănculescu, E., 1995, „Redéfinition et construction progressives des espaces domestiques du point de vue de l'enfant”, în B. Bawin-Legros, R.B.-Dandurand,

- J. Kellerhals, Fr. de Singly (éd.), *Les espaces de la famille, Actes du Colloque, Liège – 5 et 6 mai 1994*, Liège, A.I.S.L.F., *Les cahiers de sociologie de la famille*, no. 1, 1995, pp. 121-130.
- Stănciulescu, E., 1996b, „Tel enfant, tels parents : de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité”, în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 237-255.
- Stănciulescu, E., 1996c, „O perspectivă etnologică asupra socializării în familiile românești”, în *Revista de Cercetări Sociale*, nr. 2, 1996, pp. 154-163.
- Stănciulescu, E., 1996d, „Les enjeux de la scolarité. L'éducation comme bricolage d'objets sociaux”, comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora (Portugalia), 8-12 iulie 1996.
- Stănciulescu, E., 1997, *Sociologia educației familiale, I. Strategii educative ale familiilor contemporane*, Iași, Polirom.
- Stănoiu, A., 1987, „Familia în procesul schimbărilor revoluționare în structura social-economică a țării noastre”, în S.M. Rădulescu, I. Mihăilescu, A. Stănoiu, D. Banciu și M. Voinea, *Problematika familiei în dezbaterile sociologice contemporane*, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea București, pp. 28-38.
- Stănoiu, A., Voinea, M., 1983, *Sociologia familiei*, Universitatea București.
- Sterian, P., 1970, „Conținutul nou al instituțiilor locale. Familia”, în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamțu (coord.), *Buciumi. Un sat din Țara de Sub Munte*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 277-301.
- Stoian, S., 1943, *Sociologia și pedagogia satului*, București, Editura Prometeu.
- Stoian, S., 1971, *Educație și societate. Introducere în studiul fenomenelor socioeducaționale*, București, Editura Politică.
- Stoian, S., Alexandru, P., 1978, *Pedagogie și folclor. Gîndirea pedagogică a poporului reflectată cu deosebire în proverbe și zicători*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Stoiciu, E.M., 1973, „Investigarea mediului educativ și a climatului afectiv familial ale copiilor neadaptatți școlar”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 37-43.
- Șerbănescu, D., 1967, *Exemplul în educația copiilor*, București, Editura Științifică.
- Șerdeanu, I., 1971, „Contribuția familiei la orientarea practică a elevilor din clasele mici”, în *Revista de pedagogie*, nr. 9, pp. 39-43.
- Ștefănescu, C., 1972, „Responsabilitatea socială a părinților”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 54-56.
- Teasdale, P., Wexler, M., 1990, „Dynamique de la famille, ajustements résidentiels et souplesse du logement”, dans Denise Lemieux ( sous la dir. de), *Familles d'aujourd'hui*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, pp.117-124.
- Teodoreanu, I., 1985, *La Medeleni*, București, Editura Cartea Românească.
- Teodorescu, I., 1980, „Din lumea umbrelor”, în Ion Teodorescu și Izabela Sadoveanu, *Amintiri*, Ediție îngrijită de Aristița Avramescu, București, Editura Eminescu.
- Teodoru, D.A., 1905, *Educațiunea la noi în familie și în școală*, Conferință ținută la Ateneul Român din București (17 februarie 1905), București, Editura „Librăriei Naționale”.

- Timar, B., Popovici, C., Cogan, C., 1970, „Mobilitatea populației. Mobilitatea verticală”, în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamțu (coord.), *Buciumi. Un sat din Țara de Sub Munte*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 254-273.
- Trebici, Vl., 1986, „Nupțialitatea și modelul cultural”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 1, pp. 39-46.
- Tucicov-Bogdan, A., 1970, „Aspecte din viața tinerei generații în cartierul «Steagul Roșu»”, în T. Bogdan, M. Cernea, M. Constantinescu, P. Cristea (coord.), *Procesul de urbanizare în România. Zona Brașov*, București, Editura Politică, pp. 320-354.
- Tucicov-Bogdan, A., 1986, „Principiul continuității în educația copiilor”, în *Revista de pedagogie*, nr. 9, pp. 19-23.
- Tulea, G., Ungureanu, I., 1978, „Considerații metodologice privind cercetarea sociologiei românești postbelice”, în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 2, pp. 307-311.
- Țopa, L., 1970, „Pregătirea tineretului școlar pentru viața de familie”, în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică.
- Țopa, L., 1973, *Sociologia educației permanente*, București, Editura Științifică.
- Vintilescu, D., 1987, „Valoarea motivațională a atitudinii părinților față de prestațiile școlare ale preadolescenților”, în *Revista de pedagogie*, nr. 2, pp. 11-15.
- Voiculescu, I., 1898, *Rolul femeii în familia plugarului român*, Buzău, f. ed.
- Voinea, M., 1993, *Sociologia familiei*, Universitatea București.
- Xenopol, A.D., 1908, *La théorie de l'histoire*, Paris.
- Zamfir, C., 1965, „Specificul moral al vieții de familie”, în *Revista de filosofie*, nr. 2, pp. 223-230.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L., coord., 1993, *Dicționar de sociologie*, București, Editura Babel.
- Weber, M., 1992, *Essais sur la théorie de la sciences*, trad. fr., Paris, Plon, pp. 118-201 (eseul „L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales”, publicat pentru prima dată în limba germană în 1904).



## INDEX TEMATIC

### A

- Adolescență** 65, 83, 120, 121, 124, 347-354.  
**Adopție** 112.  
**Alimentație/ alcool** 56, 74, 116-117, 119, 284-285, 321.  
**Atașament/ afectivitate** 60-61, 64, 68, 69, 80, 81, 113-114, 116, 140, 235, 257, 260, 315, 374-375.  
**Agenți educativi** (v. și bunici\*, copilul-agent\*, fratrie\*, grupuri de similitudine\*, maternitate\*, paternitate\*, rudenie\*, sociabilitate\*, școală\*, vecinătate\*) :  
 – model individualist 105-106, 121, 122, 136, 141, 332-333, 366-368.  
 – model comunitar difuz 106-107, 141, 367.  
 – model familial colectiv/ complex educativ unitar 106-107, 122, 141, 193, 220, 332-333, 358.  
 – model ecologic 108, 130.

### B

- Birocrație/ funcționarism** 46, 65, 86, 128, 129.  
**Bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate** 379.  
**Bunici** :  
 – asociați/ suplinitori/ concurenți ai părinților 82, 92, 182, 219.  
 – evitare 279, 280, 283, 326, 365.  
 – resurse emoționale/ complicitate/ suport) 82-83, 182.  
 – resurse materiale 82.

### C

- Capitaluri/ resurse** :  
 – afective (v. atașament\*);  
 – apropiate 24, 271-316.  
 – culturale/ școlare 205, 233, 243, 296, 306-308, 324.  
 – economice 81, 128-129, 169-176, 206, 207, 234, 236-237, 263, 278, 279, 296, 299, 300, 324.  
 – mobilizare/ valorificare 24, 79, 207, 225, 233-238, 264, 300, 301.  
 – „negative” 24, 80-81, 234.  
 – selective 24, 304-316, 337.

**Casă/ locuire/ spațiu familial** 257, 271-276, 300-301, 312, 313, 314, 318, 319, 340-354.

#### Categoriile/ clase sociale :

- definiție 362-363.
- categorii mijlocii urbane 62, 72, 127, 217, 226, 267-328, 360, 361-365, 372-376.
- categorii rurale 56-88, 90-95, 97-144, 127, 167-226, 229-266, 360-368.
- categorii superioare și mijlociu-superioare (elite) 35-46, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 78, 80, 81, 85, 93, 94, 119, 128, 129, 133, 139, 217, 228-266, 360, 361, 362, 368-370.
- chiaburi 102, 170-172, 205, 218.
- distincție de clasă 35, 62-65, 119, 200-217, 225, 275, 285-286, 290-293, 296, 299-300, 320, 327-328, 360, 370-378.
- țărani de viță nobilă 171-173.

#### Categoriile de identificare/ diferențiere :

- gospodar 217, 110, 138, 167-226, 229, 361.
- non-gospodar 217, 229, 167-226, 361.
- „domn”/ „învățat”/ „de la oraș” 89, 144, 249-250, 267-328, 363, 370-376.
- „de la țară”/ categorii agricole 89, 143, 207-217, 225, 227-266, 279, 283-284, 286, 290-292, 320, 372-376.

**Căsătorie** 59, 109, 161, 229, 257, 267-270, 273, 318, 329.

**Clientelism** 84, 179, 221, 315-316, 383.

**Concubinaj** 59, 109, 110, 229.

#### Copil/ copilărie :

- copilul-agent (actor) 24, 68, 78, 81, 87-88, 92, 124, 165, 285, 289, 297, 326-328, 336-337, 340-358, 376-378.
- definiție/ particularități 62, 105, 106, 140, 221, 343.
- etape de vîrstă 39-40, 62-65, 116-121, 140, 340-354.
- semnificații (resursă identitară a familiei) 60-65, 80-81, 111-120, 138, 169-177, 219, 234, 258, 277-280, 320, 361-362, 365.
- sentimentul copilăriei 38-41, 46, 59-61, 94, 116-121, 139, 201.
- diferențe de gen/ sex 39, 95, 139, 221-222, 241, 367, 373.
- variații de clasă 94, 95, 139, 367.
- statut juridic 146-149, 288, 385.

**Consangvinitate** 59, 80, 85, 113-114, 123, 124, 140.

**Conținuturi educative familiale** : 139, 142, 155, 176-207, 219-220, 284, 318, 323, 373-380.

- „cartea” (v. școală\*);
- „cumințenia”/ „cinstea” (v. sexualitate\*, putere-supunere\*);
- familia-echipă\*/ familia mare\*/ neamul\*;
- morală (v. familie\*, politețe\*, politică\*, religie\*, sexualitate\*, supunere\*);
- muncă\* (patrimoniul-muncă);
- credința și frica de Dumnezeu (v. religie\*);
- segregarea și ierarhia vîrstelor\* (v. și putere\*);
- segregarea și ierarhia sexelor (v. gen\*, sexualitate\*, putere\*);
- model normativ-discursiv/ model practic-descriptiv (v. ordine\*);
- model moral-intelectual/ școlar de tip paternalist-clientelar 277-318, 320-328, 379.

**D**

**Datorie parentală/ culpabilizare a părinților** 19, 54, 60, 80, 89, 105, 145-161, 385.  
**Dragoste (erotică)** 60, 80, 257, 268, 283, 318.

**E**

**Educație/ producerea sinelui :**

- definiție 20, 105, 122, 137, 366.
- familială (definiție) 21, 89, 92.
- agenți\* ;
- a părinților 58, 59, 151-152, 161.
- conținuturi\* ;
- „creștere”/ îngrijiri (v. și alimentație\*, casă\*, igienă\*, protecție\*) 51-56, 81, 121, 140, 366, 372.
- critica practicilor educative 56-59, 66, 371.
- dimensiunea structural-creativă 382.
- educația împreună și în sens invers 349-353, 376-377.
- „învățătură” ( v. și școală-„carte”\*) 20, 41-45, 52, 53, 89, 122, 140, 203, 366, 372.
- mecanisme\* (explicită/ implicată ; normativ-discursivă/ practic-descriptivă etc.) ;
- pluralism al modelelor ( v. și agenți\*, conținuturi\*, mecanisme\*) 26.

**Epistemologie** 19-26, 27, 52, 98, 360.

**Etnologie/ impregnare** 32, 35-46, 57, 99, 107, 141, 334.

**Etnometodologie** 74, 104.

**F**

**Familie :**

- definiție 108, 109, 146.
- compusă/ părinți vitregi 61, 110, 123, 140, 195.
- comunioane 110.
- conjugală 21.
- conjugal-parentală ( v. și nucleară\*, simplă\*) 22, 59, 60, 92, 110, 111, 138, 141, 229, 257, 271-276, 362.
- echipă/ simplă 92, 108, 110, 137, 138, 140, 169-226, 330, 337, 361, 376.
- lărgită/ „familie mare”/ neam 108, 110, 173, 183, 218, 240, 311.
- (mono)parentală 22, 92, 110.
- nucleară /nuclearizare 157, 158, 259, 365.
- patriarhală/ tradițională 59, 92, 94, 102, 137, 141, 369.
- pluralism al modelelor (v. și toate tipurile enumerate) 23.
- refugiu (v. și protecție\*) 239-245, 251, 254, 266.
- sentiment al familiei 38-41, 45, 59, 169-177.

**Fenomenologie** 42-43, 94, 368.

**Fratrie :**

- raporturi de vîrstă (v. și clientelism\*, paternalism\*, solidaritate\*) 116-117, 180-183, 295, 302, 349-358.
- raporturi de gen\* 72-73, 180-183, 189, 221, 295, 349-358.

**G**

**Gazdă** 64, 83, 87, 209-210, 213, 271, 273, 276.

**Gen (masculinitate/ feminitate)** 35-46, 65, 67, 111-116, 118-121, 138, 139, 140, 143, 188-190, 198, 201-204, 215-217, 220-221, 222-225, 232, 236, 241, 249-257, 259-261, 265, 272, 277, 286-287, 289, 290-291, 294, 295, 302-303, 322-328, 330-333, 334-338, 349-358, 368, 373-374.

**Generație :**

- centrală 31, 167-226, 227-266, 267-328, 329-358.
- a predecesorilor 31, 167-226.
- a succesorilor 31, 227-266, 267-328, 329-358.
- conflict între generații 339.
- construcție prelungită a descendenței 277-284, 319, 365.

**Grupuri de similitudine :**

- clasă școlară 208-210, 295-297, 315, 327.
- co-discipoli (v. și clientelism\*, gazdă\*, internat\*, clasă școlară\*) 84, 87.
- co-rezidenți (v. și gazdă\*, internat\*) ;
- de joacă și muncă\* (v. și rudenie\*, vecinătate\*) 63-64, 84, 107, 177, 312-314.
- de distracție ( v. și adolescență\*, solidaritate\*) 83, 65, 107, 120.
- ierarhizate 328.

**H**

**Habitus** 265, 381.

**I**

**Igienă/ curățenie** 56, 117, 184.

**Incertitudine identitară** 265.

**Instituții/ ideologii :**

- culturale-științifice (v. și metodă/ documentare\*, școală\*) 149-152.
- economice (v. profesie\*) ;
- juridice 54, 93, 102-104, 109, 141, 145-151, 162, 222, 271, 316, 385.
- politice 47, 52, 113, 130-135, 145-149, 159, 162, 167, 265, 294.
- religioase 38, 51-56, 103, 104, 109, 125, 126, 131, 141, 190-191, 222, 263, 316-318, 327.
- servicii sociale\* ;
- valorificare sau reificare? (v. toate tipurile de instituții enumerate mai sus).

**Istorie** ( v. și instituții\*, procese\*) 26, 47, 48, 145.

**Istoria sociologiei românești**: 50-51, 54, 97-144, 152-165, 167, 229, 233, 235, 254, 258, 264, 277, 278, 287, 292, 298, 308, 310, 312, 354.  
– caracter militant și legitimator 48-56, 89, 99, 141-142, 152-165, 370-371.

## L

**Lectură** 191, 205-206, 208, 233-234, 246-247, 284, 300, 310.

**Liberalism educativ** 25, 26.

**Limbaș** 75, 122, 142, 288-289, 311, 321, 355, 366.

**Localism educativ** 135.

## M

**Maternitate (roluri materne)** 40, 54, 55, 67-69, 78-79, 93, 121-123, 143, 145-152, 161, 163, 196, 220-222, 261, 294, 302, 303, 330-333, 355, 369.

**Mecanisme educative familiale**: 142, 220, 366.

- contaminare colectivă directă 106, 137.
- de apropiere/ de distanță 67-73, 84, 91, 141.
- logici infantile (v. și copilul-agent\*) 87-88.
- normativ-discursive/ practic-descriptive (v. ordine\*).

**Media** 174, 206, 284, 333, 233, 234, 337, 351.

**Metodă**:

- „arheologie socială” 33.
- adecvare/ dezvoltare 27-33, 101.
- cantitativ-calitativ 27-30, 98-99, 167-168.
- comprehensivă 33.
- documentare :
  - autobiografii 49, 56-88.
  - documente politice și norme juridice 77, 102, 103, 145-149, 150, 222, 271.
- literatură beletristică 49-50, 56-87, 100.
- literatură eclectică 48-56, 88, 97, 127, 136-137.
- literatură științifică (v. istoria sociologiei românești\*);
- eșantion 29, 31, 49, 50.
- grile 27, 28, 33.
- interdisciplinaritate 27.
- interviu marginal 31-32.
- microsocial-macrosocial 26-32.
- pluralism 27.
- povestiri selectivă ale vieții 30.
- reprezentativitate-exemplaritate 29.
- transversal-longitudinal 27-33.
- serie istorico-biografică 26-33, 378.

**Mobilitate**:

- intragenerațională 37, 172-174, 212-213.
- intergenerațională progresivă 35-38, 45, 174, 217, 226, 234, 277-284, 319, 361, 363, 365, 376.

**Model cultural** 90, 369.

**Muncă**: 85, 106, 114, 115, 185-189, 196, 201, 219, 223, 229, 241, 249-257, 265, 305, 372.

- munca minorilor 75, 118, 119, 139, 142, 185, 201, 234, 240, 241, 243, 290-292, 322, 337, 367.

## N

**Naștere/ natalitate** 60, 111, 116, 161, 231, 277, 279.

**Natură umană** 42-46.

**Neam** (v. familie\*).

**Normalizare a comportamentelor către vîrf** 46, 223, 244, 260-328, 333, 361, 372-376.

## O

**Ordine**:

- dublul caracter al ordinii sociale (normativ și practic) 42, 73-81, 89, 90, 93, 101-105, 123, 135, 137, 149, 164, 190-191, 193-194, 223, 334-340, 361, 366-370, 375.
- ordine domestică/ordine publică 38-41, 45, 51-81, 93, 120, 174-190, 289, 302, 355, 370.

## P

**Paternalism/ dependență** (v. și protecție\*) 105, 131, 179, 221, 289, 292, 368.

**Paternitate (roluri paterne)** 38, 43, 46, 60, 70, 71, 121, 122, 123, 124, 141, 145-149, 194, 195, 221-222, 260, 302-303, 330-333, 334, 355, 366.

**Pedagogie** 21, 51-61, 160, 161.

**Politețe/ maniere** 126, 193, 240, 288-289, 311, 321.

**„Poliție familială”** (v. și intervenție educativă\*) 152-165.

**Procese**:

- cooperativizare 198-266
- industrializare/ urbanizare (v. și profesie\*) 111-116, 153, 157, 198-266, 232-239, 249-257, 267-328.
- școală\* ;
- transformări culturale, juridice și politice (v. instituții\*).

**Profesie/ „meserie”/ „servici”/ salariu** 86, 198-207, 211-217, 224, 228, 244, 249-257, 265, 304-309, 330.

**Protecție** 40-46, 63, 113, 116, 139, 148, 179, 198-207, 221, 232, 239-245, 285, 287, 290-292, 304-318, 321, 365.

**Putere :**

- autoritate paternă (v. și gen\*, paternitate\*, violență\*) 35-46, 65, 71, 77, 78, 79, 94, 103, 122, 123, 124, 141, 194, 222, 261, 336, 351, 358.
- conjugală 77-78, 82, 143, 196, 261, 354.
- exercițiu practic contextual 77, 93, 94, 196, 198, 223, 261, 354, 377.
- infantilă (v. și copilul-actor\*) 78, 81, 82, 349-358.
- legitimare/ resurse (v. și autoritate paternă\*, copilul-actor\*, gen\*, maternitate\*, paternitate\*, religie\*, sacrificiu parental\*, structuri juridice\*, vîrstă\*) 78-81, 82, 335, 349-358.
- supunere (v. și gen\*, vîrstă\*) 54, 143, 190, 197, 198, 222-224, 321-322, 328, 377.

**R**

**Răzeși** 36, 46, 171, 361.

**Religie :**

- educație religioasă (v. și bunici\*) 125, 190-191, 231, 242, 246-248, 262, 266, 316-318, 327.
- funcții compensatorii, demonstrative, recuperatorii 248, 262.
- instituții/ ideologie religioase (v. structuri\*);
- neoprotetantism 246-247.

**Reproducție/ schimbare** 23, 25, 72, 215-216, 245, 249-259, 264, 276, 277, 293-294, 318-328, 330-358, 363, 364, 381-382.

**Rețele** (v. și rudenie\*, vecinătate\*): 25, 59, 85, 178, 310-316.

**Rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile** 92, 381-382.

**Reziliență** 66-67, 382.

**Rudenie** 38, 59, 85, 92, 110, 157, 183, 207, 213, 258, 259, 310, 365.

**Ritualuri** 275, 337.

**S**

**Sacrificiu parental** 241, 294, 335, 377.

**Serie istorico-biografică** (v. metodă\*).

**Servicii sociale** 330-331.

**Serviciu militar** 211-212, 248-249.

**Sexualitate** 63-65, 117, 118, 143, 189-190, 311.

**Socializare/ individualizare** 20, 25, 66-67.

**Solidaritate :**

- familială 38, 74, 179-183, 213, 272, 274, 280, 281, 310, 311, 329.
- fraternă 179-183, 205, 302.

- frustrantă și concurențială 181, 239.

**Stereotipuri** (v. și conținuturi\*, copilul-actor, educație împreună și în sens invers\*, familie nucleară\*, familie tradițională\*, gen\*, maternitate\*, paternitate\*, putere\*, stiluri educative\*, școală\*) 33, 92.

**Stiluri educative :**

- autoritare (v. putere\*);
- „democratice” (v. putere\*, educația împreună și în sens invers\*);
- „sentimentale” (v. atașament\*);
- protectoare (v. protecție\*);
- normativ-discursive/ practic-descriptive (v. ordine\*).

**Strategii educative** 23, 26.

**Structuri** (v. și gen\*, conținuturi\*, ordine\*, reproducție/ schimbare\*):

- definiție 378.
- structuri personalizate de viață cotidiană 378-379.

**Ș**

**Școală :**

- autoidentificare/ angajare școlară 87, 91, 203-204, 207-211, 216, 225, 236, 237, 257, 265, 266.
- cadre didactice 86, 92, 128, 203, 208, 297.
- „carte” (diplomă + instruire) 66, 85, 127, 128, 142, 201, 207, 223, 239, 292, 303, 307, 308, 323, 324, 325, 336, 355, 372-376.
- clientelism școlară 316, 383.
- colaborare/ raporturi de putere școală-familie 53-54, 135, 149-151, 301-302, 336.
- funcția de clasare și alocare a statutelor 232, 238, 239, 243, 292, 323.
- meditatori 206, 300, 303, 337.
- mize/ semnificații instrumentale/ profesionale ale școlarității 85-86, 127, 142-143, 198-199, 223, 224, 232, 263, 292, 319-320.
- ordine școlară 127, 298-300, 325, 355.
- orientare școlară și profesională 86, 128, 207, 232, 248, 264, 298, 299, 304-309, 314.
- paternalism școlară 237, 244-245, 383.
- politici/ instituții/ ideologie 51-56, 86, 125, 130-135, 198, 204, 208-209, 213-214, 235, 236, 293-294, 297, 308, 382-383.
- resursă identitară a familiei 64, 200, 293, 310-316, 320.
- reușită școlară 66-67, 127, 205, 262-263, 292-304, 323, 324, 325, 350, 355, 380.
- rezervor autonom de resurse identitare 87, 92, 207-211, 251, 264, 308, 309.
- transfer al funcției educative către școală 24, 136, 224, 236, 304.

**T**

**Transmitere intergenerațională** (v. și conținuturi\*, educație\*, reproducție\*) 23, 25, 52, 66, 124, 137.

**U**

**Ucenicie/ plasament familial** 37, 68.

**V**

**Vecinătate** 59, 85, 92, 158, 315.

**Victimizare a copilului** (v. și datorie parentală\*, putere infantilă\*) 80-81, 278.

**Violență** 61, 69, 76, 80, 85, 89, 123, 124, 125, 194, 222, 242, 313, 334, 336, 355.

**Vîrstă (raporturi de)** 120, 125, 177-179, 189-190, 239-245, 283, 291, 333, 334, 357, 376-378.

## INDEX DE AUTORI

## A

Albu, Ioan, 146.  
 Althusser, Louis, 147.  
 Aluaș, Ion, 248, 249.  
 Ariès, Philippe, 39, 42, 64, 95, 117, 139, 201, 260, 275, 368.  
 Atanasiu, Dana, 158, 229.  
 Avram, Marieta, 146.

## B

Baias, Flavius, 146.  
 Banciu, Angela, 154, 155.  
 Banciu, Dan, 147, 149, 151-155, 160, 161.  
 Barasch, E., 146.  
 Bazac, Dumitru, 165.  
 Bădina, Ovidiu, 153, 157, 158, 160, 201, 249, 250, 264.  
 Bărbulescu, Petre, 55, 151, 153.  
 Bătrînu, Emilia, 152, 157, 159.  
 Bârsănescu, Florela, 47, 59, 126, 135.  
 Bârsănescu, Ștefan, 47, 59, 126, 135.  
 Benedict, Ruth, 36, 99, 100, 111, 113, 116-120, 124, 128.  
 Bertaux, Daniel, 29, 364.  
 Biblioteca Centrală de Stat a R.P.R., 150, 155.  
 Biblioteca Municipală „Gh. Asachi”, 150, 155.  
 Blaga, Lucian, 49, 50, 59, 63, 67-70, 72, 83-85, 87, 88, 126, 144.  
 Boda, Stela, 151, 152.  
 Boerescu, N.D., 48, 53, 55, 56.  
 Bogdan, Tiberiu, 150, 153, 157, 158.  
 Bonvalet, C., 274.

Borgovanu, V.Gr., 48, 52.  
 Botez, Calipso, 114, 15.  
 Botezatu, Doina, 15, 152.  
 Bourdieu, Pierre, 20, 85, 88, 265, 296, 363, 364, 381.  
 Brill, T., 122, 129.

## C

Cajal, M., 155.  
 Calomfirescu, Doina, 354.  
 Cantemir, Dimitrie, 35, 37-46, 53, 74, 89, 171, 218, 361, 373.  
 Caragiale, I.L., 48, 50, 52-54, 59, 61, 64, 67, 73, 74, 80, 81, 83, 85.  
 Catană, Maria Elena, 151.  
 Cădere, Victor, 146.  
 Ceașescu, Nicolae, 147-149, 157, 272.  
 Cernea, Mihai, 152, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.  
 Cernichievici, Silvia, 151.  
 Chombart de Lauwe, Marie-Jeanne, 63, 344.  
 Cioculescu, Șerban, 52.  
 Ciotea, Florin, 150, 151, 153.  
 Clapier-Valladon, Simone, 29.  
 Codreanu, C., 155.  
 Codreanu, S., 155.  
 Codul familiei, 146, 148, 162, 222, 229.  
 Cogan, Ecaterina, 248, 249.  
 Cojocar, A., 150.  
 Comte, Auguste, 98.  
 Conea, Ion, 111.  
 Consiliul Național al Femeilor din R.S.R., 151, 160.  
 Constantinescu, Ion, 159, 161.

Constantinescu, Miron, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.  
 Constantinescu, Virgil, 261, 229.  
 Costa-Foru, Xenia, 98, 104, 108, 111-114, 116-119, 121-126, 163, 267.  
 Coșbuc, George, 36, 48, 56, 86.  
 Creangă, Ion, 49, 50, 59-61, 63-65, 67-70, 72, 73, 75-78, 80-85, 125.  
 Cristea, Petru, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.  
 Curuțiu, Salomeea, 150.

## D

Dahrendorf, Rals, 47.  
 Damian, Natalia, 152, 155, 156, 159.  
 Dan-Spinoiu, Georgeta, 216.  
 Daraban, Gheorghe, 277.  
 Darie, Alexandru, 267.  
 Delavrancea, Cella, 49, 50, 73.  
 Devereux, George, 369.  
 Dimitrescu-Iași, Constantin, 48, 53, 54, 57-59.  
 Dimitriu, Cornelia, 155, 158.  
 Doana, Silvia, 156.  
 Drăgan, Ioan, 150, 153, 298.  
 Duby, George, 275.  
 Dulfu, Mihai, 150, 153.  
 Dumitrescu, Ion, 161.  
 Dumitriu, Dumitru, 153, 201, 229, 233, 244, 249, 250, 264.  
 Durkheim, Émile, 6, 11, 12, 14, 20, 33, 43, 108, 163, 165, 382, 386.

## E

Eliade, Mircea, 49, 50, 71, 85, 88.

## F

Ferrarotti, Franco, 29.

Filimon, Nicolae, 218, 361.  
 Filipescu, Ion P., 146.  
 Fischbein, E., 155.  
 Fleancu, George, 155.

## G

Galopenția, Anton, 109, 110, 111, 114, 118.  
 Garfinkel, Harold, 14, 20, 75, 79.  
 Georgescu, D.C., 109, 110, 111, 114, 118, 119.  
 Gheorghe, Mariana, 151, 153, 178.  
 Ghivirigă, Luminița, 150, 152, 153, 155, 161.  
 Gluvacov, A., 216.  
 Goffman, Erving, 14, 20, 193.  
 Gorovei, Anton, 97, 106, 127.  
 Grigorescu, Pompiliu, 229, 261.  
 Groșorean, C., 90, 102, 109, 110, 111, 130, 131.  
 Gruescu, A., 157.  
 Gusti, Dimitrie, 13, 19, 47, 49, 50, 69, 70, 71, 73, 78-81, 88, 97-99, 102, 118, 129, 133, 260, 382, 386.

## H

Harbădă, Ion, 153, 154.  
 Herseni, Traian, 48, 62, 67, 75, 77, 86, 105, 107, 113, 128, 233, 235, 241, 244, 274, 292, 308, 335.

## I

Iacovișac, Constantin, 153.  
 Iancu, Stela, 151, 278.  
 Ignat, Gheorghe, 97, 106.  
 Ionescu, Alexandru, 150.  
 Iordănescu, Mihai, 40, 41, 43, 55, 56.  
 Iorga, Nicolae, 49, 50, 59, 60, 61, 64, 66-68, 77, 80, 85, 86, 89.

Isăroiu, Angela, 150, 153.  
Itu, Maria, 159.  
Ivanov, V., 152, 161.

**J**

Jenny, Jean, 344.

**K**

Kaufmann, Jean-Claude, 10, 12, 359.  
Kivu, Mircea, 271.  
Kohn, R.C., 310.

**L**

Lahire, Bernard, 366.  
Lazăr, V., 48-50, 54, 55, 59, 68.  
Le Corbusier, 274.  
Le Play, Frederic, 108, 165.  
Liciu, Valentina, 151.

**M**

Mahler, Fred, 157, 160.  
Maior, Petru, 49, 54.  
Mairescu, Titu, 49, 50, 52, 59, 60, 65, 67, 70, 71, 73, 79, 81, 83-85, 87, 88.  
Marcu, Liviu P., 158.  
Marx, Karl, 363.  
Matei, Ioan I., 151, 155, 157, 159.  
Mead, Margaret, 6, 8, 14, 20, 247.  
Mehedinți, Simion, 97, 106, 119, 121, 122, 126, 131.  
Merfea, Mihai, 158, 213, 228, 258, 261, 263, 274, 330.  
Merlin, Pierre, 274.  
Miftode, Vasile, 152, 213, 227.  
Mihăilescu, Ioan, 151, 152, 157, 165.  
Mironescu, O.I., 49-52, 58, 62, 67, 68, 74, 81, 85, 86.

Mitrofan, Iolanda, 150, 151, 164.  
Mitrofan, Nicolae, 150, 151, 164.  
Mitulescu, Sorin, 254, 308.  
Moisescu, Mihnea, 156, 161.  
Modreanu, P.A., 97, 108, 127.  
Moraru, Daniela, 338.  
Mureșan, Valeria, 150, 152, 153, 157, 298.  
Mureșanu, Andrei, 52.

**N**

Neamțu, Octavian, 153, 201, 229, 233, 245, 249, 250, 264.  
Negruzzi, Constantin, 49, 52, 53, 55, 308.  
Nestor, George, 146, 148, 156.  
Nica, Ion, 150, 153.  
Nichita, Ioan, 277.  
Nicolau, M., 83.  
Nicolau, C.C., 100, 127, 135.  
Nițu, Mihaela, 150.

**O**

Oproiu, Constantin, 49, 50, 52, 53, 56, 57.

**P**

Parsons, Talcott, 14, 20, 156, 165.  
Păunescu, C., 155.  
Peneff, Jean, 29.  
Petitat, André, 359.  
Petroman, Pavel, 150.  
Poirier, Jean, 29.  
Passeron, Jean-Claude, 381.  
Pavlid, V., 152, 161.  
Popescu, Elena, 150.  
Popescu, Fl., 156.  
Popescu, Tudor R., 151, 155, 157.  
Popovici, Natalia, 115, 121, 248, 249.  
Potorac, Elena, 159.

Preda, Marin, 98, 100, 110-112, 114, 120, 122, 125, 129  
Procopiescu, I.V., 97, 127, 131.

**R**

Radulian, Virgil, 263.  
Raybaut, Paul, 29.  
Rădulescu, Ion Heliade, 49, 53, 55.  
Rădulescu, Sorin M., 147, 149, 151-155, 160, 161.  
Rivière, Claude, 179.  
Robea, M., 150.  
Rotariu, Traian, 17, 248, 249.  
Rudică, Tiberiu, 155.

**S**

Sadoveanu, Ion Marin, 83.  
Sadoveanu, Mihail, 50, 61, 62, 64, 84, 87.  
Salade, Dumitru, 153, 298.  
Sălăvăstru, Constantin, 162.  
Schütz, Alfred, 8, 12, 14, 20, 33, 43, 95, 120, 367.  
Schveiger, Paul, 122.  
Scorțan, Gheorghe, 154, 157.  
Simionescu, Ion, 114, 115, 121.  
Slavici, Ioan, 50, 59, 60-62, 64, 65, 68, 72, 73, 78-81, 84, 86-88, 91, 131, 233.  
Solomonescu, Olimpia, 216.  
Spornic, Aneta, 216.  
Stahl, Henri H., 29, 33, 39, 75, 90, 97, 101-104, 106-112, 116-118, 120, 123-125, 127, 129-133, 137, 141, 144, 153, 155, 158, 173, 185, 187, 220, 260, 274, 367, 382, 390.  
Stanciu, S., 98, 106, 107, 108, 117, 127.  
Stancu, Zaharia, 50, 60, 67, 68, 82  
Stănciulescu, Elisabeta, 37, 39, 42, 49, 65, 66, 74, 99, 104, 106-108, 120, 132, 141, 171, 234, 271, 292, 310, 329, 338, 340, 349, 364.

Stănoiu, Andrei, 151, 152, 155-158.  
Sterian, Paul, 201.  
Stoian, Ion, 155.  
Stoian, Stanciu, 97, 98, 105, 106, 107, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 127, 129, 155, 159.  
Stoiciu, Elena M., 150, 153.  
Stoicescu, Carolina, 150, 153, 298.

**Ș**

Șerbănescu, D., 156.  
Șerdeanu, Ion, 292.  
Ștefănescu, Costin, 150, 153.  
Ștefănescu, Poliana, 254, 308.

**T**

Teasdale, Pierre, 347.  
Teodoreanu, Ionel, 49, 50, 64, 68, 70, 71, 78, 81, 87  
Teodorescu, Ion, 49, 62, 64, 71, 83, 84, 86.  
Teodoru, D. A., 49, 50, 58, 67, 75, 81, 85, 86, 90.  
Timar, Bela, 248, 249.  
Trebici, Vladimir, 29.  
Tucicov-Bogdan, Ana, 150, 287, 290, 312.  
Tulea, Gitta, 153.

**Ț**

Țopa, Leon, 150-153, 160, 161.

**U**

Ungureanu, Ion, 153.

**V**

Vintilescu, Doina, 150.  
Vlăsceanu, Lazăr, 237.

Voicu, Marin, 147, 149, 151-155, 160,  
161.

Voiculescu, Ion, 55.

Voinea, Maria, 151, 152, 155, 156, 159.

**X**

Xenopol, A.D., 30.

**Z**

Zamfir, Cătălin, 237, 151, 156, 158.

Zilberstein, S., 146, 148.

**W**

Weber, Max, 12, 33, 260.

Wexler, Martin, 347.



## Cuprins

Prefață .....	5
INTRODUCERE .....	19
1. Opțiuni teoretico-epistemologice .....	20
2. Precizări metodologice .....	26
<b>CAPITOLUL 1</b>	
<b>COPIIUL MOLDOVEAN ȘI EDUCAȚIA SA LA TURNANTA SECOLELOR AL XVII-LEA ȘI AL XVIII-LEA .....</b>	<b>35</b>
1.1. Mobilitatea intergenerațională progresivă – caracteristică a categoriilor superioare ale societății moldovenești .....	35
1.2. „Sentimentul familiei” și „sentimentul copilăriei” în categoriile superioare ; prelungirea protecției copiilor de sex masculin .....	38
1.3. „Învățătura” și „firea” moldovenilor .....	41
1.4. Rezumat și interpretări preliminare .....	45
<b>CAPITOLUL 2</b>	
<b>ROLUL EDUCATIV AL FAMILIILOR ROMÂNEȘTI MODERNE (~1821 – ~1918) .....</b>	<b>47</b>
2.1. Particularități ale surselor documentare .....	48
2.2. Copilul și educația sa în familie – teme centrale ale discursului românesc modern .....	51
2.3. Semnificații ale practicilor educative ale familiilor moderne .....	56
2.3.1. „Sentimentul” copilăriei și al familiei .....	59
2.3.2. Particularități ale vîrstelor preadulte .....	62
2.3.3. Agenți, conținuturi și mecanisme ale educației în familia românească modernă .....	65
2.3.3.1. Construcția sinelui ca unitate a proceselor de identificare și diferențiere, de socializare și individualizare. Un caz de reziliență ...	66
2.3.3.2. Construcția sinelui nu implică în mod necesar contactul nemijlocit și continuu al subiectului cu agentul. Resurse și mecanisme familiale ale construcției sinelui .....	67
2.3.3.2.1. Resurse materne de identificare/diferențiere .....	68
2.3.3.2.2. Resurse paterne de identificare/diferențiere .....	70
2.3.3.2.3. Rolul educativ al fratriei .....	72

2.3.3.3. <i>Sensul indexical (contextual) al realității sociale mediate de familie</i> .....	73
2.3.4. <i>Stiluri educative parentale. Exercițiul autorității</i> .....	75
2.3.5. <i>Raporturile familiei cu alți agenți educativi</i> .....	82
2.3.5.1. <i>Bunicii</i> .....	82
2.3.5.2. <i>Grupurile de similitudine</i> .....	83
2.3.5.3. <i>Rețelele de rudenie și de vecinătate</i> .....	85
2.3.5.4. <i>Școala</i> .....	85
2.3.5.5. <i>Predecesorii</i> .....	87
2.3.6. <i>Limite ale determinismului familial în construcția sinelui ; copilul-actor</i> .....	87
2.4. Rezumat și interpretări preliminare .....	88
<b>CAPITOLUL 3</b>	
<b>RAPORTUL FAMILIILOR CU EDUCAȚIA COPIILOR ÎN PRIMELE DECENII ALE ROMÂNIEI CONTEMPORANE (~1918 – ~1944) .....</b>	<b>97</b>
3.1. Evoluții ale surselor documentare .....	97
3.2. Ipoteza dublei ordini sociale : societate arhaică – societate modernă ; ordine practic-relațională – ordine normativă .....	101
3.3. Modele teoretice cu privire la rolul educativ al familiilor : modelul individualist-normativ, modelul comunitar difuz, modelul colectivist-practic al „echipei” familiale .....	105
3.4. Tipuri de familie ; familia conjugal-parentală cu locuire neolocală – nucleul funcțional al societății românești .....	108
3.5. Deteriorarea situației femeii și evoluția semnificațiilor copilului .....	111
3.6. Stadii ale construcției sinelui în conștiința comună ; raportul copiilor cu munca domestică .....	116
3.7. Agenți, conținuturi și mecanisme ale construcției sinelui în practicile familiale cotidiene .....	121
3.8. Raporturile familiilor cu școala .....	126
3.9. O politică educativă (culturală) este necesară. Dar ce fel de politică ? Pledoaria Școlii sociologice de la București pentru o reformă fundamentată pe cercetarea sociologică .....	130
3.10. Rezumat și interpretări preliminare .....	136

## CAPITOLUL 4

<b>EVOLUȚII ALE DISCURSURILOR CU PRIVIRE LA ROLUL EDUCATIV AL FAMILIEI ÎN ROMÂNIA SOCIALISTĂ (~1945 – ~1989) .....</b>	<b>145</b>
4.1. Discursul politico-ideologic și discursul juridic : educația comunistă a copiilor – responsabilitate a părinților în fața statului/partidului unic .....	145

4.2. Familia – țintă a intervenției politico-educative .....	149
4.3. Discursul științific – instrument al „poliției familiale” .....	152
4.4. Rezumat și interpretări preliminare .....	161

## CAPITOLUL 5

### COPII DE GOSPODARI MOLDOVENI VECHI ȘI NOI.

MIGRAȚIA ȘI URBANITATEA ASUMATE (~1945 – ~1965) .....	167
5.1. Patrimoniul, familia și copilul : bunuri simbolice care trebuie „lucrate” simultan .....	169
5.2. Fete și băieți de gospodari. Educația pentru conservarea limitelor și unității familiei .....	177
5.2.1. <i>Respectul intimității familiale (colective). Controlul grupurilor de similitudine</i> .....	177
5.2.2. <i>Respectul pentru părinți și pentru mai vârstnici. Protecția, „ascultarea” și clientelismul familial</i> .....	179
5.2.3. <i>Solidaritatea și înțelegerea între membri ; „familia mare” ; neamul</i> ....	179
5.2.4. <i>Ordinea domestică ; curățenia</i> .....	183
5.2.5. <i>Munca în și pentru familie</i> .....	185
5.2.6. <i>„Cinstea fetei mari”. Sexualitatea ca simbol al cunoașterii și puterii adulte/masculine</i> .....	189
5.3. Copiii crescători „cu frica lui Dumnezeu” și „cu credință”. Identificarea religioasă .....	190
5.4. <i>„Să nu te/ne faci de râs ! ”</i> . Educația pentru conservarea respectabilității în colectivitate .....	191
5.5. Stiluri educative. Resurse materne și paterne de identificare .....	193
5.6. Raporturile cu școala și cu profesia. Educația pentru protecția viitorului copilului și pentru ascensiune intergenerațională .....	198
5.7. Autoidentificarea școlară și primele note ale categoriei „copil de la țară” .....	207
5.8. A fi bărbat. Serviciul militar – reper al (auto)identificării masculine .....	211
5.9. Primul pas ferm al integrării urbane : inserția profesională .....	212
5.10. Rezumat și interpretări preliminare .....	217

## CAPITOLUL 6

### COPII DE SĂTENI CU „NORMĂ LA COLECTIV” SAU/ȘI NAVETIȘTI.

#### ȘCOLARIZAREA ȘI MIGRAȚIA ÎN URBAN CU VALUL

„EPOCHI DE AUR” (~1965 – ~1989) .....	227
6.1. Construcția limitelor familiei conjugal-parentale de origine : căsătoria, casa, copilul .....	229
6.2. A fi elev și a fi părinte de elev. (Auto)identificări școlare variate. Școala ca principal „rezervor” de categorii de identificare superioare .....	232

6.3. Reprezentarea familiei ca „gogoasă protectoare” și ca refugiu .....	239
6.4. <i>„Sînt un creștin, un om serios, un om care mă păstrez așa cum eram în copilărie”. (Auto)identificarea religioasă</i> .....	246
6.5. <i>„[...] eram, vorba-aia, bărbat, terminasem armata, nu ? ”</i> . Serviciul militar și maturizarea băieților .....	248
6.6. Profesia – o resursă identitară care aduce rareori satisfacții .....	249
6.7. Rezumat și interpretări preliminare .....	257

## CAPITOLUL 7

### CONSTRUCȚIA CATEGORIILOR DE IDENTIFICARE URBANE.

#### EDUCAȚIA COPILULUI ȘI CONTROLUL MARCAJELOR

IDENTITARE (~1965 – ~1989) .....	267
7.1. Căsătoria : normalizarea situației și sentimentul securității persoanei .....	267
7.2. Casa – marcaj al limitelor familiei conjugal-parentale și simbol al identității acesteia .....	271
7.3. <i>„Un părinte este obligat să-l pună pe direcție pe copil. Cu orice sacrificii”</i> . Construcția prelungită a descendenței .....	277
7.4. <i>„Mai bine neîmbrăcați și cu mici datorii, dar cu o alimentație bună pentru copii, pentru familie”</i> .....	284
7.5. Ținuta copilului este, totuși, foarte importantă ! .....	286
7.6. Politețea și manierele urbane ca expresii ale normelor „minore” (ritualurilor interacțiunii). Respectul selectiv (pentru statut) .....	288
7.7. Raportul copiilor cu munca domestică .....	290
7.8. Reușita școlară și instruirea para-școlară .....	292
7.9. Protecția viitorului copilului și construcția identității sale etice, culturale și statutare prin orientarea profesională. Din nou, respectul selectiv .....	304
7.10. Dinamica rețelelor personale și familiale. Criterii morale și cultural-școlare în selecția „polilor”. „Cinstea fetei mari”. Și încă o dată respectul selectiv .....	310
7.11. Identificarea religioasă .....	316
7.12. Rezumat și interpretări preliminare .....	318

## CAPITOLUL 8

### „NOI-FAMILIA”. RECONSTRUCȚIA PROGRESIVĂ A ROLURILOR

EDUCATIVE ÎN DINAMICA INTERACȚIUNILOR FAMILIALE .....	329
8.1. Roluri parentale cu geometrie variabilă .....	330
8.2. Educația ca introducere practică progresivă a copilului în echipa familială .....	334

8.3. A fi părinte = a spune, a povesti, a explica. Educația ca impunere a raționalității adulte prin conversație unidirecțională.....	338
8.4. Extensia progresivă a raționalității infantile în experiența cotidiană. Un exemplu : redefinirea și reconstrucția spațiilor domestice în istoria familiei .....	340
8.4.1. Spațiile subsidiare ale copilului .....	341
8.4.2. Clasamentele alternative ale spațiilor .....	344
8.4.3. Spațiile segmentate .....	347
8.4.4. Spațiile redefinirii identității familiei .....	347
8.5. Dreptul copilului la replică. Educația împreună și educația în sens invers .....	349
8.6. Autoritate familială evolutivă.....	354
8.7. Rezumat și interpretări preliminare .....	354

## CONCLUZII FINALE

„CARTE” VERSUS MUNCĂ. EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI NORMALIZAREA PROGRESIVĂ A RAPORTULUI NORMATIV-LIVRESC ȘI/SAU SIMBOLIC-DISCURSIV CU LUMEA ÎN CATEGORIILE MIJLOCII .....	359
1. Transformarea unor categorii rurale în categorii mijlocii și evoluțiile semnificațiilor identitare familiale ale „creșterii” copiilor .....	361
2. Raportul practic-descriptiv cu lumea al categoriilor rurale și „creșterea” copiilor .....	366
3. Raportul normativ-livresc și/sau simbolic-discursiv cu lumea al categoriilor superioare și mijlociu-superioare .....	368
4. Educația familială a copilului. Cunoașterea savantă și legitimarea ordinii instituțional-normative a statului național .....	370
5. Tendința de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor mijlocii urbane. „Domni” de la oraș versus copii „de la țară”. „Carte” versus muncă .....	372
6. Copilul-agent. Cucerirea „dreptului la replică” și supunerea/autoritatea familială evolutivă. Educația împreună și în sens invers .....	376
7. Serii istorico-biografice și structuri personalizate ale vieții cotidiene .....	378
8. Rezerve subiective de resurse identitare. Educație familială și schimbare structurală .....	381
9. Politicile educaționale și construcția categoriilor superioare de (auto)identificare. Argumente împotriva intervenționismului politico-pedagogic a-sociologic. Pledoarie pentru un alt fel de reformă .....	382

## ANEXA

DIN CULISELE UNEI ANCHETE DE EXPLORARE .....	387
Referințe bibliografice .....	389
Index tematic .....	401
Index de autori .....	411

## Sommaire

Préface .....	5
INTRODUCTION .....	19
<b>CHAPITRE 1</b>	
L'ENFANT MOLDAVE ET SON ÉDUCATION À LA TOURNANTE DES XVII <sup>ème</sup> ET XVIII <sup>ème</sup> SIÈCLES .....	35
1.1. La mobilité intergénérationnelle progressive comme caractéristique des catégories supérieures de la société moldave .....	35
1.2. „Le sentiment de la famille” et le „sentiment de l'enfance” dans les catégories supérieures ; le prolongement de la protection des enfants de sexe masculin .....	38
1.3. „L'apprentissage”/l'instruction et „la nature” des Moldaves .....	41
1.4. Résumé et interprétations préliminaires .....	45
<b>CHAPITRE 2</b>	
LE RÔLE ÉDUCATIF DES FAMILLES ROUMAINES MODERNES (~1821 – ~1918) .....	47
2.1. Particularités des sources documentaires .....	48
2.2. L'enfant et son éducation en famille – thèmes centraux des discours roumains modernes .....	51
2.3. Significations des pratiques éducatives des familles modernes .....	56
2.3.1. „Le sentiment” de l'enfance et de la famille .....	59
2.3.2. Particularités des âges préadultes .....	62
2.3.3. Agents, contenus et mécanismes de l'éducation dans la famille roumaine moderne .....	65
2.3.3.1. La construction du soi comme synthèse de l'identification et de la différenciation. Un cas de résilience .....	66
2.3.3.2. La construction du soi n'implique pas nécessairement le contact direct et continu du sujet à l'agent. Ressources et mécanismes familiaux de la construction du soi .....	67
2.3.3.2.1. Le rôle maternel .....	68
2.3.3.2.2. Le rôle paternel .....	70
2.3.3.2.3. Le rôle de la fratrie .....	72
2.3.3.3. Le sens indexical (contextuel) de la réalité médiée par les membres de la famille .....	73
2.3.4. Styles éducatifs. L'exercice pratique et collectif de l'autorité .....	75

2.3.5. Rapports de la famille aux autres agents .....	82
2.3.5.1. Les grand-parents .....	82
2.3.5.2. Les groupes de pairs .....	83
2.3.5.3. Les réseaux de parenté et de voisinage .....	85
2.3.5.4. L'école .....	85
2.3.5.5. Les prédécesseurs .....	87
2.3.6. Limites du déterminisme familial de la construction du soi ; l'enfant-acteur/agent .....	87
2.4. Résumé et interprétations préliminaires .....	88
<b>CHAPITRE 3</b>	
RAPPORTS DES FAMILLES À L'ÉDUCATION DURANT LES PREMIÈRES DÉCENNIES DE LA ROUMANIE CONTEMPORAINE (~1918 – ~1944) .....	97
3.1. Évolutions des sources documentaires .....	97
3.2. L'hypothèse de la dualité de l'ordre social : société archaïque – société moderne ; ordre pratique-relationnel/indexical – ordre normatif .....	101
3.3. Modèles théoriques concernant le rôle éducatif des familles ; éducation individualiste et normative ; éducation communautaire diffuse ; éducation collective et pratique-situationnelle dans „l'équipe” familiale ....	105
3.4. Types de familles ; la famille conjugale-parentale à habitation néolocale – le noyau fonctionnel de la société roumaine .....	108
3.5. Dépréciation progressive de la situation des femmes et évolutions des significations de l'enfant .....	111
3.6. Étapes de la construction du soi dans la connaissance commune ; le rapport des enfants au travail domestique .....	116
3.7. Agents, contenus et mécanismes de la construction du soi dans les pratiques quotidiennes .....	121
3.8. Rapports des familles à l'école .....	126
3.9. Une politique éducative (culturelle) est nécessaire. Mais quelle sorte de politique ? Le plaidoyer de l'École sociologique de Bucarest pour une réforme sociale appuyée sur la science .....	130
3.10. Résumé et interprétations préliminaires .....	136
<b>CHAPITRE 4</b>	
ÉVOLUTIONS DES DISCOURS CONCERNANT LE RÔLE ÉDUCATIF DE LA FAMILLE DURANT LA CONSTRUCTION DU RÉGIME COMMUNIST (~1945 – ~1989) .....	145
4.1. Les discours politiques-idéologiques et juridiques : l'éducation communiste des enfants – responsabilité des parents devant le Parti et l'État .....	145
4.2. La famille – cible de l'intervention politique-éducative .....	149

4.3. Le discours scientifique – instrument de la „police des familles” .....	152
4.4. Résumé et interprétations préliminaires .....	161

## CHAPITRE 5

ENFANTS DES <i>GOSPODARI</i> MOLDAVES ANCIENS ET NOUVEAUX. LA MIGRATION ET L'URBANITÉ ASSUMÉES (~1945~1965) .....	167
5.1. La maison, le patrimoine, la famille et l'enfant – biens symboliques qui doivent être „travaillés” de concert .....	169
5.2. Filles et garçons des <i>gospodari</i> . L'éducation pour la préservation des limites de la famille .....	177
5.2.1. <i>Le respect de l'intimité collective de la famille. Le contrôle des groupes de pairs</i> .....	177
5.2.2. <i>Le respect pour les parents et les plus âgés. La protection, „l'écoute” et le clientélisme familial</i> .....	179
5.2.3. <i>La solidarité et le compréhension entre les membres. La grande famille et le lignage (neamul)</i> .....	179
5.2.4. <i>L'ordre domestique et la propreté symbolique</i> .....	183
5.2.5. <i>Le travail auprès et pour sa famille</i> .....	185
5.2.6. <i>La chasteté de la fille. La sexualité comme symbole de la connaissance et du pouvoir adultes/masculines</i> .....	189
5.3. Enfants élevés „en croyance” et „dans la crainte de Dieu” .....	190
5.4. „ <i>Qu'on ne se rende pas ridicule</i> ”. L'éducation pour la préservation de la respectabilité de la personne et de la famille .....	191
5.5. Styles éducatifs. Ressources maternelles et paternelles d'identification .....	193
5.6. Les rapports à l'école et à la profession. L'éducation pour la protection de l'avenir de l'enfant et pour l'ascension intergénérationnelle .....	198
5.7. Autoidentification scolaire et les premières notes de la catégorie dévaluée „ <i>enfant de la campagne</i> ” .....	207
5.8. Être homme. Le service militaire – repère de l'(auto)identification masculine .....	211
5.9. Le premier pas ferme vers l'intégration urbaine : l'insertion professionnelle .....	212
5.10. Résumé et interprétations préliminaires .....	217

## CHAPITRE 6

ENFANTS DES VILLAGEOIS TRAVAILLANT À PLEIN TEMPS DANS L'AGRICULTURE SOCIALISTE OU/ET QUI FONT LA NAVETTE EN URBAIN. „LES VAGUES” DE LA SCOLARISATION ET DE LA MIGRATION DE „L'ÉPOQUE D'OR” (~1965~1989) .....	227
6.1. La construction des limites de la famille conjugale-parentale d'origine : le mariage, la maison et l'enfant .....	229

6.2. Être élève et être parent d'élève. (Auto)identifications scolaires variées ....	232
6.3. La représentation de la famille comme „cocon” protecteur et comme dernier refuge .....	239
6.4. „ <i>Je suis un chrétien, un homme sérieux, un homme se maintenant comme j'étais durant mon enfance</i> ”. L'(auto)identification religieuse .....	246
6.5. „[...] <i>j'étais, comme on dit, homme, j'avais fait mon régiment, n'est ce pas ?</i> ”. Le service militaire et la maturité des jeunes hommes ....	248
6.6. La profession – une ressource identitaire qui apporte rarement des satisfactions .....	249
6.7. Résumé et interprétations préliminaires .....	257

## CHAPITRE 7

LA CONSTRUCTION DES CATÉGORIES URBAINES D'IDENTIFICATION. L'ÉDUCATION DES ENFANTS ET LE CONTRÔLE DES „MARQUAGES” IDENTITAIRES (~1965 – ~1989) .....	267
7.1. Le mariage – normalisation de la situation des jeunes et de leurs familles et préservation du sentiment de la sécurité de la personne .....	267
7.2. La maison/l'appartement – marquage des limites de la famille conjugale-parentale et symbole de son identité .....	271
7.3. „Un parent est obligé de mettre sur la direction son enfant. À tout prix”. La construction prolongée de la descendance .....	277
7.4. L'alimentation et la santé de l'enfant – premiers soucis des parents .....	284
7.5. La tenue et l'image publique .....	286
7.6. La politesse et les manières urbaines comme expressions des normes „mineures”(des rites de l'interaction). Le respect sélectif (pour le statut) .....	288
7.7. Le rapport des enfants au travail domestique .....	290
7.8. La réussite scolaire et l'instruction parascolaire .....	292
7.9. La protection de l'avenir de l'enfant et la construction de son identité éthique, culturelle et statutaire à l'appui de l'orientation scolaire et professionnelle. De nouveau le respect sélectif .....	304
7.10. La dynamique des réseaux personnels et familiaux. Critères moraux et intellectuels-scolaires dans le choix des „pôles”. „La sagesse” de la fille. Et encore une fois le respect sélectif .....	310
7.11. L'(auto)identification religieuse .....	316
7.12. Résumé et interprétations préliminaires .....	318

## CHAPITRE 8

„NOUS-FAMILLE”. RECONSTRUCTION PROGRESSIVE DES RÔLES ÉDUCATIFS DANS LA DYNAMIQUE DES INTERACTIONS FAMILIALES .....	329
8.1. Rôles parentaux à géométrie variable .....	330

8.2. L'éducation en tant qu'introduction pratique progressive de l'enfant dans l'équipe familiale .....	334
8.3. Être parent = dire, raconter, expliquer. L'éducation comme imposition de la rationalité adulte par conversation unidirectionnelle .....	338
8.4. L'extension progressive de la rationalité enfantine dans l'expérience quotidienne. Un exemple : la redéfinition et la reconstruction des espaces domestiques dans l'histoire de la famille .....	340
8.4.1. <i>Les espaces subsidiaires des enfants</i> .....	341
8.4.2. <i>Les classements alternatifs des espaces</i> .....	344
8.4.3. <i>Les espaces segmentés</i> .....	347
8.4.4. <i>Les espaces de la redéfinition de l'identité de la famille</i> .....	347
8.5. Le droit de l'enfant à la réplique. L'éducation ensemble et l'éducation de sens invers (enfants-parents) .....	349
8.6. Obéissance et autorité familiales évolutives .....	354
8.7. Résumé et interprétations préliminaires .....	354

#### INTERPRÉTATIONS FINALES

DIPLÔME ET INSTRUCTION SCOLAIRE <i>VERSUS</i> TRAVAIL. ÉDUCATION FAMILIALE ET NORMALISATION PROGRESSIVE DU RAPPORT NORMATIF-LIVRESQUE ET/OU SYMBOLIQUE-DISCOURSIF AU MONDE DANS LES CATÉGORIES MOYENNES .....	359
1. Transformations des certaines catégories rurales en catégories moyennes et évolutions des significations identitaires familiales de l'éducation des enfants .....	361
2. Le rapport pratique-descriptif au monde des catégories rurales. Élever des enfants .....	366
3. Le rapport normatif-livresque et/ou symbolique-discursif au monde des catégories supérieures et moyennes-supérieures .....	368
4. L'éducation familiale des enfants. Connaissance savante et légitimation de l'ordre institutionnel-normatif de l'État national .....	370
5. La tendance de normalisation vers le haut du rapport au monde des catégories moyennes urbaines. „ <i>Messieurs</i> ” urbains <i>versus</i> „ <i>enfants de la campagne</i> ” .....	372
6. L'enfant-agent. La conquête du „ <i>droit à la réplique</i> ” et l'obéissance/autorité familiale évolutive. L'éducation ensemble et à sens inverse .....	376
7. Séries historiques-biographiques et structures personnalisées de la vie quotidienne .....	378
8. Réserves subjectives de ressources identitaires. Éducation familiale et changement structural .....	381

9. Politiques éducationnelles et construction des catégories supérieures d'(auto)identification. Argument contre l'interventionnisme politico-pédagogique a-sociologique. Nouveau plaidoyer pour une réforme fondée sur la recherche sociologique .....	382
---	-----

#### ANNEXE

DES COULISSES D'UNE ENQUÊTE EXPLORATOIRE .....	387
Références bibliographiques .....	389
Index des matières .....	401
Index des auteurs .....	411

**Seria: Sociologie**

au apărut :

Petre Andrei – *Sociologie generală*  
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educației*  
Ion I. Ionescu – *Sociologia școlii*  
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educației familiale* (vol. I)  
Traian Rotariu, Petru Iluț – *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*  
Joachim Wach – *Sociologia religiei*  
Petru Iluț – *Abordarea calitativă a socio-umanului*  
Gilles Ferréol (coord.) – *Dicționar de sociologie*  
Petre Andrei – *Sociologia revoluției. Studii de sociologie politică*  
Claudette Lafaye – *Sociologia organizațiilor*  
Ion I. Ionescu – *Sociologii constructiviste*  
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educației familiale* (vol. II)

în pregătire:

François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, J.-C. Kaufmann –  
*Metode ale anchetei sociologice: chestionarul și interviul*  
Traian Rotaru – *Statistica socială*

**Seria: Științe politice**

au apărut :

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*  
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei. Criza ideologiei marxiste în Europa răsăriteană*  
Alina Mungiu-Pippidi (coord.) – *Doctrină politică. Concepte universale și realități românești*  
Aurelian Crăiuțu – *Elogiul libertății. Studii de filosofie politică*

în pregătire:

Ernest Gellner – *Condițiile libertății*  
Vasile Boari – *Alternative est-europene*  
Vladimir Tismăneanu – *Fantasmemele mântuirii*  
Giovanni Sartori – *O teorie revizuită a democrației*

**Seria: Metodică**

au apărut :

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activități matematice în grădiniță. Îndrumar metodologic*  
Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*  
Aurel Dascălu – *Educația plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*  
Ileana Dăscălescu, Ana Alexandru, Sonia Hudac – *Îndrumar în sprijinul desfășurării activităților de cunoaștere a mediului înconjurător la grupa pregătitoare în grădiniță*  
Elena Simionică, Fănica Bogdan – *Gramatica... prin joc*  
Elena Simionică, Veronica Anton – *Caietul învățătorului*  
Vasile Ghica – *Ghid de consiliere și orientare școlară*

**Seria : Psihologie, Științele educației**

au apărut :

Constantin Cucuș – *Pedagogie*  
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*  
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*  
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*  
W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*  
Adrian Neculau, Gilles Ferréol (coord.) – *Minoritari, marginali, excluși*  
Constantin Cucuș – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*  
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieții cotidiene*  
R.Y. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*  
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*  
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar și actorii săi*  
Carmen Crețu – *Psihopedagogia succesului*  
Jean-Marc Monteil – *Educație și formare. Perspective psihosociale*  
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*  
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridet – *Crize. Abordare psihosocială clinică*  
Andrei Cosmovici, Luminița Iacob (coord.) – *Psihologie școlară*  
Șerban Ionescu – *Paisprezece abordări în psihopatologie*  
Serge Moscovici (coord.) – *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*  
W. Doise, G. Mugny – *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*  
G. Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertății*  
Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau – *Psihosociologia rezolvării conflictului*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Gabriel Ivan,  
Mihaela Miroiu – *Învățământul românesc azi. Studii de diagnoză*  
A. Sirota – *Conduite perverse în grup*  
A. Neculau, G. Ferréol – *Psihosociologia schimbării*

în pregătire:

M. Stanciu – *Reforma conținuturilor în învățământul preuniversitar*

Seria: **Media**

au apărut :

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*

David Randall – *Jurnalistul universal*

Norbert Bakenhus – *Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști*

în pregătire:

Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach – *Teorii ale comunicării mass-media*

C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio și televiziune*

Werner J. Severin, James W. Tankard Jr. – *Teorii ale comunicării. Origini, metode și practici în mass-media*

Seria: **Științe economice**

au apărut :

I.D. Adumitrăcesei, E. Niculescu, N.G. Niculescu – *Economie politică. Teorie și politică economică pentru România. Structuri și mecanisme economice*

Ioan Ciobanu – *Management strategic*

Ștefan Prutianu – *Comunicare și negociere în afaceri*

N.G. Niculescu, M. Ponta, E. Niculescu – *Economie politică. Teorie și politică economică pentru România. Micro și macroeconomie*

Ștefan Prutianu, Corneliu Munteanu, Cezar Caluschi – *Inteligența marketing plus*

Seria: **Litere**

au apărut :

Paul Cornea – *Introducere în teoria lecturii*

Adelina Piatkowski – *Jocurile cu satyri în antichitatea greco-romană*

Adrian Marino – *Comparatism și teoria literaturii*

în pregătire:

Dumitru Irimia – *Introducere în stilistică și poetică*  
Daniel-Henri Pageaux – *Literatura generală și comparată*  
D.M. Pippidi – *Formarea ideilor literare în Antichitate*  
Ferdinand de Saussure – *Curs de lingvistică generală*

Seria: **Practic**

au apărut :

Ewa Drozda-Senkowska – *Capcanele raționamentului*  
Gilles Ferréol, Noël Flageul – *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*  
A. Neculau – *Noi și ceilalți. Teste psihologice pentru cunoașterea ta și a celui alt*

Bun de tipar : octombrie 1998. Apărut : 1998

Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3

• P.O. Box 266 6600, Iași • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;  
(032) 217440 (difuzare); E-mail : polirom@mail.dntis.ro  
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;  
Tel. : (01) 3138978 E-mail : polirom@dnt.ro



Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iași  
Calea Chișinăului nr. 32  
Tel. : (032) 230323; Fax : (032) 230485