

COLLEGIUM

Sociologie, Științe politice

Seria *Sociologie, Științe politice* este coordonată de Adrian Neculau, Liviu Antonesei (sociologie) și Dan Pavel (științe politice)

Elisabeta Stănculescu 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 :

1. „Sur le statut et la position du sociologue dans la société roumaine en transition”, în I. Aluaș et G. Gosselin (sous la dir.), *Actes. Rencontre internationale sur L'enseignement de la Sociologie, Cluj (Roumanie), 11-13 avril 1992*, Cluj-Paris, A.I.S.L.F., A.S.R., Universitaté „Babes-Bolyai” Cluj-Napoca, 1992, pp. 140-148 (în colaborare).
2. „Avatars de la démocratie dans une société en transition”, în S. Bardeche (éd.), *Les Balkans et l'Europe face aux nouveaux défis. Actes du colloque de l'A.I.S.L.F., 3-6 mars 1994, Sofia (Bulgarie)*, Paris, L.S.C.I.-IRESCO, 1995, pp. 168-176.
3. „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.
4. „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, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy (Québec), Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, Presses Universitaires de Laval, 1996, pp. 237-258.

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3
P.O. BOX 266, 6600, Iași, ROMÂNIA

Copyright © 1996 by POLIROM Co S.A. Iași
ISBN: 973-9248-50-0
Printed in ROMANIA

Elisabeta Stănciulescu

Teorii sociologice ale educației

**Producerea eului
și construcția sociologiei**

Prefață de Traian Rotariu

POLIROM
Iași, 1996

Finalizarea acestei cărți a fost posibilă datorită unui stagiu efectuat în calitate de profesor invitat în Departamentul de Științe ale Educației (Département des Sciences de l'Éducation) al universității pariziene „René Descartes” (Université Paris V, Sorbonne – Sciences Humaines) și finanțat printr-o bursă de mobilitate individuală TEMPUS.

Mulțumim pe această cale colegilor de la universitatea pariziană, membrii ai UFR de Sciences de l'Éducation, pentru disponibilitatea intelectuală și sprijinul moral și material oferit cu generozitate.

Adresăm, în egală măsură, mulțumiri fundației European Training Foundation (Torino) și Oficiului Național TEMPUS (București) pentru sprijinul financiar acordat.

*

Volumul de față reprezintă prima parte a unui proiect mai amplu de elaborare a unei *Sociologii a educației*. Dacă acest proiect va găsi condiții de realizare, vor urma: *Sociologia educației familiale* (1. „Strategii educative ale familiilor contemporane” – în curs de apariție; 2. „Familie și educație în societatea românească”); *Sociologia educației școlare*.

Prefață

O nouă generație de sociologi bate la porțile consacării. Calea lor a fost la fel de sinuoasă ca și cea a predecesorilor lor, care, la un moment dat, în miezul perioadei regimului comunist, au crezut că ghețurile societății închistate se vor topi și sociologia își va regăsi și la noi locul ce i se cuvine, ca în orice societate democratică ce simte nevoia firească a autocunoașterii. Sub imboldul și îndrumarea celor cîțiva supraviețuitori ai strălucitei școli românești de sociologie din anii interbelici, această generație a anilor '60-'70, cu personalități de calibre și valori foarte diferite, a încercat să reia firul cercetării sociologice empirice și al reflecției teoretice în domeniu. Speranțele le-au fost, însă, amarnic înșelate; drumul lor s-a îngustat pe măsura trecerii anilor și sfîrșitul perioadei totalitare i-a găsit în cele mai diferite și inedite situații profesionale, atît pe aceia, mai tineri, care au format cele cîteva promoții de absolvenți ai facultății de profil din București, cît și pe ceilalți, mai vîrstnici, veniți anterior spre sociologie din cîmpul unor discipline mai mult sau mai puțin apropiate. Din păcate, nu mulți dintre aceștia au reușit, după 1989, să înceapă sau să reînceapă cu folos o activitate serioasă universitară sau de cercetare. Puțini dintre sociologii care – în număr foarte mic! – au avut norocul de a supraviețui profesional în învățămîntul superior ori în cele cîteva unități de cercetare ale Academiei, la București, Iași sau Cluj, au fost capabili, în acești din urmă ani, să producă ceva semnificativ pe plan științific.

Așa se face că revigorarea sociologiei, începînd chiar din 1990, a reclamat (și a fost posibilă prin) atragerea spre acest domeniu a unor tineri cercetători și universitari din zone conexe, la fel cum s-a întîmplat și la mijlocul anilor '60. Despre această generație cred că putem spune acum, după șase-șapte ani, că bate efectiv la porțile *consacrării* și nu doar la cele ale afirmării. Probabil că termenul „generație” nu este tocmai potrivit aici, așa cum nu este potrivit nici pentru a-i desemna pe sociologii anilor '60. Și acum – ca și atunci – cei atrași de sociologie sînt oameni de vîrste diferite, cu drumuri în viață diferite, cu pregătire sociologică anterioară diferită. Majoritatea sînt tineri sau relativ tineri absolvenți ai secțiilor de filosofie, unul dintre puținele profiluri la care, în vechiul regim, s-a predat sociologie și a fost întreținut interesul studenților pentru această disciplină (ca și pentru psihologie, de altfel).

Misiunea acestor oameni este să umple un gol imens, atît în cercetare, dar mai cu seamă în învățămîntul superior, acolo unde se pregătesc acum adevărate generații de sociologi. Sper că următoarea generație, cea a proaspeților licențiați în sociologie, va avea parte de o traiectorie profesională normală, pornind de la o bază științifică solidă, dobîndită într-o facultate de profil, în condițiile în care constrîngerile ideologice au dispărut și doar motive legate de factorii materiali mai puțin satisfăcători și de lipsa de experiență a unor dascăli ar putea fi invocate pentru eventualele neîmpliniri.

Această poate prea lungă introducere la o atît de scurtă „Prefață” nu are alt rost decît acela de a plasa personalitatea autoarei volumului *Teorii sociologice ale educației* într-un context profesional clar și, în același timp, de a face să se înțeleagă mai bine locul și rolul lucrării de față în literatura sociologică din România acestor ani. Iar sublinierea cîtorva dintre avatarurile sociologiei românești postbelice a vrut să sugereze că, în clipa de față, cuvîntul de ordine în acest domeniu, ca și în multe altele, de altfel, ar trebui să fie acela de *recuperare*: recuperarea timpului pierdut, recuperarea a tot ceea ce s-a realizat valoros în sociologia mondială de 50 de ani încoace – din care doar puține lucruri au pătruns efectiv și temeinic la noi – recuperarea creației sociologice românești din perioada interbelică etc. Or, primul pas – și poate cel mai însemnat – în acest proces este acela de a pune în fața celor ce se pregătesc în profesie *lucrări de sinteză*, care să creioneze firul ideilor teoretice ale sociologiei (generale sau ale unui anumit domeniu) sau să sistematizeze cunoașterea empirică dintr-un cîmp de cercetare bine cultivat. Și cred – o cred cu toată convingerea – că lucrarea doamnei Elisabeta Stănculescu îndeplinește exemplar o astfel de funcție, oferind chiar mai mult decît lasă să se întrevadă titlul.

Într-adevăr, cititorul care va crede că se află în fața unei lucrări dedicată exclusiv sociologiei educației va avea surpriza să constate că, pornind de la această tematică, autoarea reușește să sistematizeze în cuvinte puține și clare elementele esențiale ale întregii doctrine a fiecărui autor sau curent abordat. Iar spectrul ideilor tratate este extrem de larg, fiind acoperită o perioadă istorică lungă de un secol (de la Durkheim la contemporani) și trecute în revistă concepții ce aparțin unor curente de gîndire diferite sau chiar opuse. Astfel, cititorul avizat poate să-și confrunte ideile cu cele ale autoarei, iar cel care acum se familiarizează cu problematica sociologiei are ocazia să intre în tainele celor mai de seamă doctrine sociologice ale secolului al XX-lea, parcurgînd paginile dense și clare ale unei cărți de o onestitate profesională remarcabilă.

Sînt abordate fără accente stridente, dar și fără complexe, concepțiile unor sociologi bine cunoscuți pe plan mondial – unii clasici, ca Durkheim, Mead, Parsons sau Schütz, alții foarte bine cotați în ultimele decenii și pe cale de a deveni clasici, precum: Goffman, Garfinkel, Cicourel sau Bourdieu. Gîndirea lor e disecată cu mare precizie și finețe, extrăgîndu-se acele fire care conduc la definirea individului ca ființă socială, a locului și rolului său în imensul complex de mecanisme și relații ce constituie viața socială, la stabilirea contribuției sale la nașterea, menținerea și schimbarea acestei realități, adică la precizarea acestui „faimos” raport individ-

-societate, problemă cu rezolvarea căreia fiecare mare sociolog ajunge, pînă la urmă, să se confrunte. Cred că autoarea reușește să ne convingă și de faptul că așezarea alături a celor opt capitole dedicate unor autori cu concepții atît de diferite nu este arbitrară și că, dincolo de divergențele, totuși ireconciliabile, dintre ei, există cîteva lucruri bine consolidate, care fac ca sociologia, chiar la acest nivel teoretico-doctrinar, să depășească faza pur speculativă și să prezinte certe elementele de cumulatitate, care-i conferă statut de știință.

La o performanță ca cea atinsă de autoarea cărții de față se poate ajunge numai în urma unor lecturi bogate, serioase și sistematice. Mai mult, ca în cazul oricărei lucrări de asemenea profil, întreprinderea reclamă un efort analitic și sintetic a cărui valoare este potențată, de data aceasta, de o cultură filosofico-teoretică vastă și bine consolidată. Astfel, fiecare idee a unui sociolog este corect încadrată într-un curent de gîndire și evaluată prin raportarea la alte teze și concepții. Fără nici o exagerare și fără gesturi gratuite de curtoazie, afirm că doamna Elisabeta Stănciulescu a depășit clar bariera ce separă acel stadiu din viața unui cercetător, cînd acesta, descoperind doctrina cutărui sau cutărui gînditor, simte nevoia acută de a se raporta la ea prin mici eseuri critice, și atinge nivelul adevăratului profesionist în spinoasa problematică a istoriei ideilor. Mai precizez că prima sa carte este mai mult decît o promisiune și că, iată, acestui mic corp de sociologi „doctrinari” din România, ce se formează atît de greu, i se mai adaugă o voce clară și profundă.

Prin lucrarea ce vede acum lumina tiparului, autoarea își revendică un loc de frunte între tinerii cu o bază intelectuală solidă, ce s-au dedicat sociologiei după 1990, adică printre membrii acelei categorii menționate mai înainte, care, în special în orașele universitare altele decît Bucureștiul, au avut șansa de a se putea insera rapid în învățămîntul superior de profil, renăscut după căderea regimului comunist. Exigențele extrem de serioase ale muncii de universitar ca și posibilitatea realizării de contacte, vizite și stagii în străinătate au făcut ca din rîndul acestor generații – să le numim de tranziție, adică de legătură între cei care au profesat meseria de sociolog în vechiul regim și cei care o dobîndesc azi pe băncile facultății – să se ivească deja cîteva nume bine cunoscute în comunitatea sociologică și cărora, prin apariția acestui volum, li se va adăuga, sînt convins, și cel al doamnei Elisabeta Stănciulescu.

Cartea va avea parte – nu mă îndoiesc – de o bună primire în comunitatea sociologică. Cercul său de cititori va fi însă mult mai larg, ea putînd îndeplini cu succes funcția de manual universitar, utilizabil de către toți studenții în sociologie și în științele educației. De asemenea, cum bine remarcă autoarea însăși, lucrarea oferă o bază teoretică și în pregătirea altor specialiști pentru care educația școlară devine o meserie – profesori de diverse profiluri – și care au mare nevoie de asemenea cărți fundamentale, dedicate prezentării, analizei și evaluării componentelor majore ale sensului acțiunii educative.

Cluj, 2 decembrie 1996

Traian Rotariu

Declarație de intenții

Punctul de plecare al acestei cărți se află într-o teză de doctorat. Ori de câte ori, întrebată fiind, spun că pregătesc un doctorat în sociologie pe tema educației familiale, îmi dezamăgesc interlocutorul, cu atât mai mult, se pare, cu cât nivelul studiilor sale este mai înalt: o astfel de temă, care apare frecvent în conversațiile cotidiene, poate constitui subiect legitim de reflecție pentru părinți și politicieni, dar este, în opinia multora, lipsită de demnitate ca subiect al cunoașterii științifice și, în special, al cunoașterii sociologice. Locul extrem de marginal pe care această temă îl ocupă în spațiul științific și universitar românesc arată, de altfel, că opinia respectivă este, la noi, instituționalizată: numărul studiilor este derizoriu și, din câte știu, o disciplină cu acest nume nu figurează în nici un plan de învățământ al unei universități românești; socializarea/educația familială constituie, în cel mai bun caz, subiectul unei prelegeri sau unor referiri succinte în cadrul cursurilor de sociologia educației, de sociologia familiei sau de pedagogie. Apare evident faptul că o cercetare în acest domeniu are toate șansele să fie „etichetată” din capul locului ca lipsită de valoare științifică, dacă nu se procedează în prealabil la o conștientizare a auditoriului (lectorului) în legătură cu importanța sa *teoretică și epistemologică*. În acest fel s-a născut ideea unei prime părți a tezei de doctorat amintite, consacrate unei analize a importanței educației familiale, nu din perspectiva unor conjuncturi socio-politice, ci din aceea a rolului pe care cunoașterea sa îl are în însuși procesul de construcție a sociologiei ca știință (teorie explicativă a socialului). Într-un astfel de demers, tema educației familiale nu poate fi separată de aceea a educației în general. Cu atât mai mult cu cât poziția acesteia din urmă în sociologia și învățământul sociologic nu este cu mult mai bună în România decât cea a celei dintâi ¹.

Rezultat al acestui raționament, ideea principală susținută în această carte este următoarea: *elaborarea unei teorii explicative a socialului este indisociabilă de*

-
1. Este suficientă lectura planurilor de învățământ ale facultăților și secțiilor de psihologie și pedagogie, ca și a celor ale școlilor normale, pentru a constata poziția fără echivoc a sociologiei educației: ea este, în cele mai multe cazuri, absentă. Să adăugăm la aceasta dificultatea cu care se face ea acceptată în cadrul pachetului de discipline universitare (pedagogie, psihologie, logică, sociologie) care condiționează obținerea dreptului de a profesa în calitate de cadru didactic.

elaborarea unei teorii a acțiunii educative, incluzând aici și educația familială ; construcția obiectului însuși al sociologiei ca știință este de neconceput fără luarea în considerație a proceselor educative. Vorbim aici despre educație și nu doar despre socializare, întrucât, așa cum vom vedea, ceea ce îi interesează pe sociologi este procesul de producere a componentei dobândite a personalității în întregul ei, și nu doar a componentei sociale, cu alte cuvinte procesul de producere a eului total, înțeles ca unitate tensionată a eului social și a eului individual. De aici, titlul cărții : *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei.* Expresia „construcția sociologiei” este preluată după lucrarea lui Jean-Michel Berthelot, *La Construction de la sociologie* [1991, Paris, PUF]. Ea exprimă o opțiune epistemologică pentru o sociologie înțeleasă ca produs și, totodată, ca activitate (proces) de producere continuă ; producerea eului și construcția sociologiei aparțin aceluiași ordin al realității, al acțiunii desfășurate de actori obișnuiți care, în experiența lor cotidiană, produc, prelucrează și comunică semnificații.

Argumentele pentru susținerea acestei idei sînt căutate în istoria sociologiei, mai precis în cîteva din principalele teorii explicative ale socialului : funcționalismul (Durkheim, Parsons), interacționismul simbolic (Mead), fenomenologia (Schütz, Berger, Luckmann), modelul dramaturgic (Goffman), etnometodologia (Garfinkel) și sociologia cognitivă (Cicourel), structuralismul constructivist (Bourdieu). Evident, opțiunea pentru orientări și autori este subiectivă. Ea răspunde totuși, unor criterii de pertinență în raport cu obiectivele propuse : (1) eterogenitatea „eșantionului” (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).

Am optat pentru o soluție argumentativă mai puțin obișnuită, poate, dar care mi s-a părut cea mai convingătoare, care constă în a lăsa autorii să vorbească. Argumentele sînt construite prin chiar modul de organizare a prezentării – analitice și sintetice în același timp – fiecareia dintre teoriile socialului elaborate de autorii menționați, mod pe care l-am gîndit în așa fel încît să conducă de la sine către concluzia impor-tanței proceselor de producere a eului în construcția obiectului sociologiei și să facă de prisos orice comentariu suplimentar ; în cele mai multe cazuri, autorii înșiși exprimă aceasta explicit. A lăsa autorii să vorbească înseamnă, între altele, a apela frecvent la citarea lor. Într-un studiu de istoria sociologiei, nu există, cred, o modalitate mai bună de a argumenta și a explicita o teză decît trimiterea la textul scris de autor. În afară de aceasta, am considerat citarea indispensabilă, în condițiile în care accesul cititorului român la textele respective este limitat, dacă nu chiar imposibil, datorită inexistenței traducerilor (cu excepția unor lucrări ale lui Durkheim și a unor fragmente scurte din lucrări mai vechi ale lui Parsons și

Bourdieu – precizate în bibliografia finală – nici una dintre lucrările la care se face trimitere aici nu a fost tradusă) și a unei foarte slabe reprezentări a acestor autori în biblioteci. Este evident faptul că o astfel de organizare a argumentației nu exclude subiectivismul: selecția și reorganizarea ideilor unui autor implică întotdeauna o anumită interpretare care deformează, inevitabil, mai mult sau mai puțin, originalul.

Din aceleași rațiuni, am optat pentru un principiu al criticii interne, implicite, limitele unei concepții fiind relevate de cele care o preced sau o succed. De altfel, ceea ce interesează aici sînt meritele, și nu limitele unei teorii. Critica la care sînt supuse, fără excepție, diferitele sociologii este, în multe cazuri, exagerată și păgubitoare pentru progresul cunoașterii sociologice (dependent, între altele, de credibilitatea sa, care condiționează finanțarea cercetărilor și socializarea rezultatelor). Pluralismul teoretic în sociologie pare a fi, în mare parte, rezultat al limitării inevitabile a orizontului cognitiv la o temă sau alta, limitare care este operată în orice știință. Ceea ce separă sociologia (științele sociale) de științele naturii este faptul că, dată fiind complexitatea obiectului de studiu (înțeleg prin „complexitate” situația în care orice fapt social este indisciabil de toate celelalte, într-un grad mult mai mare și în modalități mult mai variate calitativ decît este un fapt natural de celelalte fapte naturale), orice limită tematică echivalează cu o limită explicativă. Ceea ce numim în mod obișnuit „teorie (model explicativ) a(l) socialului”, „paradigmă”, „schemă de inteligibilitate” rezultă întotdeauna dintr-o orientare cognitivă către un tip sau altul de fapte. Or, dacă nimeni nu se gîndește să reproșeze unui fizician, chimist, biolog ș.a.m.d. faptul de a nu fi cercetat și un alt tip de fapte din domeniul său în afara celor pe care le-a cercetat de fapt, este corect ca sociologul (cercetătorul în științele sociale) să fie evaluat potrivit aceleiași logici. Orice cercetător optează pentru o categorie de fapte reale și construiește, pornind de la ele, un obiect de studiu; delimitarea și definirea obiectului implică o izolare, în plan analitic, a faptului real de la care s-a pornit de celelalte fapte reale de care, în planul realității, este indisciabil. A reproșa ulterior cercetătorului faptul de a nu fi tratat și cutare sau cutare aspect corelat obiectului său este un non-sens. Orice sociologie este „condamnată” să fie incompletă. O concepție sociologică trebuie criticată sau apreciată pentru precizia cu care a reușit să-și definească obiectul, pentru forța ipotezelor sale explicative în limitele obiectului precizat, pentru deschiderile pe care le permite, și nu pentru incompletitudinea ei. Aș spune că ceea ce interesează în primul rînd într-o exegeză este reliefaarea a ceea ce a reușit să facă un autor, a limitelor pe care concepția sa le depășește și a orizonturilor pe care le deschide, iar nu a ceea ce nu a făcut (de multe ori pentru că nici nu și-a propus să facă). Sesizarea acestui din urmă aspect este importantă numai în intenția de a deschide noi piste de cercetare, care se dovedesc totdeauna la fel de incomplete ca și cele de la care s-au inspirat. De cele mai multe ori, cunoașterea produsă pe aceste piste nu o anulează pe cea anterioară, ci o completează și/sau o nuanțează. Cunoașterea este, în sociologie, ca în oricare altă știință, cumulativă, iar această trăsătură apare cu claritate

atunci cînd urmărim procesul de construcție a teoriilor educației și a teoriilor socialului. Diferitele sociologii, indiferent de „etichetele” care li s-au pus (macro-sociologie, microsociologie, structuralism, funcționalism, interacționalism etc.) se dovedesc a fi mai aproape una de cealaltă decît ne-ar lăsa să credem lecturile, uneori prea critice, la care supun sociologii lucrările predecesorilor lor.

Gîndit în maniera pe care am descris-o, acest studiu îmbracă, practic, forma unui manual de teorii sociologice ale educației și, parțial, de teorii ale socialului, însoțit de o antologie de texte fundamentale. Din cîte știu, aceasta este prima încercare de abordare sistematică a teoriilor sociologice ale educației în literatura științifică românească; ea este complementară manualelor existente – extrem de puține, de altfel – de sociologie a educației [Cazacu, 1973; Miftode, 1987], care se concentrează mai puțin asupra aspectelor teoretice – iar cînd o fac privilegiază perspectivele macrosociologice (analiza sistemică, mai ales) – și mai mult asupra evoluțiilor pe care le determină în cîmpul educațional conjuncturile socio-politice ale secolului nostru. Valoarea sa didactică rezultă din caracterul analitic și sistematic al prezentații diferitelor teorii, din faptul că introduce și definește progresiv principalele concepte utilizate de sociologi în explicarea proceselor educative – indiferent că este vorba despre educație familială, școlară, în grupurile de vîrstă, în cele profesionale ș.a. – și, mai general, în explicarea socialului, ca și din faptul că mijlocește, prin antologia pe care o conține, contactul cu lucrări fundamentale inaccesibile sau greu accesibile – din punct de vedere material și simbolic – lectorului român. Întrucît este concepută ca unitate, ideal ar fi ca această carte să fie citită de la un capăt la celălalt; totuși, ea poate fi consultată – ca orice manual – și pe capitole, cu condiția ca cel care nu este familiarizat cu limbajul sociologiei să apeleze la *Index* pentru a putea urmări metamorfozele diferitelor concepte.

Rezultă că această carte urmărește obiective ambițioase și modeste în același timp. Slăbiciunile ei decurg din chiar obiectivele propuse: urmărind corectarea percepției sociale a unei teme (discipline) științifice și acoperirea unor lacune de informare, ea nu avansează multe idei noi – deși sugerează, uneori, o lectură inedită a autorilor – și nu propune o „revoluție” într-o știință care, oricum, în spațiul românesc trebuie mai întîi acceptată și construită.

*

Cîteva precizări „tehnice” se impun.

Din rațiuni materiale, unele dintre lucrările autorilor americani citați nu mi-au fost accesibile decît în varianta unor traduceri franceze¹; acolo unde a fost posibil,

1. Este, evident, de dorit ca o traducere să fie făcută pornind de la textul original. Pînă în momentul în care cineva va avea disponibilitățile necesare pentru a o face, orice șansă a cititorului român de literatură sociologică de a intra în contact cu textele fundamentale trebuie valorificată.

variantea franceză care a constituit textul de bază pentru traducerea în limba română a fost confruntată și cu textul original ; în orice caz, trimiterea bibliografică precizează, de fiecare dată, mai întâi anul ediției originale (important pentru că, pornind de la el, ideile pot fi încadrate în contextul teoretic al epocii în care au fost elaborate), iar apoi ediția după care s-a efectuat traducerea ; chiar dacă acest sistem „încarcă” textul, el este inevitabil din rațiuni de rigoare și onestitate. Traducerea în limba română a textelor (din franceză sau din engleză) nu este una literală ; am urmărit, înainte de toate, respectarea – cu maximum de rigoare posibil, în condițiile date – a sistemului teoretic-conceptual și claritatea variantei în limba română, cu prețul „sacrificării” stilului personal al autorului (care era, oricum, modificat, în cazul traducerilor franceze). Totuși, acolo unde, pentru a asigura claritatea și corectitudinea gramaticală a textului tradus în limba română, a fost nevoie de adăugiri, acestea sînt marcate prin așezarea lor între paranteze drepte.

Lungimea mai puțin obișnuită a titlurilor capitolelor se justifică prin dorința de a surprinde în titlu ideea centrală a teoriei analizate ; de regulă, fiecare titlu semnalează curentul de gîndire sociologică în care este, de obicei, încadrat autorul, definiția pe care el o dă educației și modul în care înțelege el raportul dintre personalitate (produs al educației) și societate, respectiv dintre teoria acțiunii educative și teoria socialului. Am dorit ca, prin simpla lectură a titlurilor, cititorul să poată sesiza „diferența specifică” a concepției respective și să poată identifica argumentele pe baza cărora este susținută teza potrivit căreia teoria socializării/educației reprezintă, pentru unii dintre cei mai importanți autori, nucleul teoriei socialului.

*

Orice carte se adresează unui public determinat. Încercînd să îmbine caracteristicile unui manual cu cele ale unei antologii, acest volum se adresează în primul rînd studenților secțiilor de sociologie, pentru care sînt organizate cursuri de teorii sociologice contemporane și de sociologia educației, dar și studenților altor secții universitare care optează pentru cariera de educator (cadru didactic) sau manifestă un interes oarecare pentru sociologie. El se adresează, apoi, profesorilor din învățămîntul liceal care predau probleme de sociologie, de multe ori fără a dispune de o pregătire sistematică în domeniu, și, în general, tuturor cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar. În sfîrșit, el îndrăznește să se adreseze colegilor, cadre didactice în învățămîntul universitar și sociologi, în speranța că teza centrală susținută în paginile lui va convinge, că lectura propusă pentru teoriile sociologice analizate va rezista spiritului lor critic și că vor găsi aici un material didactic utilizabil cu profit în cadrul cursurilor și seminariilor lor.

CAPITOLUL 1

Funcționalismul „părinților-fondatori”.

Émile Durkheim : Crearea ființei sociale
și realizarea consensului social

Sociologia educației rămâne în spațiul științific și universitar românesc o știință și o disciplină marginală, ruda săracă a altor științe ale educației (a pedagogiei și psihologiei, mai ales), dar și a altor ramuri ale sociologiei (a sociologiei politice, sociologiei muncii, sociologiei opiniei publice ș.a.m.d.). Și totuși, sociologia educației a depășit limita unui secol de existență. Ea are vârsta sociologiei însăși, întrucât, de la primele încercări de elaborare a unei teorii științifice a vieții sociale, educația apare constant ca o componentă a gândirii sociologice, iar după publicarea, în 1895, a lucrării *Règles de la méthode sociologique* a lui Émile Durkheim (1858-1917), care marchează debutul sociologiei științifice¹, devine o preocupare centrală a sociologiei, fiind asociată construcției însăși a obiectului. Ea are, în același timp, o vîrstă foarte apropiată de cea a științei educației ca disciplină universitară². Conform investigațiilor efectuate de Eric Plaisance și Gérard Vergnaud [1993], primul curs de „știința educației” debuta la universitatea pariziană (Sorbonne), în calitate de curs complementar, în decembrie 1883 și era susținut de Henri Marion. În 1887, acest curs era transformat în catedră de știința

-
1. Pentru contribuția lui Durkheim la constituirea sociologiei ca știință, a se vedea lucrarea lui Jean-Michel Berthelot intitulată *1895 Durkheim. L'avènement de la sociologie scientifique* [Berthelot, 1995].
 2. Pentru o analiză istorică a științelor educației și disciplinelor universitare de profil, ca și pentru o analiză a raporturilor interdisciplinare actuale, a se vedea lucrarea *Les sciences de l'éducation* semnată de Eric Plaisance și Gerard Vergnaud [1993], ambii profesori ai prestigioasei universități pariziene „René Descartes” (Paris V, Sorbonne – Sciences Humaine).

educației, avându-l ca titular pe același H. Marion. Vor urma Ferdinand Buisson și Émile Durkheim¹. Profesiunea de credință a profesorului Durkheim era exprimată fără echivoc în lecția inaugurală:

Vă voi vorbi despre educație ca sociolog, mai ales în calitate de sociolog. De altfel, procedînd astfel, departe de a ne expune să privim și să înfățișăm faptele dintr-un punct de vedere care să le deformeze, din contră, sînt convinși că nu există o altă metodă mai potrivită pentru a le pune în evidență adevărata lor natură.

Într-adevăr, socotesc ca un postulat al oricărei speculații pedagogice afirmația că educația este ceva eminentamente social, prin originile sale, ca și prin funcțiile sale și că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult decît de orice altă știință [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 62-63].

În 1907, catedra ocupată de el devenea de „sociologie și știința educației”, titlatură care s-a păstrat pînă în 1919.

1.1. Sociologia – știință a faptelor sociale

Continuînd un demers ale cărui linii de fond fuseseră deja trasate în *De la division du travail social* [1893], *Règles...* precizează că unitatea elementară de analiză a sociologiei este *faptul social* și că regula metodologică fundamentală constă în a căuta cauzele unui fapt social printre faptele sociale care îl preced și nu în stări ale conștiinței individuale². Lucrarea pro-

1. Durkheim a fost mai întîi profesor al universității din Bordeaux, unde a predat, din 1887, un curs de „pedagogie și științe sociale”, care este considerat primul curs de sociologie care s-a predat într-o universitate. La universitatea pariziană, el a predat un curs de „știința educației” începînd din 1902, mai întîi ca suplinitor, apoi ca titular (din 1905 pînă la decesul intervenit în 1917). Textul acestui curs, care poate fi considerat primul curs de sociologia educației, a fost publicat postum, formînd conținutul a trei lucrări: *Éducation et sociologie* [1922], *Philosophie et sociologie* [1924] – parțial, și *L'Éducation morale* [1925]. Conținutul unui curs special, *L'enseignement de la morale à l'école primaire*, tratînd despre modalitățile de educare a autonomiei voinței, a rămas nepublicat [cf. P. Fauconnet, *Avertissement*, în Durkheim, 1925].
2. „Cauza determinantă a unui fapt social trebuie să fie căutată printre faptele sociale antecedente, iar nu printre stările conștiinței individuale” [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 151].

pune un principiu al disocierii între fapte sociale și fapte individuale. Faptele sociale sînt comportamente (moduri de a face, de a gîndi, de a simți) comune majorității membrilor unei colectivități și la care aceștia ajung independent de voința lor, datorită unui sistem de presiuni la care sînt supuși prin însăși apartenența la comunitate. În raport cu comportamentul individual, ele se caracterizează prin *exterioritate* și *constrîngere* :

[...] ele [faptele sociale] constau în moduri de a lucra, de a gîndi și de a simți exterioare individului și care sînt înzestrate cu o putere de constrîngere în virtutea căreia i se impun [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 60].

Un fapt social se recunoaște după puterea de constrîngere externă pe care o exercită sau e în stare să o exercite asupra indivizilor ; iar prezența acestei puteri se recunoaște, la rîndul său, fie după existența unei sancțiuni determinate, fie după rezistența pe care faptul o opune oricărei întreprinderi individuale care tinde să-l violeze [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 65].

Este fapt social orice fel de a face, fixat sau nu, capabil să exercite asupra individului o constrîngere exterioară ; sau [mai mult] care este general pentru o întreagă societate dată, avînd totuși o existență proprie, independentă de manifestările sale individuale” [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 67].

În prefața celei de-a doua ediții a lucrării [1901], Durkheim afirma : „principiul nostru fundamental : realitatea obiectivă a faptelor sociale” [cf. Corcuff, 1995 : 14]. Potrivit opiniei celor mai mulți dintre exegeții săi, el opune această realitate obiectivă realității subiective individuale și afirmă primatul societății asupra indivizilor. Parțial, aceste opinii sînt corecte. Numai că nu este vorba despre un primat *ontologic*, ci despre unul *epistemologic* și mai ales *metodologic*. Numai în măsura în care își abordează obiectul ca realitate obiectivă, în sensul de realitate *dată*, observabilă și existentă independent de orice voință individuală, sociologia poate pretinde calitatea de demers *științific*. Și numai în măsura în care are ca obiect o realitate distinctă de cea individuală și subiectivă, ea poate aspira la un loc legitim în sistemul științelor ; în caz contrar, ea se „topește” în psihologie (cazul psihologismului individualist al lui G. Tarde și al psihologiei multîmilor elaborate de G. Le Bon, de pildă) ori se substituie acesteia (cazul sociologiei lui A. Comte). Rezultă o altă regulă metodologică importantă, aceea de a trata orice fapt social ca *lucru* :

Este lucru [...] tot ce este dat, tot ce se înfățișează, sau mai bine zis se impune, observației. A trata faptele sociale ca lucruri înseamnă a le trata în calitatea lor de *data*, alcătuiind punctul de plecare al științei [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 79-80].

[...] un lucru se recunoaște după aceea că nu poate fi modificat printr-un simplu decret al voinței [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 81].

1.2. Dualitatea de natură a faptelor sociale

O astfel de disociere între faptul social și cel individual impune afirmarea simultană a unui principiu al identității lor și identificarea unor mecanisme prin care această identitate să fie explicată. Durkheim formulează în acest scop ipoteza *dualității de natură* a vieții sociale : aceasta este simultan fapt material (morfologic ¹) și fapt de conștiință, fapt individual, în manifestările sale concrete „aici și acum”, și fapt colectiv, în esența sa și prin originea sa :

Prin urmare, ele nu ar putea să se confunde cu fenomenele organice, de vreme ce constau în reprezentări și acțiuni și nici cu fenomenele psihice care nu există decât în conștiința individuală și prin ea. Ele constituie, deci, o specie nouă și acestora trebuie dată și rezervată calificarea de *sociale*. Ea li se potrivește, căci e limpede că, neavînd ca substrat pe individ, ele nu pot să aibă altul decât societatea, fie societatea politică în integralitatea sa, fie vreunul din grupurile parțiale pe care le cuprinde, confesiuni religioase, școli politice, literare, corporații profesionale etc. [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 60].

-
1. Morfologia socială este definită de Durkheim ca parte a sociologiei care are ca obiect forma exterioară și materială a societății. De fiecare dată, societatea ni se prezintă ca o „masă de populație, de o anumită densitate, dispusă într-un anumit mod pe un teritoriu, dispersată în sate sau concentrată în orașe etc. ; ea ocupă un teritoriu mai mult sau mai puțin întins, e situată în cutare sau cutare mod în raport cu mările sau cu popoarele vecine, e brăzdată mai mult sau mai puțin de cursuri de apă, de căi de comunicație de toate felurile care pun locuitorii în raporturi mai slabe sau mai strînse. Acest teritoriu, dimensiunile sale, configurația sa, compoziția populației etc. sînt, în mod natural, factori importanți ai vieții sociale. [...] Este, așadar, loc pentru o știință socială care face anatomia societății ; și pentru că această știință are ca obiect forma materială și exterioară a societății, ea se va numi *morfologie socială*” [Durkheim, *Sociologie et sciences sociales*, Paris, Alcan, 1909].

Faptul social este simultan realitate *dată* conștiințelor individuale (*sui-generis*) și *produs* al „acțiunilor și reacțiunilor” acestora :

El [faptul social] *este o rezultată a vieții comune, un produs al acțiunilor și reacțiunilor care se petrec între conștiințele individuale* [s.n., E.S.], iar dacă el răsună în fiecare dintre ele, o face în virtutea energiei speciale pe care o datorează tocmai *originii sale colective* [s.n., E.S.]. Dacă toate inimile vibrează la unison, aceasta nu e o urmare a unui acord spontan și prestabilit ; ci pentru că aceeași forță le mișcă în același sens. Fiecare este antrenat de toți [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 64-65].

Tocmai pentru că sînt *produs* al vieții *colective* (al experienței cotidiene, pentru a utiliza un concept fundamental al sociologiei contemporane), faptele sociale nu au același grad de consistență, de organizare : unele apar într-o formă cristalizată, „mai rigidă” (instituții sociale : reguli juridice și morale, dogme religioase, structuri politice ș.a.), în timp ce altele se prezintă într-o formă „mai maleabilă” (de pildă adunarea – sau, în limbajul pe care îl va utiliza mai târziu Goffman, întîlnirea „față în față”). „Cristalizarea” unui fapt social (conducînd la instituționalizarea sa) este legată de *repetiția* unui comportament într-o colectivitate :

Demonstrația categorică a acestei dualități de natură se vede în aceea că aceste două ordine de fapte [individuale și sociale] ni se înfățișează adesea în stare disociată. Într-adevăr, unele din aceste moduri [individuale] de a lucra și de a gândi cîștigă, *în urma repetiției* [s.n., E.S.], un fel de consistență care le precipită, ca să spunem așa, și le izolează de evenimentele particulare pe care le reflectă. Ele capătă astfel un corp, o formă sensibilă proprie lor și constituie o *realitate sui-generis*, foarte distinctă de faptele individuale în care se manifestă [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 62].

Un bun exemplu îl constituie cristalizarea „formelor elementare ale vieții religioase” [Durkheim, 1912].

Aceasta înseamnă că faptul social este *general*, „este comun tuturor membrilor unei societăți sau cel puțin celor mai mulți dintre ei” [*Idem* : 64], iar generalitatea rezultă din *originea sa colectivă*. Este evident că, în pofida categorizării lui Durkheim ca sociolog al unei ordini deja constituite, concepția sa conține teza fundamentală a ceea ce astăzi numim constructivism sociologic : ordinea socială, înțeleasă ca ansamblu *organizat, coerent, stabil* de comportamente umane, este produsul istoriei comune a membrilor unei colectivități, o „construcție” în dublul sens al termenului, de „lucru”

(existență dată) și de proces (activitate de realizare a acestei existențe). Putem distinge în concepția considerată a marca „nașterea” sociologiei științifice doi versanți: unul de pe care ordinea socială (faptul social) este privită ca *datum*, ca realitate *sui-generis*, în raport cu oricare dintre indivizi, inclusiv în raport cu observatorul/cercetătorul (accentuat în *Règles de la méthode sociologique*); un altul de pe care ordinea socială este privită din perspectiva istoriei sale, ca produs al experienței colective (care este numai schițat în *Règles...*, dar apare cu claritate în *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*). Rezultă de aici o opțiune epistemologică și metodologică: faptul social trebuie supus *observației* științifice ca *dat* („lucru”) și trebuie explicat utilizând o *metodă istorică și comparativă*, singura care poate pune în evidență (re)producerea sa continuă.

1.3. Educația/socializarea ca termen mediu între societate și individ

Pentru oricare dintre membrii unei colectivități, aceasta este înainte de toate un dat: noului-născut sau noului-venit i se impune o realitate socială constituită, exterioară și constrângătoare. Disocierea între faptul social și faptul individual și dualitatea de natură a vieții sociale apar ca evidente la începutul oricărei biografii individuale. Identitatea societate-individ este un produs al experienței sociale a individului (al biografiei sale sociale), experiență în cursul căreia are loc *interiorizarea* elementelor conștiinței colective în conștiința individuală. Prin aceasta, exterioritatea devine interioritate, constrângerea exterioară se manifestă ca opțiune personală, iar conștiința colectivă este simultan transcendentă și imanentă conștiințelor individuale. Mișcarea este dublă: dinspre societate către individ, ca proces de interiorizare, și dinspre individ către societate, ca proces de socializare. Vectorul acestei duble mișcări îl constituie educația, aflată astfel pe poziție de termen mediu între faptul social și faptul individual, între constrângere exterioară și constrângere interiorizată.

1.3.1. Educația este o funcție socială

Nimic nu poate rezulta din nimic. Personalitatea umană se dezvoltă în mod necesar în continuarea unor premise pe care natura le fixează în codul

genetic al individului. Educația are rolul de a orienta și stimula evoluția potențelor genetice, permițând realizarea naturii umane. Aceasta nu justifică, însă, afirmația că educația răspunde exclusiv sau în primul rând unor nevoi naturale ale ființei umane și că are ca scop realizarea în fiecare individ a *unei* naturi umane universale.

La nivelul speciei umane, educația este necesară și posibilă tocmai pentru că structurile genetice ale organismului uman obișnuit (mediu) sînt nespecializate și prezintă, de aceea, o mare plasticitate. Chiar și în cazul indivizilor a căror înzestrare genetică prezintă o specializare superioară mediei, caracterul contradictoriu al atributelor native limitează dezvoltarea aptitudinilor, întrucît înaintarea pe o traiectorie poate bloca, total sau parțial, alte traiectorii posibile.

Nu natura, ci societatea comandă, în esență, dezvoltarea personalității. Educația este o *funcție eminentemente socială*¹. Ea *socializează*, adică transformă un individ biologic asocial într-un membru al unei/unor colectivități, asigurînd interiorizarea comportamentelor „fixate” în calitate de comportamente *normale*, respectiv în calitate de comportamente care

se regăsesc, dacă nu la toți indivizii, cel puțin la majoritatea lor, și, dacă nu se repetă identic în toate cazurile în care se observă, ci variază de la un individ la altul, aceste schimbări sînt cuprinse între limite foarte apropiate [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 105].

Generalitatea reprezintă criteriul normalității comportamentelor (faptelor sociale) și interiorizînd comportamentele normale individul se înscrie în limitele *tipului individual mediu (normal, generic)*, definit ca

1. În prelungirea supra-organicismului spencerian – față de care, de altfel, ia distanță [pentru detalii în legătură cu modul în care Émile Durkheim se raportează la predecesorul său englez, a se vedea Ilie Bădescu, 1994, capitolul XVII : *Contractualism și sociologism. H. Spencer și É. Durkheim*] – Durkheim a trasat liniile esențiale ale curentului funcționalist în sociologie. Pornind de la constatarea că societatea se prezintă ca un ansamblu ordonat de elemente solidare, deși foarte eterogene, el explică această solidaritate constitutivă postulînd o corespondență între elementele în cauză și nevoile întregului ; elementele îndeplinesc o *funcție* în raport cu societatea [Durkheim, 1893]. „Funcția unui fapt social – scrie el în *Règles...* [1895, trad. rom., 1974 : 151] – nu poate fi decît socială, adică ea constă în producerea de efecte utile din punct de vedere social. [...] *Funcția unui fapt social trebuie căutată în raportul pe care îl susține cu vreun scop social*”.

ființa schematică ce s-ar constitui reunind într-un același tot, într-un fel de individualitate abstractă, caracterele cele mai frecvente [Durkheim, 1895, trad. rom., 1974 : 105].

Analiza istorică probează că diviziunea socială a muncii este generatoare de structuri sociale particulare și că fiecărui tip de structură socială îi corespunde un tip (mediu, normal, generic) de personalitate care face posibil *consensul social*, acesta din urmă reprezentînd condiția indispensabilă a existenței oricărei societăți :

Omul pe care trebuie să îl realizeze educația în noi nu este omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea, iar ea îl vrea așa cum îi cere structura sa interioară.

[...] În rezumat, *educația*, departe de a avea ca unic sau principal obiect pe individ și interesele sale, *este, înainte de toate, mijlocul prin care societatea își reînnoiește neîncetat condițiile proprii sale existențe* [s.n., E.S.] [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 67-68].

În consecință, fiecărui tip de structură socială îi corespunde *un tip normal de educație. Sistemele de educație*, care sînt alcătuite din practici educative ce urmăresc același scop și care sînt adecvate tipului de structură socială, reprezintă adevărate instituții (fapte) sociale și posedă forță imperativă.

1.3.2. Educația este o creație...

Posedînd atributele socialității și istoricității, atît din perspectiva scopurilor, cît și din aceea a mijloacelor, educația construiește în individ o serie de structuri subiective, calitativ diferite de cele genetice. Esența acestor structuri o constituie discontinuitatea lor în raport cu predispozițiile native și faptul că reprezintă forma interiorizată a constrîngerilor exterioare exercitate asupra individului în cursul experienței sale sociale :

Dacă privim faptele așa cum sînt ele și așa cum au fost totdeauna, este evident că educația constă într-un efort continuu orientat către a impune copilului moduri de a vedea, de a simți și de a acționa la care el n-ar fi ajuns în mod spontan. Din primele zile de viață, noi îl constrîngem să mănînce, să bea, să doarmă la ore regulate, îl constrîngem la curățenie, la calm și obediență ; mai tîrziu îl constrîngem să țină cont de celălalt, să respecte uzanțele, conveniențele, îl constrîngem să muncească etc. etc. Dacă, în timp, constrîngerea încetează să mai

fie resimțită, aceasta se întâmplă pentru că ea dă naștere treptat unor obișnuințe [*habitudes*], unor tendințe interne care o fac inutilă, dar care nu o înlocuiesc decât pentru că derivă din ea [Durkheim, 1895 : 99-100].

Aceasta înseamnă că educația se manifestă ca o veritabilă *forță creatoare*, consecințele sale echivalând cu o a doua naștere :

Ea nu se mărginește să dezvolte pe individ în sensul arătat de natură, făcând vizibile forțele ascunse care nu cer decât să se manifeste. Societatea creează în om un om nou [...]. Această virtute creatoare este, de altfel, un privilegiu special al educației omenești [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 69].

1.3.3. ...a ființei sociale (eului social)

Noul pe care educația îl creează în individ constă într-un ansamblu de comportamente normale pentru membrii unei colectivități date, în consens cu cele ale celorlalți, repetabile, relativ stabile și previzibile, respectiv într-un

sistem de idei, sentimente și obișnuințe care exprimă în noi nu personalitatea noastră, ci grupul sau grupurile diferite din care facem parte, ca : credințele religioase și practicile morale, tradițiile naționale sau profesionale, opiniile colective de tot felul. Totalitatea lor formează ființa socială, iar scopul educației este să constituie în fiecare din noi această ființă [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 39].

Conținutul central pe care conștiința individuală îl reține din conștiința colectivă este un *conținut moral*. Ființa socială este o ființa morală. Domeniul moralei este acela al *normelor*, al *datoriei*, un comportament moral fiind un comportament care se supune unei/unor reguli.

Evoluția societății de la formele simple la cele complexe a fost însoțită de o raționalizare treptată a moralei : morala modernă este pur rațională (laică). Axioma ei fundamentală poate fi formulată în termenii următori : „*persoana umană este sfântă prin excelență ; ea are dreptul la respectul pe care credinciosul îl rezervă, în orice religie, dumnezeului său* [s.n., E.S.]” [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 123]. Datoria este orientată către colectivitatea umană și nu către divinitate. În plus, ea devine mai mult decât un sentiment, dobândind caracter inteligent, iar aceasta este, probabil, cea mai mare noutate pe care o aduce morala modernă. Pentru individul care înțelege rațiunea de a fi a normelor, datoria se confundă cu binele.

Principalele componente ale moralei moderne sînt : (1) *spiritul de disciplină*, definit prin atitudinea de respect față de autoritatea normei ; (2) *atașamentul față de grup*, care presupune comportament altruist ¹ ; (3) *autonomia voinței*.

1.3.4. Educația ca individualizare

Așa cum observase Kant, autonomia voinței este principiul însuși al moralității : nu există conduită morală în condițiile unei determinări exterioare absolute. Normele nu sînt decît prescripții generale, ele nu indică în detaliu comportamentul adecvat pentru fiecare individ și pentru orice situație. Agentul moral dispune totdeauna de o marjă, mai mult sau mai puțin importantă, de libertate. Durkheim se îndepărtează de concepția kantiană în ce privește sursele autonomiei voinței, care nu mai sînt căutate în categorii *a priori*, ci în evoluția socială (raționalizarea moralei) și în structura personalității. Alături de ființa socială (constituită dintr-un ansamblu de constrîngeri care reglează din interior conduita), există în fiecare individ o *ființă individuală*, constituită din stări psihice „care nu se referă decît la noi și la evenimente ale vieții personale” [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 39] ; aceste două aspecte ale personalității nu pot fi disociate decît în planul analizei abstracte și evoluează împreună. Raportul dintre ființa socială și ființa individuală este dependent de gradul de integrare a societății. Astfel, societățile primitive, caracterizate prin *omogenitate* și *solidaritate mecanică* [Durkheim, 1893], sînt atît de puternic integrate, încît eul individual, foarte puțin conturat, permite subordonarea cvasi-absolute a individului față de colectivitate : sacrificiul personal (*sinuciderea altruistă*) apare ca un act firesc. La polul opus, un grad scăzut de integrare a societății (religioase, domestice sau politice), frecvent în lumea modernă, caracterizată prin *eterogenitate* și *solidaritate organică*, reprezintă un obstacol în calea creării ființei sociale și poate genera egoism : „starea în care eul individual se afirmă în exces față de eul social și în detrimentul acestuia din urmă...” [Durkheim, 1897, trad. rom., 1993 : 164].

1. „... cuvîntul *altruism* exprimă destul de bine starea [...] în care eul nu-și aparține deloc sie însuși, în care se confundă cu altceva din exteriorul său, cea în care polul conduitei sale se află în afără, în grupul din care face parte” [Durkheim, 1897, trad. rom., 1993 : 174-175].

Individul uman depășește frontiera care separă umanitatea de animalitate doar în măsura în care devine ființă socială (morală) : numai „*supunându-se regulii și devoținându-se grupului, el devine om cu adevărat* [s.n., E.S.] [Durkheim, 1925 : 142]. În acest fel, ruptura aparentă dintre individ și societate este depășită. Educația joacă rolul termenului mediu :

Într-adevăr, omul nu este om decît pentru că trăiește în societate. [...] Astfel, presupusul antagonism dintre societate și individ nu are nici o bază reală. Departe ca acești doi termeni să se opună și să nu se poată dezvolta decît în sens invers unul față de altul, ei se presupun. Individul, voind societatea, se vrea pe el însuși, acțiunea exercitată de societate asupra lui pe calea educației neavînd ca obiect sau ca rezultat comprimarea, micșorarea sau denaturarea lui, ci tocmai din contra, sporirea și formarea unei ființe cu adevărat omenești [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 41-43].

1.3.5. Principalele instanțe educative; diminuarea rolului familiei și creșterea rolului școlii în crearea ființei sociale

Crearea ființei sociale (morale) este rezultat al acțiunii exercitate de generația adultă asupra generației tinere. Indiferent dacă este vorba de acțiune „metodică” sau spontană, ea se desfășoară în limitele unei (unor) colectivități structurate în principal pe axa generațională. Educatorii se deosebesc de educați prin faptul că sînt cunoscători și purtători ai sistemului de valori-norme-reguli specific colectivității în cauză, iar în această calitate ei îl pot transmite. Exact acest fapt constituie criteriul legitimității autorității educatorului. Cum societățile sînt ansambluri de colectivități, *problema* esențială a acțiunii educative constă în a face din individ simultan un membru al unei (unor) colectivități particulare și al societății în ansamblul ei.

Pentru societățile simple, soluția problemei vine din similitudinea colectivităților (solidaritate mecanică). Părinții sînt principalii arhitecți ai ființei sociale a copilului, întrucît „familia forma o mare societate, cuprinzînd în sînul său o pluralitate de menaje, de sclavi, de clienți” [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 169]. Relațiile domestice sînt, într-o familie de acest tip, im-personale, supuse unei veritabile discipline, a cărei sursă se află în autoritatea absolută a tatălui – legislator și magistrat.

Evoluția societății se produce simultan în două direcții complementare : pe de o parte, numărul indivizilor și colectivităților crește (creșterea volumului), în timp ce, pe de altă parte, vechile grupuri se sparg prin diferen-

țierea și specializarea unor subunități care se autonomizează (creșterea densității). Familia urmează același drum : marea familie se restrânge progresiv pînă la grupul mic al părinților și copiilor. Solidaritatea mecanică, rezultată din similitudine, nu mai este posibilă. Soluția constă într-un nou tip de educație care să permită realizarea unui nou tip de solidaritate. O educație care trebuie să îndeplinească două dimensiuni : (1) dimensiunea particulară, permițînd interiorizarea conștiinței colective ce caracterizează un grup oarecare (familie, etnie, grup profesional, clasă socială) ; (2) dimensiunea generală, asigurînd interiorizarea reprezentărilor, valorilor, normelor etc. comune tuturor membrilor unei colectivități cuprinzătoare (națiuni). Fiind în același timp *specială* și *comună*, *multiplă* și *unică*, educația reușește să satisfacă nevoia de omogenitate și consens, în condițiile eterogenității sociale crescînde, generînd solidaritate organică.

Noul tip de educație (capabil să genereze solidaritate organică) nu mai este de competența exclusivă a familiei – și, în general, a nici unui grup particular – deoarece aceasta nu mai constituie tipul generic de grup social, modelul societății. *Educația domestică* este o educație specială : ea modelează ființa socială așa cum o cere structura familiei. Evident, o astfel de educație este insuficientă. Ea nu mai poate dezvolta în indivizi spiritul de disciplină din momentul în care, prin contracție, familia devine un grup a cărui funcționare e dependentă mai puțin de norme și autoritate și mai mult de împrejurări particulare și persoane. Particularismul și afectivitatea definesc acum raporturile familiale. Or, regula morală este universală și impersonală. Inculcarea ei presupune aplicare consecventă, neutralitate afectivă și autoritate a educatorului. Familia nu mai poate crea decît premisele ființei sociale care trebuie să devină copilul, trezind în el primul sentiment al autorității morale și spiritul regularității :

Este sigur, mai ales, că, trăind o viață domestică regulată, copilul va dobîndi mai ușor gustul regularității ; mai general, dacă el este crescut într-o familie sănătoasă din punct de vedere moral, va participa prin contagiunea exemplului la această sănătate morală. Totuși, chiar dacă educația domestică se constituie într-o *primă și excelentă pregătire a vieții morale* [s.n., E.S.], eficacitatea ei este foarte limitată, mai ales în ceea ce privește spiritul de disciplină ; căci ceea ce este esențial aici, respectarea regulii, nu se poate dezvolta deloc în mediul familial. Familia este, astăzi mai ales, un foarte mic grup de persoane care se cunosc de o manieră intimă, care intră în contacte personale în toate împrejurările ; ca urmare, relațiile lor nu sînt supuse nici unei reglementări generale,

impersonale, imuabile ; ele au totdeauna, și în mod normal trebuie să aibă, o oarecare libertate și comoditate care exclud determinarea rigidă. Datoriile domestice au ceva particular care nu poate fi fixat o dată pentru totdeauna în precepte definite, aplicabile în același fel în toate cazurile ; ele sînt susceptibile să se plieze diversității caracterelor și circumstanțelor : este o chestiune de temperamente, de acomodări reciproce care favorizează afecțiunea și obișnuința. Este un mediu care, prin căldura sa naturală, este apt în mod deosebit să facă să se nască primele înclinații altruiste, primele sentimente de solidaritate ; dar morala practică aici este mai ales afectivă. Ideea abstractă a datoriei joacă un rol mai mic decît simpatia, decît impulsurile spontane ale inimii. Membrii acestei mici societăți sînt prea apropiați unii de ceilalți ; datorită acestei proximități morale, ei au un prea accentuat sentiment al nevoilor lor reciproce ; sînt prea conștienți unii de ceilalți pentru a mai fi necesară, sau chiar utilă, o reglementare [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 167-168].

Educația familială nu poate dezvolta nici altruismul (atașamentul la scopuri colective). În primii ani de viață, dată fiind lipsa de maturitate a conștiinței sale, copilul este orientat preponderent către sine. Dimensiunile reduse și structura particulară a universului familial nu sînt suficiente pentru depășirea acestui egoism infantil.

Atîta timp cît copilul este menținut în limitele strîmte ale familiei sale, el nu reușește să-și dezvolte propria fizionomie morală. Familia se poate transforma în piedică în calea dezvoltării autonomiei voinței, întrucît limitarea experienței la viața domestică conduce la aservirea conștiinței individuale față de un grup particular ¹, aservire absolut ilegală ².

Pentru a răspunde nevoii sociale, este necesară lărgirea universului copilului, înlocuirea raporturilor familiale personalizate, încărcate de afectivitate, în care autoritatea este slabă, iar regularitatea se manifestă conjunctural, cu raporturile școlare impersonale și neutre, supuse regulii aplicate consecvent și în care autoritatea educatorului, ca *organ* al unei „mari persoane morale” – societatea, se poate impune. Școala este singura instituție capabilă să educe spiritul de disciplină, atașamentul la scopurile colective și autonomia voinței care formează conținutul moralei raționaliste cerută de structura societății moderne :

1. „Crescut exclusiv în familia sa, copilul devine bunul acesteia ; el reproduce toate particularitățile, toate trăsăturile acesteia, pînă la ticurile fizionomiei familiale ; el nu va putea să-și dezvolte însă fizionomia personală” [Durkheim, 1925 : 166].
2. „... voința umană trebuie să învețe să se supună doar în fața regulii impersonale și abstracte” [*Ibidem*].

De altfel, contrar opiniei prea răspândite conform căreia educația morală ar rezulta cu precădere din acțiunea familiei, consider că rolul școlii în dezvoltarea morală a copilului poate și trebuie să fie de cea mai mare importanță. Există o întreagă parte a acestei culturi, cea mai elevată, care nu poate fi dată altfel. Căci, dacă familia poate să trezească și să consolideze bine și singură sentimentele domestice necesare moralei și chiar, mai general, pe cele care stau la baza celor mai simple relații particulare, ea nu este constituită astfel încât să poată forma copilul în vederea vieții sociale. Prin definiție, ca să spunem așa, ea este un organ impropriu unei astfel de funcții [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 23-24].

Metoda istorică și comparativă pe care este construită analiza i-a oferit lui Durkheim posibilitatea de a evidenția mutațiile survenite în structura și funcționalitatea familiei și a societății. Aspectul care interesează în acest context vizează îndeosebi modificarea poziției copilului : dintr-un bun al familiei sale de origine, el devine un *bun național*.

Durkheim observă *continuitatea* acțiunii diferitelor grupuri (familie, stat, umanitate) asupra individului :

Familie, patrie, umanitate reprezintă faze diferite ale evoluției noastre sociale și morale care sînt pregătite unele de celelalte, astfel încît grupurile corespunzătoare se pot suprapune fără să se excludă reciproc. Întrucît fiecare are rolul său în mersul dezvoltării istorice, ele se completează reciproc în prezent ; fiecare are funcția sa. Familia îl încadrează pe individ într-o cu totul altă manieră decît patria și răspunde altor nevoi morale. Nu se pune, așadar, problema unei alegeri exclusive între ele. Omul nu este complet din punct de vedere moral decît dacă este supus acestei triple acțiuni [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 84].

O continuitate al cărei principiu este dominația normei generale și impersonale (sociale, naționale) asupra oricărei împrejurări particulare. În calitate de instanță a cărei autoritate derivă din faptul că acționează în numele societății (statului), școala poate și trebuie să se impună în fața grupului particular care este familia :

După toate aparențele, scopurile domestice sînt și trebuie să fie subordonate celor naționale, deoarece patria este un grup social de un ordin mai înalt. Întrucît familia este mai aproape de individ, ea constituie un scop mai puțin impersonal, în consecință mai puțin înalt. Cercul intereselor domestice este atît de restrîns, încît el se confundă în mare parte cu cercul intereselor individuale. De altfel, în măsura în care societățile progesează și se centralizează, viața generală a societății, cea care este comună tuturor membrilor săi și care își are originea și scopul

în grupul politic, câștigă teren în spiritele individuale, în timp ce ponderea și rolul familiei se diminuează. [...] Centrul de gravitate al vieții morale, care se găsea altădată în familie, tinde din ce în ce mai mult să se deplaseze. Familia devine un organ secundar al Statului [Durkheim, 1925, ed. 1934 : 84-85].

1.4. Educația ca temă centrală a sociologiei

Ansamblul conceptual interiorizare-socializare-individualizare are meritul de a fi deplasat analiza educației de la o paradigmă individualistă, predominant psihologică, la o paradigmă sociologică. Educația nu mai este definită în termenii unor transformări individuale, ci în termenii acțiunilor :

Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sînt coapte pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale pe care le reclamă de la el atît societatea politică în ansamblul ei, cît și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 39].

Procesul educativ este definit ca un proces *bidimensional* : el presupune *individualizare*, dezvoltare a personalității într-un spațiu al posibilităților individuale (incluzînd aici și premisele naturale), pe o traiectorie relativ independentă de condițiile sociale, diferită de traiectoriile altor membri ai grupului ; el se definește, însă, *în primul rînd ca socializare*, respectiv evoluție într-un spațiu al posibilităților create de apartenența la grupuri sociale determinate. Dimensiunea socială și dimensiunea individuală a ființei umane nu pot fi separate decît la nivelul analizei abstracte, dar *sociologia ca știință are ca obiect individul în calitate de reprezentant al tipului normal, (generic, mediu) de personalitate, fiind, de aceea, interesată de aspectele sociale, dobîndite ca urmare a interiorizării constrîngerilor exterioare, ale personalității, cu alte cuvinte de procesul de socializare*.

Durkheim distinge între *educație conștientă* și *educație spontană*. Criteriul principal al acestei distincții vizează mai ales nivelul de conștientizare și organizare : acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor tinere poate fi conștientă, metodică ; în practica reală, ea se exercită, însă, de multe ori spontan, dincolo de orice proiect ori anticipare a consecințelor, identificîndu-se cu însăși experiența cotidiană a copilului.

Totuși, sub ambele aspecte, accepțiunea restrînsă este privilegiată : „educația constă în *socializarea metodică* [s.n., E.S.] a generației tinere” [Durkheim, 1922, trad. rom., 1980 : 39].

*

Definiția durkheimiană opune un „activism” societal, impersonal, unei cvasi-absolute pasivități individuale : educația este un fapt social constrîngător și exterior atît în raport cu educatul, cît și în raport cu educatorul. Imaginea copilului-educat pe care această concepție ne-o propune este, pentru a utiliza sugestivă formulă a lui Padioleau [1986], cea a unui *homo sociologicus burete*, ignorant, incapabil de discernămint, un fel de *tabula rasa*, dar tocmai pentru aceasta absolut receptiv la ceea ce i se oferă. Pe de altă parte, poziția adultului-educator se datorează exclusiv faptului că el a fost, într-o etapă anterioară, obiect al socializării, devenind, în acest fel, reprezentantul societății care îl investește cu dreptul și responsabilitatea de a *transmite* un sistem cultural determinat, de a asigura transferul acestui sistem din conștiința colectivă în conștiințele individuale ¹; „activismul” său nu depășește limitele transiterii unui mesaj pe care el însuși îl primește în formă finită, sau, pentru a rămîne în domeniul metaforelor, pe cele ale competențelor unui factor poștal. În același timp, înțelege că transmitere unidirecțională dinspre adult (societate) către copil, educația nu depășește, în biografia unui individ, vîrsta copilăriei : s-ar părea că tocmai ignoranța și lipsa de discernămint infantile constituie condițiile *sine qua non* ale educabilității ; odată depășită această „stare de grație”, educația nu mai este necesară, dar, probabil, nici posibilă. În sfîrșit, se pornește de la un principiu al disocierii, pentru a se afirma o identitate asimetrică, prin incluziune, între individ și societate :

1. Nici o altă deosebire calitativă în afara celei dintre colectiv și individual nu pare să existe între forma exterioară și cea interiorizată a conștiinței ; doi indivizi aparținînd aceleleași colectivități sînt, din punctul de vedere al ființei sociale rezultate prin interiorizarea conștiinței colective, identici ; deosebirile între indivizi rezultă fie din apartenența la colectivități diferite, fie din ființa lor individuală. În aceste condiții, solidaritatea organică este caracteristică societăților moderne doar în măsura în care acestea sînt ansambluri diferențiate de grupuri sociale ; în interiorul fiecărui grup, însă, există o anumită similitudine între indivizi care face ca ordinea socială să fie mai mult sau mai puțin produsul solidarității mecanice.

Avînd o origine colectivă, formele superioare ale activității umane au și un scop de aceeași natură. Derivînd din societate, tot față de ea se raportează, sau sînt, mai degrabă, *societatea însăși încarnată și individualizată în fiecare dintre noi* [s.n., E.S.] [Durkheim, 1897, trad. rom., 1993 : 166] ;

Concepția lui Durkheim este marcată de o contradicție internă : în analiza proceselor de socializare (ca, de altfel, în toate analizele sale concrete, cu excepția analizei formelor elementare ale vieții religioase) ipoteza constructivistă pe care teoria faptului social o conține nu este (sau este prea puțin) valorificată.

*

Dincolo de aceste limite, ceea ce interesează în contextul de față este faptul că definirea educației ca interiorizare-individualizare-socializare-umanizare, respectiv ca liant între societate și individ, o plasează pe aceasta nu la periferia preocupărilor sociologiei, ci în centrul lor. Din punct de vedere teoretico-epistemologic, ansamblul conceptual amintit constituie „nucleul dur” nu numai al concepției asociate riguros numelui lui É. Durkheim, ci al tuturor celor care gravitează pe orbita acesteia și care poartă, indiferent de variantă, eticheta generală de sociologism și/sau funcționalism. El permite înțelegerea identității faptului social și faptului individual, permițînd, în același timp, o construcție coerentă a obiectului sociologiei (ca știință a faptului social).

1.5. Sociologia educației ca fundament al științelor educației

Pe această bază este posibilă reconsiderarea raportului dintre sociologie, pedagogie și psihologie. Dacă educația este esențialmente un fapt social, sociologiei îi revine rolul de vioara întâia în determinarea scopurilor ; în plus, deși alegerea mijloacelor ține mai ales de competența psihologiei, sociologia este implicată și în acest demers, deoarece natura socială a scopurilor determină caracterul social al mijloacelor. În calitate de *teorie practică*, situată undeva pe un continuum știință-artă, pedagogia trebuie să facă din sociologie principalul său suport [Durkheim, 1922].

CAPITOLUL 2

Interacționismul simbolic.

George Herbert Mead : Comunicarea ca principiu comun al organizării conștiinței și societății

Comportamentul social al speciei umane are, în opinia lui George Herbert Mead (1863-1931), o bază biologică constînd în impulsul sexual sau de reproducere, impulsul parental (matern sau patern), impulsul sau atitudinea de solidaritate ¹. Totuși, nici comportamentul social al individului și nici organizarea socială nu se bazează, la nivelul speciei umane, pe un principiu natural :

Principiul pe care l-am considerat fundamental în organizarea socială umană este cel al comunicării care implică o participare cu celălalt. Aceasta impune ca celălalt să apară în subiect, ca subiectul să se identifice cu celălalt și să devină conștient de sine grație celuiilalt [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 215].

În mod obișnuit se consideră că procesul comunicării este condiționat de existența conștiinței (*Mind*). Cum este, însă, posibilă conștiința ?

2.1. Mecanismul gîndirii (*Mind*) : comunicarea prin simboluri semnificative

Mead răspunde acestei întrebări valorificînd o serie de teze ale psihologiei behavioriste : teza paralelismului psiho-fizic ², ideea că orice act social

1. Întrucît reprezintă unitatea fundamentală în cadrul căreia se desfășoară aceste activități vitale, familia este unitatea primară de organizare socială, formele mai largi (clanul, tribul) constituind generalizări directe ale organizării familiale.
2. Analiza lui Mead depășește analizele behaviorismului „tradițional”, în special cele întreprinse de Wundt, prin aceea că pornește de la premisa existenței unei faze motrice a actului psihic și nu numai a unei faze senzoriale.

presupune comunicare și aceea că gestul, oricît de elementar, face parte dintr-un act social. Pe această bază, psihologia poate fi definită ca știință care studiază nu conștiința, ci mai degrabă experiența individului în raport cu condițiile în care ea se produce. Atunci cînd aceste condiții sînt sociale, analiza se deplasează pe terenul psihologiei sociale.

Pentru o astfel de știință,

Faptul primar îl constituie actul social care înseamnă interacțiune a unor organisme diferite, adică adaptarea reciprocă a conduitelor lor în elaborarea procesului social. Putem găsi în acest proces ceea ce numim gest, respectiv faze ale actului social care aduc o adaptare a organismului la reacția unui alt organism și care includ atît o atitudine observabilă, cît și ceea ce se numește atitudine interioară [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 39].

În funcție de natura atitudinii interioare, gestul poate fi : a) gest reflex ; b) gest semnificativ. Gestul reflex poate fi identificat în orice act social (interacțiune) din lumea animală (în lupta dintre doi cîini, de exemplu). El este determinat de (pre)dispoziția organismului de a reacționa într-un anumit fel la un stimul prezent *hic et nunc*. „Mesajul” pe care un astfel de gest îl comunică se înscrie în limitele informației cuprinse în codul genetic. Organismul animal nu poate decodifica un alt tip de informație, iar comportamentul prezent este întotdeauna determinat din trecut.

În cazul organismului uman, anatomia și fiziologia particulare ale sistemului nervos fac posibilă depășirea gestului reflex și apariția unui raport de determinare a gestului (comportamentului) actual de fazele ulterioare ale actului care pot fi anticipate : gestul-reacție al partenerului, propria conduită de răspuns ș.a.m.d. Gestului-stimul observabil i se atașează o atitudine interioară care îmbracă forma unui fapt de conștiință propriu-zis, a unei semnificații ; gestul devine *gest semnificativ*. Semnificația, care poate fi explicită sau implicită, constă în gestul-reacție anticipat ; în consecință, ea nu trebuie înțeleasă ca o stare a conștiinței ; ea apare în procesul experienței sociale și trebuie concepută ca existentă în planul acestei experiențe.

O categorie aparte de gesturi semnificative o constituie *simbolurile semnificative (limbajul)* : acestea sînt părți ale experienței care arată, indică sau reprezintă alte părți (care nu sînt date în situația prezentă) și fac să se nască simultan în parteneri aceeași atitudine interioară, aceeași semnificație. Atunci cînd reacția partenerului poate fi provocată, prin anticipare, în subiectul însuși, individul *înțelege* actul celuilalt. Mecanismul general al gîn-

dirii (*Mind*) se află în acest proces de comprehensiune a celuilalt, la care se ajunge ca urmare a comunicării prin simboluri semnificative în cadrul unui proces social :

Inteligența nu este posibilă decât datorită gestului devenit simbol semnificativ ; fără el nu există gândire, întrucât aceasta nu este decât conversație interiorizată sau implicită a individului care comunică cu sine însuși prin intermediul unor astfel de gesturi. Esența însăși a gândirii o constituie interiorizarea, în cursul experienței noastre, a conversațiilor prin gesturi pe care noi le realizăm cu ceilalți în procesul social. Gesturile astfel interiorizate sînt simboluri semnificative deoarece au aceleași semnificații pentru toți indivizii unei societăți date sau unui grup social ; ele fac să se nască aceleași atitudini în cei care le execută și în cei care reacționează la ele. Altfel, individul nu le-ar putea nici interioriza, nici conștientiza, nici înțelege [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 41].

Dar, pe de altă parte, putem considera procesul social al experienței ca fiind anterior (într-o formă rudimentară) existenței conștiinței, și [putem] explica originea conștiințelor în cadrul interacțiunii indivizilor în acest proces. Astfel, nu numai originea conștiințelor, ci și interacțiunea lor (pe care, în aceste condiții, trebuie să o considerăm ca esențială, decurgînd din însăși natura acestora și presupusă prin chiar existența lor) încetează să mai pară misterioasă sau miraculoasă. *Nu comunicarea este produsul conștiinței, ci, dimpotrivă, conștiința este cea care se originează în comunicare, datorită unei conversații prin gesturi, într-un proces sau context social al experienței* [s.n., E.S.] [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 43-44].

2.2. Conștiința de sine (*Self*) ca ansamblu organizat al atitudinilor grupului: Altul semnificativ și Altul generalizat

Orice proces social implică, așadar, o unitate *ego – alter*. Fiecare dintre parteneri este în egală măsură *subiect* capabil să elaboreze gesturi semnificative și, în special, simboluri semnificative, și *obiect* căruia i se atribuie semnificații și în funcție de care este orientat comportamentul subiectului. Conștiința se poate, însă, constitui, spre deosebire de corp, în obiect pentru sine, devenind conștiință de sine (*Self*) ; în acest fel, individul poate să adopte față de propria persoană o atitudine impersonală, obiectivă. Apariția

Sinelui (*Self*) este legată de utilizarea limbajului care permite provocarea în subiect a aceluiași ansamblu de reacții (atitudini) pe care el (subiectul) le provoacă în ceilalți.

„*Spiritul conștient de sine*” nu este un dat biologic, ci se constituie progresiv în experiența socială, prin interiorizarea atitudinilor organizate ale grupului :

În calitate de obiect pentru sine, conștiința este esențialmente o structură socială și se naște în experiența socială [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 119].

Mecanismul dezvoltării sale are la bază *asumarea unor roluri ale Celuilalt*, care implică limbaj și comunicare. Acesta este mecanismul care, în opinia lui Mead, explică atât evoluția populațiilor primitive, cât și pe aceea a copilului. Dezvoltarea Sinelui este descrisă de autorul american ca un proces stadial de trecere de la asumarea unor roluri (atitudini) izolate după modelul oferit de *Altul semnificativ (the significant other)*, la asumarea unor unități de roluri (atitudini) organizate, complementare, prin interiorizarea unui *Altul generalizat (the generalized other)* din ce în ce mai complex. Activitățile ludice, pot constitui ilustrări ale modului în care copilul este pus în situația de a interioriza atitudinile celorlalți.

Într-o primă etapă, cea a jocului liber, în care relația cu partenerul, real sau imaginar, nu este reglementată de reguli speciale (jocul „de-a mama”, „de-a învățătoarea” ș.a.m.d.), copilul își *asumă* rolurile (comportamentele recurente, care apar cu o anumită regularitate) unor adulți ; asumarea nu înseamnă imitare : copilul recrează continuu rolurile „jucate”. Mama, învățătoarea ș.a. se constituie, astfel, în Alții semnificativi. Un Altul semnificativ este o persoană care se constituie în partener al copilului într-un act social oarecare (*alter* care „joacă” un rol în raport cu copilul) și al cărei rol este apoi asumat (reinterpretat) de copil, introducând o organizare în spiritul său.

Într-o a doua etapă, cea a jocului reglementat prin reguli speciale (jocul de fotbal, de exemplu), copilul este pus în situația de a-și asuma un rol al cărui exercițiu impune cunoașterea și acceptarea rolurilor tuturor celorlalți. Printr-un ansamblu de reguli a căror respectare este obligatorie, rolurile tuturor partenerilor se constituie într-o *unitate* și nu pot funcționa decât ca atare. Copilul este, de această dată, obligat să-și acomodeze reacțiile la un *alter* colectiv și nu individual, la un „obiect” mai complex, care prezintă o organizare internă pe care el trebuie să o înțeleagă și să o respecte. Colecti-

vitatea organizată (echipa de fotbal, din exemplul de mai sus, sau familia, sau clasa școlară ș.a.m.d.) care desfășoară o acțiune cooperativă, reglementată, în care partenerii au de „jucat” roluri complementare, formează un Altul generalizat. Interiorizarea acestei unități interacționale (Celuilalt generalizat) conduce la dezvoltarea unității Sinelui. Constituirea Sinelui nu implică numai preluarea atitudinii celorlalți față de subiect ori față de ei înșiși, ci și interiorizarea atitudinii cu privire la diferitele faze sau aspecte ale activității sociale comune. Numai *interiorizarea unui proces social în integralitatea sa* permite constituirea *Sinelui complet (total)*, ca unitate a diferitelor componente (*Sine elementar*) ce reflectă aspecte, părți ale procesului social.

Jocul reglementat ilustrează situația care dă naștere unei personalități organizate. În măsura în care copilul adoptă atitudinea celuilalt pînă la punctul în care se poate prevedea reacția sa în raport cu un scop (o activitate) comun(ă), el devine membru organic al grupului respectiv :

Cu alte cuvinte, acest „import” al activităților mai generale ale unei totalități sociale date (ori societate organizată ca atare) în câmpul experienței unui individ oarecare angajat sau cuprins în acest tot constituie baza esențială, condiția necesară a dezvoltării plene a conștiinței de sine. *Doar în măsura în care își asumă atitudinile grupului său social organizat cu privire la activitatea socială cooperativă, sau cu privire la ansamblul activităților de acest tip pe care grupul le desfășoară, individul poate dezvolta o conștiință de sine completă ori posedă conștiința de sine pe care a realizat-o în fapt. La rîndul lor, procesele cooperative complexe, activitățile și funcționarea instituțiilor societății umane organizate nu sînt posibile decît în măsura în care oricare dintre indivizii care le constituie poate prelua atitudinile generale ale tuturor celorlalți indivizi cu privire la aceste activități, procese și instituții – cu privire la întregul social organizat al relațiilor și interacțiunilor experienței astfel constituite – și în măsura în care el își poate orienta propria conduită în consecință [s.n., E.S.].*

Procesul social afectează comportamentul indivizilor angajați în realizarea lui, iar comunitatea exercită un control asupra conduitei membrilor săi prin Altul generalizat [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 132].

Ceea ce se petrece în jocul reglementat poate fi identificat în întreaga experiență a copilului. El preia fără întrerupere atitudinile anturajului său, în special pe cele ale persoanelor de care depinde și cu care intră în interacțiune. Aceasta înseamnă că, oricît de importante ar fi experiențele organi-

zate și controlate de adulți, care formează conținutul activității educative înțeleasă în accepțiune restrinsă, ele nu constituie decât un fragment al experienței în urma căreia se constituie conștiința de sine.

2.3. Funcția constructivă a conștiinței în raport cu mediul

Rezultat al comunicării grație unei conversații prin intermediul gesturilor, conștiința procedează la o *construcție selectivă a obiectului (mediului)*. Pe de o parte, există în organism o structură definită și necesară a sensibilității care selectează „obiectele” externe percepute, astfel încât atributele reținute rezultă totdeauna dintr-o relație între un organism și un „obiect”; ca obiect al conștiinței, orice realitate este caricaturizată, în sensul că anumite atribute sînt scoase în evidență, în timp ce altele sînt voalate, dacă nu chiar ignorate. Pe de altă parte, semnificațiile mediului social sînt *elaborate* în procesul experienței sociale, astfel încât există anumite caracteristici pe care lumea exterioară le posedă doar datorită interacțiunii sociale din cadrul grupului.

Caracterul inovator al conștiinței este pus în evidență și prin analiza structurii Sinelui. În experiență, acesta este actualizat totdeauna ca tensiune între două componente, *Me* (Sinele social) și *I* (Sinele personal). Dacă *Me* reprezintă aspectul social, dobîndit prin interiorizarea atitudinilor grupului, al comportamentului, *I* reprezintă, dimpotrivă, dimensiunea inovatoare, originală a acestuia, reacția personală, neînvățată în experiență, a organismului la atitudinile grupului. Această a doua componentă a personalității este responsabilă de schimbarea socială :

Aceste două aspecte ale Sinelui, *I* și *Me*, sînt necesare pentru manifestarea lui plenară. Într-un grup, trebuie să preluăm atitudinea celorlalți pentru a aparține comunității; trebuie să introducem atitudinile lumii sociale exterioare în conduita noastră pentru a putea gândi. [...] Pe de altă parte, *individul reacționează constant la atitudinile sociale și modifică în acest proces cooperativ societatea însăși căreia îi aparține* [s.n., E.S.] [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 170].

Schimbările sociale importante se produc prin aceste reacții ale individului (*I* care se opune situației) [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 184].

2.4. Socializarea/educația ca proces de interiorizare a atitudinilor comune prin intermediul conversației

Așadar, conștiința (*Mind*), conștiința de sine (*Self*) și societatea își au originea în același „proces cooperativ al experienței sociale” care implică limbajul și comunicarea. Elaborînd o teorie pe care o califică drept transpersonalistă, sociologică, Mead descrie inteligența umană și conștiința de sine ca proiecții ale conversației prin gesturi în conduita organismului individual. Aceasta implică două premise : a) preexistența temporală și logică a procesului social – cel puțin într-o formă primitivă – în raport cu individul conștient de sine ; b) dezvoltarea conversației prin simboluri semnificative care permite interiorizarea de către individ a situației sociale exterioare. În același timp însă, organizarea societății este înțeleasă ca produs al aceleiași conversații prin gesturi semnificative. Rolul fundamental în acest proces de emergență simultană a conștiinței și societății revine limbajului.

În acest context teoretic, educația poate fi definită ca activitate sistematică ce urmărește formarea dimensiunii sociale a conștiinței de sine (*Me*), prin interiorizarea de către individ a atitudinilor comune ale grupului, utilizînd mijloacele transiterii culturale ale colectivității :

Implantarea acestei reacții sociale în individ, iată scopul educației, care face apel la mijloacele de transmitere culturală ale comunității într-un mod mai mult sau mai puțin abstract. Mai precis, educația constă în a permite copilului să dobîndească un anumit ansamblu organizat de reacții la propria-i stimulare ; atîta timp cît noi nu reacționăm față de noi înșine în același fel în care o face societatea, nu aparținem cu adevărat acesteia [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 225].

Societatea nu este posibilă în absența acestor atitudini organizate, comune tuturor membrilor săi, care *constituie însăși esența instituțiilor sociale* și fundamentul controlului pe care colectivitatea îl exercită asupra comportamentului fiecăruia dintre membrii :

...o instituție nu este nimic altceva decît organizarea atitudinilor pe care le purtăm cu toții în noi, adică atitudinile organizate ale celorlalți care controlează și determină conduita [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 179].

Instituția reprezintă o reacție comună a tuturor membrilor unei comunități la o situație particulară. [...] Aceste ansambluri organizate de reacții decurg unele din celelalte, iar dacă cineva provoacă una, el le declanșează în același timp, implicit, pe celelalte. Instituțiile societății sînt, astfel, forme ale activității sociale organizate în așa fel încît membrii individuali ai societății să poată acționa în maniera cerută, adoptînd atitudinile celorlalți cu privire la aceste activități [Mead, 1934, trad. fr., 1963 : 221-222].

În concepția lui G.H. Mead pot fi recunoscute principalele teze ale sociologiei durkheimiene : disocierea și identitatea societate-individ, înțelegerea personalității ca unitate între o componentă socială și o alta individuală, definirea educației ca proces de creație a componentei sociale a personalității și, în consecință, ca termen mediu între individ și societate. Mead are, însă, meritul de a fi deplasat analiza de la dimensiunea instrumentală a activității (*agir instrumental*) la cea comunicațională (*agir communicationnel*) [Dubar, 1991], evidențiind rolul esențial al interacțiunii și limbajului în procesele educative. În plus, prin elaborarea conceptelor „Al-tul generalizat” și „Sine complet”, el observă faptul că educația constă în interiorizarea unor *totalități sociale* experimentate direct de individ ; relația educativă nu este pur și simplu o relație între un educat și un educator (ca delegat al societății), ci o relație între un subiect (educat) și un ambient complex (o situație) la care educatul și educatorul sînt co-participanți ; în aceste condiții, educația constă nu în interiorizarea unor elemente ale culturii sociale (valori, norme, reguli) transmise de educator (în calitate de delegat al societății), ci în interiorizarea unei colectivități organizate și a unei situații din care educatul, educatorul, conținuturile transmise și actul însuși al transmiterii fac parte ca elemente constitutive. În acest context, Mead oferă o explicație unității Sinelui, afirmînd totodată caracterul său multiplu (Sinele complet este constituit dintr-o pluralitate de componente – Sine elementar – corespunzătoare diferitelor componente ale procesului social interiorizat). Așa cum vom vedea, ideea eului social în același timp unitar și multiplu va fi dezvoltată ulterior de alți autori.

Subliniind funcția constructivă a Sinelui, concepția lui Mead conține două consecințe importante pentru analiza procesului de educație. Prima se referă la statutul epistemologic al educatului și educatorului. În ceea ce-l privește, copilul nu este un simplu receptor al mesajului transmis ; el procedează la o selecție și o resemnificare a experienței, iar răspunsul (comportamentul) său este elaborat în funcție de această nouă semnificație ; teza

parsoniană conform căreia procesele de socializare (educație) au ca obiect un *copil-actor* își găsește punctul de plecare în concepția lui Mead cu privire la preluarea (asumarea) rolurilor Celorlalți semnificativi înțeleasă ca reinterpretare a rolului ¹. În același fel trebuie înțeles adultul „semnificativ” : el se dovedește, mai mult decât o „curea de transmisie” între societate și individ, un adevărat (re)creator al mesajului transmis. Ce-a de-a doua consecință vizează funcțiile sociale ale educației : în calitate de proces de comunicare prin limbaj (simboluri semnificative), educația are nu doar o funcție de reproducere a structurilor sociale în structurile subiectului, ci și una de *(re)constituire simultană și continuă a acestor structuri* ² ; ceea ce interiorizează individul este nu un *datum*, ci un *proces*, nu o societate gata constituită, ci una în curs de a se constitui ; procesul de interiorizare/edu-

1. Deși ideea construcției rolului nu este explicită la Mead, Cicourel [1972, trad. fr. 1979 : 33] nu greșește considerându-l din acest punct de vedere precursor al lui Goffman [1956] și al lui Turner [1962].
2. Mead nu este cel dintâi care a semnalat originea comună a societății și personalității în activitatea umană. În *Manuscrise economico-filosofice din 1844*, Karl Marx (1818-1883) observa că esența unei specii, caracterul ei generic, rezidă în natura activității ei vitale. În ceea ce privește specia umană, esența ei generică constă în activitatea liberă și conștientă în care produsul final și mijloacele pentru realizarea lui sînt anticipate într-un proiect mental și care presupune în toate cazurile un ansamblu de raporturi sociale obiective, în calitate de premisă și cadru limitativ. Esența (natura) umană poate fi, astfel, identificată cu constelația relațiilor sociale în care individul este, inevitabil, mai mult sau mai puțin integrat. Forma de bază a activității o constituie munca productivă, definită, pe de o parte, ca raport între om și natură, iar pe de altă parte, ca ansamblu de raporturi sociale. Atributul fundamental al acesteia este caracterul său creator, transformator. Munca este creatoare de bunuri materiale (mijloace de producție sau bunuri de consum), dar și de raporturi sociale (transformarea forțelor productive determină modificări în sistemul raporturilor sociale de producție care, la rîndul lor, determină o suprastructură specifică). Existența socială, ca unitate a bazei și suprastructurii, se constituie printr-un proces de obiectivare a naturii umane. În plus, „*Acționînd asupra naturii exterioare și transformînd-o, omul transformă totodată propria sa natură* [s.n., E.S.]” [Marx, 1867 : 190]. Conștiința este produsul muncii. Rezultă că existența socială și modul în care este ea reflectată în conștiință (conștiința socială) sînt în egală măsură și simultan produse ale activității umane (muncii), astfel încît identitatea lor se poate explica prin chiar această producție simultană. Dialectica raporturilor între existența socială și conștiința socială, exprimată schematic în teza determinării conștiinței de existență și în cea a influenței pe care prima o exercită asupra celei din urmă, nu poate fi înțeleasă decât dacă se acceptă originea lor comună în procesul muncii.

cație participă el însuși la constituirea societății (a instituțiilor sociale); dimensiunea creatoare a educației se manifestă nu numai în raport cu individul, ci în raport cu societatea însăși.

Pe de altă parte, definirea procesului de socializare (educație) ca proces de comunicare, implică alte consecințe importante legate de ceea ce pedagogii numesc *curriculum*. Cu toate că în formele organizate ale educației (cum este, de pildă, educația școlară) *curriculum*-ul este precizat într-un proiect ideal care anticipează și pregătește procesul real, atîta timp cît are loc un proces de comunicare educațională, el nu atinge niciodată forma ultimă, desăvîrșită, ci se construiește continuu; orice proiect educațional este în același timp afirmat și negat de practica pe care o orientează. Scopurile, obiectivele, conținuturile etc. *reale* sînt, oricît ar fi de mare forța materială sau simbolică cu care se încearcă impunerea celor proiectate, un produs al comunicării simbolice între educat și educator, fiind dependente de capacitățile acestora de a produce semnificații și de a le exprima în formă simbolică (de a le comunica), de adecvarea codurilor lor simbolice (limbajelor) etc.; ordinea educațională (școlară) este, ca întreaga ordine socială, de altfel, o *ordine negociată*. Prin aceste deschideri, concepția lui Mead reprezintă punctul de plecare al orientării interacționiste în sociologia educației (așa cum reprezintă punctul de plecare al interacționismului sociologic¹, în general).

-
1. Termenul „interacționism simbolic” a fost creat de unul dintre discipolii lui Mead, Herbert Blumer, în 1938, pentru a desemna o perspectivă teoretică în psihologia socială, al cărei concept central este conceptul meadian „interacțiune simbolică” [cf. Queiroz și Ziotkowski, 1995]. Arnold Rose [1962] – citat de A. Coulon [1993 : 62] – rezumă principalele teze ale interacționismului simbolic astfel : (1) noi trăim într-un mediu care este în același timp fizic și simbolic, iar semnificațiile lumii și ale acțiunilor noastre sînt construite de noi înșine cu ajutorul simbolurilor ; (2) datorită faptului că împărtășim cu ceilalți aceleași simboluri semnificative (pe care Mead le deosebește de semnele naturale) noi avem capacitatea de a ne „pune în locul celuilalt” ; (3) pe baza culturii pe care o împărtășim cu semenii noștri – cultura care se prezintă ca un ansamblu de semnificații și valori care ne orientează acțiunile –, putem prevedea, într-o mare măsură, comportamentele celorlalți indivizi ; (4) simbolurile, și, în consecință, sensurile și valorile care le sînt atașate, se constituie în ansambluri organizate în funcție de care individul își definește rolul ; Mead consideră că *Me* se construiește pe baza acestei definiții a rolului, în timp ce *I*, cea de-a doua componentă a Sinelui (*Self*), reprezintă reacția individului la atitudinile celorlalți, percepția pe care el o are cu privire la el însuși ; (5) gîndirea este un proces

*

Pentru susținerea tezei cu privire la locul central al cunoașterii proceselor educative (teoriei socializării) în construcția unei științe a societății (teorii a socialului), eseurile lui Mead oferă două argumente solide: teza existenței unui *principiu comun de organizare a societății și a Sinelui* și aceea a *caracterului indisociabil al proceselor de interiorizare (producere a Sinelui) și instituționalizare (producere a societății)*.

prin care individul caută soluții cîntărind avantajele și dezavantajele personale care rezultă din alegerea unei linii de conduită (valori) sau a alteia; un act este totdeauna o interacțiune continuă între *I* și *Me*. Jack Douglas [citat de Lapassade, 1996: 10] distinge între un interacționism *comportamentist* și unul *fenomenologic*: ambele consideră viața cotidiană ca fundament al realității sociologice, numai că, în timp ce primul explică viața cotidiană prin scheme conceptuale și ipoteze construite de cercetător, cel de-al doilea încearcă să descrie și să analizeze modul în care actorii înșiși interpretează experiențele lor cotidiene.

CAPITOLUL 3

Funcționalismul sistemic.

Talcott Parsons : Internalizarea sistemelor-obiect ; autonomie și întrepătrundere între sistemul social și sistemul personalității

Dublul principiu durkheimian al disocierii și identității între faptul social și faptul individual este reluat de T. Parsons (1902-1979) în formularea și rezolvarea *paradoxului socialului* : compusă din indivizi autonomi, societatea este, totuși, mai mult decât un agregat, o sumă a acestora. Soluția este formulată în termeni apropiați de cei ai lui Mead (și inspirați de acesta), afirmându-se existența unei organizări interne a individului (personalității) care reproduce organizarea societății și caracterul indisociabil al proceselor de producere a eului social (*internalizare*) și a celor de instituționalizare.

Cu toate că, în ultimele lucrări, se poate constata o deschidere către metoda comparativ-istorică utilizată de Durkheim, metoda pe care sociologul american o privilegiază în analiza socialului este cea funcționalist-sistemică¹. Construcția parsonsiană poate fi interpretată ca o teorie a sistemelor ierarhizate, organizată în jurul conceptului de *sistem al acțiunii*.

1. Parsons este etichetat în mod obișnuit ca reprezentantul principal al funcționalismului structuralist, teoria elaborată de el fiind una a ordinii sociale. Exegezele mai recente observă, însă, că o astfel de etichetă nu poate fi aplicată întregii opere a sociologului american, întrucât aceasta nu conține o concepție care păstrează aceleași caracteristici de la primele până la ultimele fraze, ci una care se construiește continuu. Așa cum notează J.-P. Durand și R. Weil [1989], comentatorii au pus în evidență în evoluția gândirii parsonsiene trei etape : 1) înainte de 1937, an în care publică *The Structure of Social Action* și în care este încadrat ca profesor la Harvard University, se resimt puternic influențele lui Durkheim, Weber, Pareto, Marshall, ca și cele ale etnologiei structuralist-funcționaliste, în special ale lui Radcliffe-Brown ; este etapa în care Parsons utilizează frecvent formula „structuro-funcționalism” ; 2) perioada care

3.1. Sociologia ca știință a sistemului general al acțiunii

Sub influență weberiană¹, Parsons consideră că obiectul sociologiei este acțiunea socială înțeleasă ca un comportament uman căruia autorul său (*ego*) îi atribuie un sens subiectiv, acesta din urmă fiind raportat la comportamentul unui partener (*alter*)². Ca și Weber, el poate fi considerat un reprezentant al individualismului metodologic³: punctul de plecare al sociologiei este *actorul (agentul)* singular al acțiunii, ca subiect, individual sau colec-

urmează, pînă la începutul anilor '50, este marcată de construirea „teoriei generale a acțiunii” prezentată în *The Social System* [1951], în *Working Papers in the Theory of Action* [Parsons, Bales și Shils, 1953], dar mai ales în *Toward a General Theory of Action* [Parsons, Shils și Kluchohn, 1957]; Parsons renunță treptat la noțiunea de structură în favoarea celei de sistem și abandonează expresia „structuro-funcționalism”; comentatorii consideră că începînd cu această perioadă concepția sa are caracteristicile unui funcționalism-sistemic; 3) din anii '50, teoria sociologică a sistemului social se deschide către celelalte științe socio-umane (psihologie, economie, științe politice) și către problematica evoluției sociale; sînt publicate acum *Family, Socialization and Interaction Process* [Parsons, Bales, Olds, Zelditch și Slater, 1955], *Economy and Society* [Parsons și Smelser, 1956], *Theory and Society* [Parsons, Shils, Naegle și Pitts, 1961], *Social Structure and Personality* [Parsons, 1964], *Societies: Evolutionary and Comparative Perspective* [Parsons, 1966], *The System of Modern Societies* [Parsons, 1971].

1. „Întreaga problematică a gândirii sociale a lui Parsons s-a axat pe coordonatele teoriei sociologice a lui Max Weber”, scrie L. Dumitrescu-Codreanu [1973 : 27]. Contactul lui Parsons cu concepția lui Max Weber (precum și cu cele ale lui Marx, Tönnies, Sombart, Simmel) s-a produs în 1926 la universitatea din Heidelberg, unde a susținut și teza de doctorat cu titlul „Concepțiile despre capitalism ale lui Werner Sombart și Max Weber”.
2. „Înțelegem prin «activitate» – scrie Weber [1922, trad. fr., 1971 : 4] – un comportament uman (indiferent dacă este vorba despre un act exterior sau intim, despre o omisiune sau despre o toleranță) cînd și atîta timp cît agentul sau agenții îi comunică un sens subiectiv. Prin activitate «socială» [înțelegem] activitatea care, prin sensul pe care i-l atribuie agentul sau agenții, se raportează la comportamentul *celuilalt*, în raport cu care se orientează derularea sa”.
3. „O activitate – notează Weber [1922, trad. fr., 1971 : 343] – în sensul unei orientări comprehensibile în mod semnificativ nu ar trebui să fie considerată ca atare decît în măsura în care îmbracă forma comportamentului unei persoane sau mai multor persoane singulare”.

tiv¹, capabil să producă și să comunice semnificații. Unitatea elementară de analiză este, pentru o astfel de sociologie, interacțiunea *ego-alter*, acomodarea reciprocă a comportamentelor, pe baza semnificațiilor care li se atribuie și care fac, așa cum a arătat Mead, obiectul comunicării simbolice, prin limbaj, între parteneri. Adecvarea reciprocă a comportamentelor este posibilă numai dacă fiecare dintre parteneri este simultan *actor* (cu scopurile, aspirațiile, nevoile etc. sale) și *obiect* în funcție de care este orientată atât acțiunea celuilalt, cât și propria acțiune. Totuși, activitatea de atribuire și comunicare de semnificații și de răspuns la comportamentul partenerului nu se realizează într-un vid structural sau cultural: ele presupun totdeauna un *environment*, cuprinzând un ansamblu organizat de obiecte fizice și sociale care exercită presiuni (constrângeri) asupra subiectului-actor. Încercând să „împace” sociologia durkheimiană a faptului social exterior și constrângător cu sociologia comprehensivă a lui Weber², Parsons tratează fiecare interacțiune *ego-alter* ca sistem; în aceasta constă originalitatea voită (și declarată) a concepției sale. Rezultă că obiectul (unitatea primară de analiză a) sociologiei îl reprezintă *sistemul social*, constând

într-o pluralitate de actori individuali care interacționează unii cu alții într-o situație ce conține cel puțin un aspect *environment*-al, sînt motivați în termenii unei tendințe către „optimizarea gratificației”, relația lor cu „situația” – incluzînd aici și pe ceilalți actori – fiind definită și mediată în termenii unui sistem de simboluri împărtășite și structurate cultural [Parsons, 1951 : 5-6].

Orice sistem *ego-alter* poate fi analizat ca *sistem al acțiunii*; preferînd termenul acțiune celui de comportament, Parsons pune în evidență faptul că

O descriere a atitudinii critice și a soluțiilor lui Parsons *vis-à-vis* de ceea ce el numește „individualismul voluntarist” weberian oferă Ungureanu și Costea [1985 : 109-116].

1. „ [...] actorii sistemului social nu sînt doar persoane individuale. Ei sînt, de asemenea, grupuri, colectivități, cum ar fi, de pildă, un sat, o regiune, o clasă socială, o națiune. Aceasta permite extinderea teoriei parsonsiene a interacțiunii la toate nivelurile realității sociale și depășirea palierului limitat al raporturilor interpersonale” [Rocher, 1972, citat în Durand și Weil, 1989 : 99].
2. „Teoria generală a acțiunii” s-a dorit o sinteză a pricipalelor teorii sociologice și antropologice anterioare : Marx, Tönnies, Simmel, Durkheim, Weber, Pareto, Malinowski, Mead... Nu este necesar să insistăm aici asupra acestui subiect : există, în literatura sociologică românească, lucrări care îl dezvoltă îndeajuns [Constantinescu-Galiceni și Ungureanu, 1985 ; Dumitrescu-Codreanu, 1973 ; Rădulescu, 1994 ; Ungureanu și Costea, 1985].

gîndirea sociologică are ca punct de plecare actorul singular, dar trebuie să ajungă la identificarea tipurilor, modelelor de acțiuni și a mecanismelor prin care se articulează diferitele comportamente individuale :

Acțiunea este constituită din structuri și procese prin care ființele umane emit intenții semnificative și, cu mai mult sau mai puțin succes, le materializează în situații concrete. Expresia semnificativă implică un nivel simbolic sau cultural de reprezentare și de referință. Intențiile și impactul lor concret luate împreună implică tendința sistemului acțiunii – individual sau colectiv – de a modifica relația sa cu situația sau mediul în direcția dorită. Preferăm termenul „acțiune” celui de comportament deoarece sînt interesați nu de manifestările fizice ale comportamentelor, ci de modelele lor, de tipurile de produse semnificative (fizice, culturale sau de altă natură), de la simplele unelte la operele de artă, și de mecanismele și procesele care controlează o astfel de organizare [Parsons 1966, trad. fr., 1992 : 527].

Acțiunea umană este „culturală” prin aceea că semnificațiile și intențiile privind actele sînt structurate în termeni de sisteme *simbolice* (care cuprind codurile prin care ele se ordonează) centrate, în general, în jurul limbajului, prezență universală a societăților umane [*Ibidem*].

Orice sistem al acțiunii răspunde unor *exigențe structurale* și unor *imperative funcționale*. Structura și funcțiile *sistemului general al acțiunii* (SGA) sînt sintetizate în tabloul următor [Parsons, 1966, trad. fr. 1992 : 544] :

I Funcții în sistemul general al acțiunii	II	III <i>Environments</i> ale sistemului social în interiorul SGA	IV <i>Environments</i> ale sistemului acțiunii	V Relații cibernetice
Mențiunea modelelor	Sistem cultural	„Realitatea ultimă”	Maximum de informație (control)
Integrare	Sistem social	Sistem al personalității		↓ ↑
Realizarea scopului	Organism-suport al comportamentului		
Adaptare		Mediul fizico-organic	Maximum de energie (condiționare)

3.2. Societatea și personalitatea ca subsisteme autonome ale sistemului general al acțiunii

Atît societatea cît și personalitatea pot fi analizate în calitate de subsisteme constitutive ale *sistemului general al acțiunii*. Societatea este un tip particular de sistem social (al acțiunii) pentru care personalitatea, și ea sistem al acțiunii, constituie o parte a mediului (*environment*) său. Cu toate că orice sistem social există numai în măsura în care reușește să satisfacă imperativul funcțional al adaptării la mediu, societatea reprezintă tipul de sistem care atinge *cel mai înalt grad de autonomie* în raport cu mediul său. Autonomia rămîne, totuși, relativă : conform unui principiu cibernetic aplicat organizării ierarhice a componentelor sistemului general al acțiunii (sistemul organismului ca suport al acțiunii, sistemul personalității, sistemul social și sistemul cultural), societatea, ca subsistem mai bogat în informație, *controlează* sistemul personalității ; în schimb, ca subsistem mai bogat în energie, aceasta din urmă exercită o presiune *în sens condițional* asupra societății [Parsons, 1966].

Autonomia unei societăți depinde, evident, de modul în care ea reușește să controleze relațiile cu fiecare dintre componentele mediului (să realizeze *funcția de adaptare*), dar mai ales de gradul propriei integrări interne. *Integrarea* este principala exigență funcțională a societății și se referă la raporturile dintre indivizi, colectivitățile particulare și colectivitatea societală, raporturi definite în esență, în termenii loialității și poziției ocupate, prin două dimensiuni : (1) concilierea loialității individului față de grupuri particulare (familie, grup profesional etc.) cu loialitatea față de comunitatea societală în vederea realizării consensului ; (2) concilierea dorinței individului de a ocupa poziții superioare în ierarhiile sociale cu nevoia sistemului de a-și conserva structura. Ambele aspecte ale raportului implică necesitatea legitimării structurii sociale și a angajării valorice a indivizilor, astfel încît funcția de integrare se întrepătrunde cu o *funcție de menținere a modelelor culturale*, care presupune „materializarea” acestora în norme mai mult sau mai puțin instituționalizate, și cu o *funcție de realizare a scopurilor colective*, dependentă de transformarea, prin *internalizare*, a modelelor culturale în componente (*dispoziții-necesități*) ale personalității.

3.3. Societatea și personalitatea – sisteme ale acțiunii care se întrepătrund

În același timp, atât societatea, cât și personalitatea pot fi analizate ca sisteme ce posedă o structură în adâncime și care răspund aceluiași imperative funcționale de adaptare, integrare, menținere a modelelor și realizare a scopurilor.

Societatea este un întreg constituit dintr-o pluralitate de subsisteme, diferite calitativ și organizate ierarhic: *normele* și *colectivitatea*, ca elemente constitutive esențiale, *valorile* și *rolurile*, ca elemente ce asigură legătura între sistemul social, pe de o parte, și sistemul cultural, respectiv sistemul personalității, pe de altă parte [Parsons, 1966].

Rezultat al internalizării acestor subsisteme, componentele esențiale ale aspectului dobândit al personalității *sînt aceleași* cu cele ale sistemului interacțiunii sociale. Ele sînt „obiecte”, organizate și modelate cultural în termenii semnificațiilor simbolice, în funcție de care este orientată acțiunea (utilizînd limbajul psihologiei, se poate spune că ele motivează acțiunea). Personalitatea se prezintă, în consecință, ca o pluralitate de sisteme și subsisteme *dispoziții-necesități* [Parsons, 1955 : 107-108] integrate într-un ansamblu organizat.

Așadar, privite din perspectiva structurii lor în adâncime, societatea și personalitatea sînt mai mult decît interdependente. Termenul *interpenetrare* exprimă mai adecvat raportul lor: ambele sînt sisteme reale ale acțiunii *organizate în jurul aceluiași valori* instituționalizate-internalizate [Parsons, 1955 : 357-358].

Ipoteza instituționalizării-internalizării explică *autonomia* sistemului social în raport cu personalitatea și *întrepătrunderea* lor.

3.4. Dubla orientare a acțiunii: *the pattern variables* și sistemul dispozițiilor-necesități

Motivat pentru acțiune în termenii evitării frustrării și optimizării gratificației, *ego* încearcă să-și satisfacă nevoile, interesele etc. și să provoace în același timp o reacție pozitivă a lui *alter*. Pentru a ajunge la un astfel de

rezultat, interacțiunea *ego-alter* trebuie să se conformeze *ordinii normative* care reglează viața *colectivității*, ordine legitimată printr-un ansamblu de *valori împărtășite* de membrii acesteia și concretizată în *sisteme de roluri complementare ego-alter*. Orice sistem social orientează acțiunea membrilor săi propunându-le, prin chiar structura și modul său de funcționare, modele de interpretare și de acțiune (*pattern variables*). *The pattern variables* reprezintă scheme interpretative și comportamentale care permit actorului să evalueze și să definească: a) obiectul în funcție de care urmează a-și orienta acțiunea; b) natura relației actor-obiect (*ego-alter*). Ele caracterizează un sistem social oarecare (familie, școală, întreprindere etc.), conferindu-i o identitate particulară și deosebindu-l de alte sisteme. În orice sistem social pot fi identificate două clase de variabile structurale (*pattern variables*): a) *variabile structurale ale modalității obiectului* – modele care permit evaluarea obiectului, indicînd dacă acesta trebuie evaluat: (1) în conformitate cu criteriile specifice unei relații determinate și care variază în funcție de caracteristicile personale sau, dimpotrivă, în conformitate cu norme generale și impersonale (*particularism-universalism*); (2) în funcție de calitatea pe care i-o conferă apartenența la un grup sau la altul – cine este? – sau în funcție de performanțele probate în cursul acțiunii – ce face? – (*calitate-performanță*); b) *variabile structurale ale orientării spre obiect* – modele ce permit definirea relației actor-obiect: (1) ca relație ce implică în mod necesar o dimensiune afectivă sau ca relație ce exclude în principiu această dimensiune (*afectivitate-neutralitate*); (2) ca relație ce angajează total sau numai parțial sistemul integrator (*difuziune-specificitate*); (3) ca relație orientată către actorul însuși sau către colectivitatea integratoare (*orientare către sine – orientare către colectivitate*).

La nivelul personalității, *the pattern variables* se proiectează într-o organizare stabilă a componentelor (dispoziții-necesități) echivalînd cu o „programare” pentru opțiuni valorice individuale. O atare organizare a personalității este rezultatul *internalizării* unor obiecte sociale semnificative¹. Dispozițiile-necesități care motivează și orientează din interior acțiunea nu sînt înnăscute, ci dobîndite în experiența interacțională a individului:

1. Un obiect social semnificativ este un actor (*alter*) care exercită un rol în raport cu *ego*.

...constituția genetică cuprinde o „orientare” generală care se exprimă în structuri anatomice, în mecanisme fiziologice și în scheme de comportament specifice, pe măsură ce intră în interacțiune cu factorii de mediu în timpul vieții organismului [Parsons, 1966, trad. fr., 1992 : 528].

Aderarea la valorile comune înseamnă, din punct de vedere motivațional, că agenții au „sentimente” comune favorabile tipurilor de valoare, ceea ce denotă că o conformare la așteptările relevante este considerată un „lucru bun”, relativ independent de orice „avantaj” instrumental specific acestei conformări, cum ar fi, de exemplu, evitarea sancțiunilor negative. Mai mult, această aderare la valorile comune are întotdeauna, în măsura în care satisface necesitățile imediate de încurajare ale agentului, un aspect „moral” prin aceea că, într-o anumită măsură, această conformare definește „responsabilitățile” agentului în sistemele sociale mai largi de acțiune socială din care el face parte. Este evident că principalul focar al acestor responsabilități este colectivitatea care este constituită pe baza unei orientări de valoare comune.

În sfârșit, apare suficient de clar că „sentimentele” care susțin aceste valori comune nu constituie în mod obișnuit, prin structura lor specifică, manifestarea unor tendințe organice constitutive. Ele sînt în general învățate sau dobîndite. În plus, rolul pe care îl dețin în orientarea acțiunii nu este, în primul rînd, un rol de obiective culturale, care sînt cunoscute și în funcție de care individul își adaptează conștient comportamentul ; modelele culturale sînt internalizate ; ele devin parte integrantă a structurii de personalitate a agentului. Aceste sentimente sau „atitudini de valoare”, cum ar putea fi numite, sînt autentice dispoziții-necesități ale personalității. Doar în virtutea interiorizării valorilor instituționalizate are loc o autentică integrare motivațională a comportamentului în structura socială, iar straturile „mai profunde” ale motivării sînt atrase în procesul de realizare a așteptărilor de rol. Numai cînd această condiție este pe deplin satisfăcută, putem spune că un sistem social este superior integrat și că interesele colectivității tind să coincidă cu interesele private ale membrilor săi¹ [Parsons, 1951 : 41-42].

Acțiunea unui actor va fi, așadar, supusă unei duble constrîngerii (orientări) : o constrîngere interioară, concretizată în *așteptările de rol*, respectiv în opțiunile valorice și conformitatea la norme pe care partenerul le așteaptă și pe care *ego* le-a interiorizat în forma dispozițiilor-necesități, și o con-

1. Parsons precizează : „Coincidența absolută trebuie privită ca un caz limită cum ar fi faimoasă mașină fără frecare. Deși în mod empiric nu cunoaștem cazuri de integrare completă a unui sistem social de motivare al unui grup coerent de modele culturale, conceptul de sistem social integrat are o importantă semnificație teoretică” (Parsons, 1951 : 42).

strângere exterioară, manifestată în *sanctiunile* pe care partenerul le „aplică” în cazul în care așteptările de rol nu au fost „onorate” și care sînt comunicate actorului prin intermediul sistemelor simbolice în uz. Din punctul de vedere al orientării (determinării) temporale, acțiunea prezentă este supusă unui dublu determinism : unul al trecutului (*via* biografia individuală pe parcursul căreia au fost internalizate așteptările de rol) și un altul al viitorului (*via* anticiparea răspunsurilor prin care partenerul va gratifica sau sancționa comportamentul subiectului). În măsura în care cele două tipuri de constrîngeri orientează acțiunea în una și aceeași direcție, asigurîndu-i caracterul non-contradictoriu și, deci, *previzibil*, avem de-a face cu o acțiune *instituționalizată*. Aceasta înseamnă că *internalizarea și instituționalizarea sînt procese inseparabile* :

Structura acestei constrîngeri este [...] dublă. Mai întii, prin internalizarea normei, supunerea pe care aceasta o reclamă dobîndește pentru „eu” o semnificație personală expresivă sau/și instrumentală. Apoi, structurarea reacțiilor celui alt față de acțiunea individului este, sub aspectul sancțiunilor, dependentă de conformarea la norme. În consecință, conformitatea ca mod direct de împlinire a propriilor dispoziții-necesități tinde să coincidă cu conformitatea în calitate de condiție ce permite provocarea unei reacții favorabile din partea celorlalți și evitarea reacțiilor defavorabile. În cazul acțiunilor unui număr important de agenți, în măsura în care conformarea la o normă satisface ambele criterii, adică în măsura în care, din punctul de vedere al oricărui agent din sistem, ea este atît un mod de împlinire a propriilor dispoziții-necesități, cît și o condiție de „optimizare” a reacțiilor altor agenți semnificativi, vom spune despre această normă că este „instituționalizată” [Parsons, 1951 : 38].

Ipoteza instituționalizării-internalizării permite inferarea simultană a unui principiu al disocierii și identității societate-individ. Cu alte cuvinte, ea permite rezolvarea paradoxului socialului prin asertarea unui *individualism instituțional* :

O formulă generală pentru a integra alegerile individuale prin intermediul adeziunii la o valoare comună a colectivității societale este cea a individualismului instituțional [Parsons și Platt, 1974 : 189].

Formula individualismului instituțional fundamentează libertatea individuală pe valori care sînt, pe de o parte, încorporate în sistemul normativ, în special în normele juridice, iar pe de altă parte, interiorizate în sistemul personalității.

3.5. Internalizarea sistemelor-obiect

Ipoteza construcției personalității prin interiorizarea constrângerilor exterioare nu constituie o noutate. Sociologul american continuă o tradiție sociologică ale cărei principale repere sînt teoria creării ființei sociale [Durkheim], teoria formării eului (*Ich*) și Supraeului (*Überich*) [Freud], teoria construcției Sinelui (*Self*) în interacțiunea simbolică *ego-alter* semnificativ și *alter* generalizat [Mead]. Originalitatea concepției lui Parsons constă, după aprecierea autorului însuși, în faptul că *se afirmă internalizarea obiectelor sociale ca sisteme, prin participarea individului la sisteme particulare ale interacțiunii, articulate într-un continuu* [Parsons, 1955 : 55-56]. Procesul prin care un obiect internalizat se stabilizează în structura personalității presupune corelarea sistematică a două aspecte : aspectul de personalitate (intern) și aspectul interacțiunii sociale (extern). *Ego* internalizează nu valori și roluri izolate, ci *sisteme de roluri complementare*, modele de interacțiune.

Inspirîndu-se din psihanaliza lui Freud și psihologia genetică a lui Piaget, Parsons susține *ipoteza constituirii progresive, stadiale a personalității*, ca rezultat al experimentării-internalizării unor sisteme sociale integratoare din ce în ce mai complexe. Raportul dintre dezvoltarea personalității și creșterea progresivă a complexității structurilor sociale integratoare este rezumată în două „teoreme” :

1. Structura primară a personalității umane, înțeleasă ca sistem al acțiunii, este organizată pe baza internalizării unor *sisteme* de obiecte sociale, fiind produsul „unităților de rol” (*role-units*) ce caracterizează seriile succesive de sisteme sociale în care este integrat individul în cursul vieții. În consecință, structura personalității este, într-un anumit sens, o „imagine reflectată” (*mirror image*) a structurii sociale care a fost experimentată.

2. Această structură a personalității se dezvoltă în cadrul unui *proces de diferențiere progresivă a unor sisteme-obiect internalizate foarte simple* – pare legitim să se postuleze existența unui singur sistem-obiect inițial – în sisteme mai complexe, și nu printr-un proces de modificare a bazei genetice. Principiul acestei diferențieri este „fisiunea binară” [Parsons, 1955 : 54].

Pe măsură ce, prin internalizarea unor sisteme-obiect tot mai complexe și diferențiate, sistemul personalității se diferențiază și înregistrează o creștere a complexității, individul devine tot mai competent să intre în relație socială¹ în sistemele respective. La sfârșitul acestui proces, el devine membru deplin al sistemelor în cauză: internalizarea sistemelor-obiect conduce la *socializarea* individului. Socializarea este rezultat al interacțiunii subiectului (*ego*) cu diferiți *agenți ai socializării*. Agent al socializării este orice *alter* individual sau colectiv care joacă un rol complementar celui pe care *ego* îl „joacă” în sistemul respectiv. O precizare se impune: atunci când o persoană este complet socializată, rolul său ne arată mai degrabă *ce este actorul, identitatea sa*, decât rolul înțeles ca ceva exterior, pe care actorul îl poate „poseda” sau „juca”: *internalizarea reprezintă mecanismul prin care se constituie identitatea socială a individului*.

3.5.1. Un model spiralic al procesului de construire progresivă a personalității

Parsons indică drept surse teoretice principale ale teoriei sale a socializării, pe lângă propria teorie generală a acțiunii, teoria interacțiunii în grupurile mici (R.F. Bales), cunoașterea psihologică cu privire la dezvoltarea personalității (în special teoria freudiană cu privire la stadiile dezvoltării psihosexuale și psihologia genetică piagetiană) și analiza terapiei devianțelor ca proces de control social. Pe această bază, el formulează ipoteza similitudinii între procesul rezolvării unei sarcini, cel al terapiei devianțelor și cel al socializării, toate implicând activitatea în grupuri mici.

Rezolvarea unei sarcini în grupurile experimentale studiate de Bales presupune succesiunea a patru faze: adaptiv-instrumentală (A), de atingere a scopului și obținere a gratificației (G), de integrare (I) și de latență (L). Pe măsură ce membrii grupului se familiarizează unii cu ceilalți, ei se „fixează” pe anumite roluri, astfel încât reacțiile devin previzibile. Fixarea pe roluri conduce la emergența unui lider instrumental (*idea man*) care va conduce grupul către rezolvarea sarcinii. Cum orice activitate colectivă creează tensiuni, fixarea pe roluri conduce, de asemenea, la emergența unui lider expresiv (*best-liked man*) „specializat” în soluționarea tensiunilor.

1. Parsons pare să fi reținut accepțiunea termenului simmelian *Vergesellschaftung* tradus de Giddings în limba engleză prin *socialization* [cf. Boudon și Bourricaud, 1982].

Analiza terapiei ca formă a controlului social pune în evidență prezența aceluiași patru faze, dar în succesiune inversă: latență (permisivitate)¹, integrare (suport)², atingerea scopurilor și obținerea gratificației (refuz al reciprocității)³, adaptare (manipulare a recompenselor)⁴. Terapeutul joacă simultan rolul liderului instrumental și pe cel al liderului expresiv.

Socializarea urmează modelul terapeutic, parcurgând aceeași succesiune a fazelor (LIGA): permisivitate, stabilirea unui puternic atașament între copil și agentul socializator, prezentarea normelor de comportament admise social, utilizarea recompensei/sanctiunii pentru a-i inculca sistemul normativ și a determina conformitatea la normă. Fiecare fază are ca suport achizițiile fazei anterioare. Socializarea este un *proces continuu*. Atașând acestor faze stadiile dezvoltării psiho-sexuale identificate de Freud (orală, anală, de latență și genitală), se obține următorul tablou sintetic:

Tabloul 1: Fazele procesului de socializare

	(c ₄) Adolescența	
A		G
(c ₁) Criza orală	(a ₄) Maturitate („genitalitate”) Sisteme-obiect 8-16	(a ₃) Latență (Sistem cvadri-partit al rolurilor familiale)
	(b ₄) Manipulare a recompenselor	(b ₃) Refuzul reciprocității
	(a ₁) Dependența orală (Identitatea mamă-copil)	(a ₂) Atașamentul afectiv (Diferențierea părinte-copil)
	(b ₁) Permisivitate	(b ₂) Suport
L	(c ₂) Faza anală	I
		(c ₃) Faza oedipală

a (1-4) Faze ale dezvoltării psiho-afective

b (1-4) Faze ale procesului de învățare în controlul social (LIGA)

c (1-4) Faze de tranziție

Sursa: T. Parsons, 1955: 41.

1. L – Terapeutul acceptă varianta povestită de client și comportamentul acestuia așa cum este el.
2. I – Terapeutul acționează în vederea unei relații pozitive puternice ca suport pentru etapa următoare.
3. G – Terapeutul refuză angajarea emoțională în problemele clientului și începe să exercite presiuni asupra acestuia pentru a-i orienta conduita în conformitate cu normele sociale. Pacientul acceptă presiunea datorită relației anterior construite.
4. A – Pacientul încearcă să-și adapteze propriile valori la normele sociale.

Alternarea fazelor de relativă stabilitate și integrare cu faze de tranziție pune în evidență faptul că procesul de socializare are un *aspect discontinuu*. Fiecare fază solicită o *reorganizare* a structurii personalității ca sistem. O asemenea reorganizare nu poate fi rezultatul unei evoluții lineare; achizițiile anterioare se regăsesc în noua structură, iar reorganizarea urmează un traseu spiralic.

Individul experimentează și internalizează treptat diferite subsisteme (familie, școală, grup de egali etc.), terminând, la vârsta adolescenței, prin a internaliza structura societală în ansamblul său.

3.5.2. Faza de adaptare: stabilirea dependenței orale și a identității primare mamă-copil

Prima colectivitate integratoare este familia de origine. Modelul preponderent de familie în societatea americană a primei jumătăți a secolului nostru – și care părea să caracterizeze în mod necesar societatea modernă – era *familia nucleară* constituită din doi adulți de sex opus, căsătoriți, și copiii rezultați din uniunea lor, dispunând de locuire neolocală și conservând o slabă legătură cu rețelele de rudenie. Unitatea aceasta de dimensiuni reduse, autonomă și mobilă este, în viziunea sociologului american, rezultatul unui proces de contracție a familiei extinse tradiționale, sub presiunea industrializării și urbanizării, și nu mai poate răspunde funcțiilor sociale pe care le îndeplinea familia extinsă. Totuși, chiar dacă nu mai poate acoperi integral nevoile socializării generației tinere, familia nucleară exercită o importantă funcție de socializare primară și condiționează, astfel, toate achizițiile ulterioare.

Conform teoriei freudiene, nașterea echivalează cu o trecere bruscă a copilului de la o stare în care stimulii și excitațiile sînt limitate de spațiul cald, întunecos, închis și protector al uterului la o stare în care el este inundat de stimulii veniți din spațiul neonatal, deschis, luminat, zgomotos și amenințător. Din acest motiv, nașterea este traumatizantă și se constituie în sursă a anxietății.

Primul în șirul stadiilor dezvoltării psiho-sexuale este stadiul oral. Sursa principală a plăcerii și satisfacției este gura. Suptul, în faza dependenței orale, și mușcatul, în faza agresivă din perioada creșterii dinților, constituie principalele activități ale copiilor. Caracteristicile acestui stadiu sînt: absența diferențierii eu-lume și narcisismul primar, generatoare ale unui „sentiment” al omnipotenței care impune supravegherea; o pasivitate incre-

zătoare asociată dependenței de adult ; o relație particulară cu „obiectele”, exprimată în fantasma încorporării lor totale („obiectul” este „iubit” atîta timp cît poate fi încorporat). Identificarea primară mamă-copil care rezultă este mecanismul prin care debutează dezvoltarea noilor structuri psihice (*Ich* și *Überich*), pe fundamentalul structurilor genetice (*Id*)¹ [Freud, cf. Baldwin, 1967 și Dubar, 1991].

1. *Id (Sinele)*, cea mai arhaică dintre zonele psihicului uman „conține tot ce este ereditar, dat la naștere, ceea ce este constituțional, instinctele înainte de toate, care își au originea în organizarea somatică și își găsesc aici o primă expresie psihică în forme necunoscute nouă” [Freud, 1938, cf. Leonard Gavriliu, 1980 : 25-26].

Sub influența educației și a mediului, presiunea exterioară se transformă progresiv în presiune interioară, iar aceasta conduce la dezvoltarea a două noi nivele ale psihicului : *Ich (eu)* și *Überich (Supraeu)* :

„Iată principalele caracteristici ale *eului*. Ca urmare a conexiunii preexistente dintre simțuri și activitatea motrice, *eul* are sub comanda sa mișcărilor voluntare, cu rol în autoconservare. Relativ la realitatea din afară, *eul* își îndeplinește sarcina luînd cunoștință de stimuli, înmagazinînd în memorie experiența referitoare la aceștia, evitînd stimulii deosebit de puternici (prin fugă), prin interacțiunea cu stimulii moderați (adaptare) și, în final, învățînd să transforme în avantajul său lumea exterioară (prin activitate). Cît privește realitatea interioară, relația cu *Sinele*, *eul* își îndeplinește sarcina prin obținerea controlului asupra cerințelor instinctuale, prin decizii în legătură cu permisiunea de satisfacere a acestora, prin amînarea satisfacerii în condiții de timp și de mediu favorabile, sau prin suprimarea totală a excitației. În activitatea sa, este condus de considerații legate de tensiunea stimulilor, de faptul dacă tensiunile le sînt intrinseci sau sînt introduse din afară. Emergența acestor tensiuni este în general simțită ca *neplăcere (Unlust)*, iar scăderea lor ca *plăcere (Lust)*. Dar probabil că ceea ce este simțit ca plăcut sau neplăcut nu constituie măsura absolută a tensiunii, ci ceva referitor la ritmul schimbărilor acesteia. *Eul* tinde spre plăcere și caută să evite starea de neplăcere. O creștere a neplăcerii, așteptată și prevăzută, este însoțită de o stare de anxietate, *ca de un semnal [...]*.

Lunga perioadă a copilăriei, în decursul căreia ființele umane în devenire rămîn sub dependența părinților, lasă după ea, ca un precipitat, închegarea în perimetrul *eului* a unei structuri speciale prin care se prelungește influența paternă și maternă. I-am dat numele de *Supraeu (Überich)*. În măsura în care acest *Supraeu* se diferențiază de *eu* și i se opune, el constituie o a treia putere de care *eul* are de ținut seama.

Funcțiunea *eului* stă în satisfacerea simultană a cerințelor *Sinelui*, *Supraeului* și realității – cu alte cuvinte el trebuie să fie în stare să reconcilieze între ele cerințele acestora. Raportul complet dintre *eu* și *Supraeu* devine pe deplin inteligibil dacă ne referim la atitudinea copilului față de părinți în primii ani de viață. Această influență parentală include desigur în acțiunea ei nu numai personalitatea părinților propriu-zisi, ci și pe aceea a întregii familii, a tradițiilor de rasă și naționale, care se manifestă

Din punctul de vedere al sociologiei parsonsiene, experiența traumatică a nașterii interesează întrucît îl aduce pe copil în contact cu un mediu nou și îl obligă să învețe primele modele de reacție care nu sînt înscrise în codul genetic. Noul născut este luat în îngrijire de părinți pentru care el este un *obiect al posesiei* și un *obiect al mîndriei*. Cum familia nucleară este asimetrică din punctul de vedere al îngrijirii copilului, primul sistem în care acesta este integrat este cuplul mamă-copil, un sistem nediferențiat atîta vreme cît unul dintre parteneri nu se percepe pe sine ca parte constitutivă. Singurul rol activ este cel al mamei care acordă îngrijire. Atitudinea dominantă a acesteia este permisivitatea.

Repetarea experienței conduce la un atașament *difuz* al copilului de mama care îl îngrijește. Actele acesteia (gratificația sau refuzul reciprocității – *denial of reciprocity*) încep să simbolizeze atitudinea acesteia și să conducă treptat la fixarea unei orientări relativ stabile și a unui sistem de așteptări la copil. Mama e treptat internalizată ca obiect și se instalează *identitatea primară mamă-copil* (*mother-child identity*) ca produs al învățării și nu ca expresie a unor factori naturali. Erotismul oral, care îmbracă forma plăcerii sau agresiunii orale asociate agentului socializator, contribuie la fixarea dependenței și identității mamă-copil într-o unitate dispoziție-necesitate a personalității. Gura joacă rol de „vehicul” al generalizării.

Riguros vorbind, cuplul mamă-copil este un caz limită de sistem social, mai degrabă un nucleu protosocial: copilul nu este un actor propriu-zis, care produce și comunică semnificații, ci doar obiect în funcție de care este orientată acțiunea mamei. Chiar dacă el învață să ceară, să protesteze sau să refuze, doar mama e cea care gratifică și sancționează. Puterea este polarizată la maximum, mama fiind atît lider instrumental, cît și lider expresiv. În termenii variabilelor structurale (*pattern variables*), dominantă acestui sistem este diferențierea pe axa specificitate-difuziune. În consecință, personalitatea copilului constă, în această etapă, într-un singur obiect internalizat: rolul mamei.

prin aceasta, tot așa de bine ca și cerințele mediului social cel mai apropiat pe care ei îl reprezintă. În același fel *Supraeul*, în cursul dezvoltării individului, receptează și contribuția succesurilor și substituenților părinților, cum sînt educatorii școlari și modelele admirate din viața publică, idealurile sociale. Trebuie observat că, în pofida diferențierii lor esențiale, *Sinele* și *Supraeul* au ceva comun: și unul și celălalt reprezintă influențe ale trecutului – *Sinele* influența eredității, iar *Supraeul*, în esență, influențe venite din partea altor oameni – în vreme ce *eul* este în principal determinat de propria-i experiență individuală” [Freud, 1938, conform Leonard Gavriliu, 1980: 25-26].

3.5.3. Fixarea dependenței afective și autonomia Sinelui

Freud observa că la vârsta de 2-3 ani sursa dominantă a plăcerii devine regiunea anală. Dezvoltarea personalității e influențată de experiența toaletei anale. Se acordă importanță curățeniei, ordinii, punctualității, respectării normelor. Apar timiditatea și rușinea ca urmare a sancțiunilor publice [cf. Baldwin, 1967].

Controlul sfincterelor dobândește la Parsons semnificația sociologică a *primului rol autonom al copilului* care permite diferențierea Sinelui ca „obiect”. Mama cere copilului să-și acorde singur îngrijire în unele cazuri și condiționează dragostea pe care o oferă de exercitarea acestui rol autonom. Asimetria mamă-copil se diminuează. Copilul nu mai este beneficiar pasiv, el are posibilitatea să-și manifeste dragostea față de partener. Relația afectivă reciprocă mamă-copil este suportul autonomiei crescînde a acestuia din urmă. Are loc *diferențierea primară mamă-copil*. Copilul devine actor al acțiunii, membru al unui sistem social interactiv și diferențiat pe axa instrumental-expresiv: rolul său expresiv este complementarul rolului instrumental al mamei.

Internalizarea acestui sistem conduce la prima fisiune binară în sistemul, pînă acum nediferențiat, al personalității: este interiorizat nu un singur rol, ci un sistem de roluri complementare (*role-unit*). O dată cu el se fixează în structura personalității primul *sistem* de atitudini de valoare (dispoziții-necesități).

Narcisismul primar identificat de Freud este legat de problema echilibrului precar între dependență și autonomie: copilul supralicitează propria-i autonomie și dispozițiile-necesități din structura propriei personalități. Riscurile narcisismului primar sînt, însă, comparabile cu cele ale atitudinii situate la cealaltă extremă, respectiv ale supradependenței copilului de adult.

3.5.4. Faza de integrare: diferențierea și identificarea post-oedipale; internalizarea familiei ca sistem structurat

După Freud, către vârsta de patru ani, sursa de plăcere libidinală începe să se transfere treptat către regiunea genitală. *Ego*-ul se maturizează. Dragostea este centrată pe mamă, persoana care îl îngrijește și este suport al securității. Descoperirea faptului că el trebuie „să împartă mama cu acest

străin intim care este tatăl” declanșază *criza oedipiană*. Rivalitatea cu tatăl, mergînd pînă la dorința de a-l ucide și teama de a fi castrat de acesta, constituie conținutul *complexului Oedip*. Rezolvarea complexului se efectuează prin identificarea cu agresorul, proces care presupune introiecția supra-ego-ului (*Überich*) părinților în contact cu care se dezvoltă supra-ego-ul copilului. Valorile și normele sociale sînt, astfel, interiorizate. Cele mai importante caracteristici ale acestei perioade sînt diferențierea sexuală și rapida înaintare în învățarea rolurilor de sex, asociate cu formarea grupurilor de vîrstă-sex [cf. Baldwin, 1967 și Dubar, 1991].

În contextul concepției parsonsiene, diferențierea sexuală care rezultă din rezolvarea crizei oedipiene are semnificația primei expansiuni a universului social al copilului. Se trece de la sistemul mamă-copil, un sistem în doi, diferențiat pe axa instrumental-expresiv, la sistemul familial, un sistem în patru, diferențiat simultan pe axa puterii și pe axa instrumental-expresiv :

Tabloul 2 : *Prima expansiune a universului social al copilului*

Nivel superior +	Instrumental superior Tată (soț)	Expresiv superior Mamă (soție)
Nivel inferior –	Instrumental inferior Fiu (frate)	Expresiv inferior Fiică (soră)

Sursa : Parsons, 1955 : 46

Evenimentul crucial al acestui stadiu este prescrierea, pe lîngă rolul de copil, a unui rol de sex. Diferențele biologice devin simboluri ale rolurilor de sex. Acestea din urmă sînt, însă, prescrise numai în limitele subsiste-

mului familial și interzic, prin prohibiția incestului, dimensiunea relației de tip soț-soție. În afara familiei, continuă să existe un *alter* (non-noi) nediferențiat.

Diferențierea sexuală și pe grupe de vîrstă este asociată unui proces complex de identificare. *Identificarea* poate fi definită ca proces de internalizare a oricărei colectivități integratoare „noi” (*we-categorization*) și a valorilor comune ale colectivității respective. În perioada post-oedipală au loc trei identificări: (1) cu familia ca întreg; (2) cu frații (persoanele de aceeași vîrstă); (3) cu persoanele de același sex. În nici unul dintre aceste cazuri identificarea nu presupune interiorizarea unui rol concret. Dacă primele două identificări se bazează pe mecanisme comune tuturor copiilor, indiferent de sexul lor, identificarea sexuală ridică probleme diferite pentru cele două sexe. În timp ce în cazul fetelor identificarea sexuală continuă identificarea primară, pentru băieți ea impune o ruptură cu stadiile anterioare. În plus, băieții își internalizează tatăl în dublul rol de lider instrumental (sursa principală de constrîngere) și de sex. De aici, dificultățile sporite în identificarea sexuală a băieților. Este important de subliniat faptul că, similar identificării primare mamă-copil, identificarea sexuală, inclusiv complexul Oedip, este dependentă de un model cultural care atribuie adultului de sex masculin rolul instrumental, fiind, așadar, produs al învățării¹.

Identificarea post-oedipală se deosebește de identificarea primară prin aceea că presupune pre-existența unei organizări a sistemului personalității, iar membrii familiei sînt internalizați nu ca „obiecte” unice sau independente, ci ca părți ale unui sistem, generînd o reorganizare a sistemului personalității. „Fisiunea binară” produce de această dată o structură duală a personalității, rezultată din orientarea simultană către situația-obiect (orientare externă) și către obiectul internalizat (orientare internă). Ea produce, de asemenea, un sistem de patru unități dispoziție-necesitate (îngrijire, securitate, adecvare, conformitate), care pot fi asociate organizării tripartite a psihicului evidențiate de Freud:

1. Parsons valorifică în acest context concluziile unor cercetări etnologice (B. Malinowski, A. Richards, R. Bastide, M. Mead, G. Roheim) prezentate sintetic de R. Bastide [1950] și P. Erny [1981].

Perioada soluționării complexului Oedip este considerată crucială. Ea îl pregătește pe copil pentru depășirea limitelor sistemului familial și intrarea în alte subsisteme sociale. *Tabu*-ul incestului are semnificația stimulării autonomiei copilului față de familie și pregătește stadiul următor. Personalitatea copilului dobândește o primă structură în adâncime ce decurge din impactul cumulat al mai multor sisteme integratoare. El învață o pluralitate de roluri și le asociază unor situații determinate. Dar familia nucleară este un subsistem particular al societății: ea se caracterizează prin particularism și afectivitate. Internalizarea sa în sistemul celor patru dispoziții-necesități este posibilă doar pentru că personalitatea părinților este constituită din unități dispoziție-necesitate care depășesc sistemul familial.

3.5.5. Faza de latență: internalizarea sistemului social global prin intermediul sistemului familie-școală-grupuri de egali

Perioada care urmează rezolvării complexului Oedip (după vârsta de șase ani) este o perioadă de stabilitate relativă din punctul de vedere al dezvoltării sexuale. Coincizând cu vârsta școlarității mici și mijlocii, ea este o perioadă de achiziții culturale rezultate din contactul cu alte grupuri decât familia, fapt care ridică problema menținerii/schimbării achizițiilor anterioare. Raportul autonomie-dependență evoluează către o rebeliune a copilului împotriva autorității parentale, sesizabilă mai ales în relația tată-fiu. Controlul parental se manifestă diferențiat, părinții manifestând o toleranță mai mare pentru conduita băieților [Freud, cf. Baldwin, 1967].

Asumarea primelor roluri în afara familiei reprezintă, în opinia sociologului american, aspectul esențial al acestei faze. Ea permite o nouă lărgire și diferențiere a universului social al copilului: *alter* (non-noi), pînă acum nediferențiat, constituit din grupurile exterioare familiei, este „categorizat”. Două noi identificări sînt operate: cu grupul de egali (*peer group*) și cu grupul școlar.

Grupul de egali îl plasează pentru prima dată pe individ într-un sistem social în care normele nu transcend grupul, ci sînt, cel puțin parțial, o creație a grupului însuși¹. Diferențele de putere sînt mult îngustate, iar

1. Parsons trimite la o teză dezvoltată de Jean Piaget: copilul trece de la *realismul moral* la *cooperare* în modificarea și construirea normelor [Piaget, 1932].

grupul funcționează pe principiul reciprocității îngrijirii și controlului. Se trece de la particularism la universalism și se interiorizează principiul selecției în funcție de performanță.

Grupul școlar, diferențiat în primul rînd pe criteriul generațional, permite, pe lîngă trecerea de la particularism la universalism, și pe aceea de la afectivitate la *neutralitate afectivă*. Valorile, cele mai multe identice cu cele însușite în familie, sînt acum internalizate ca *valori universale ale societății*. Școala primară este o *instanță a socializării* și o *instanță a alocării forței de muncă*. Ea îl pregătește pe copil pentru rolurile de adult (în special pentru roluri profesionale), dezvoltîndu-i spiritul de angajare și capacitățile necesare pentru viitoarele performanțe de rol. În plus, prin faptul că este o *instanță a alocării statuturilor sociale*, școala elementară are o *funcție selectivă* și o *funcție integrativă* hotărîtoare pentru sistem. Ea este prima instituție care permite interiorizarea unui *status*-role dobîndit, și nu prescriș, în funcție de „*singura și principala axă a performanței*” și care legitimează, astfel, o inegalitate funcțională între membrii unei colectivități [Parsons, 1959 și 1964]:

Familia este o colectivitate în care structura fundamentală de statut se moștenește în termenii poziției biologice, respectiv de generație, sex și vîrstă. Există inevitabil diferențe de performanță în raport cu acestea și ele sînt recompensate și sancționate pe căi care duc la o formare diferențiată a caracterului. Dar acestor diferențe nu le este dată sancționarea unui statut social instituționalizat. În experiența copilului școala este prima instituție de socializare care instituționalizează o diferență de statut ce nu are baze biologice. Mai departe, acesta nu este un statut moștenit, ci unul dobîndit; este statutul „cîștigat” prin performanțele diferite ale setului de sarcini stabilite de profesor, care acționează ca un agent al comunității sistemului școlar [Parsons, 1964, trad. rom., 1977: 124-125].

Școala primară conduce la depășirea identității familiale (în termenii lui Freud, familia este de acum „un obiect pierdut”) și construiește o *nouă identitate*.

Revoluția învățămîntului care a însoțit apariția societăților moderne a condus, prin obligativitatea și prelungirea școlarității, la o diminuare a importanței familiei ca agent socializator. Fenomenul este considerat salutar, întrucît pierderea parțială a funcției educative a familiei favorizează democratizarea societății: ponderea elementelor atributive în sistemul de stratificare socială și dependența poziției sociale a copilului de originea sa socială pot fi, astfel, diminuate.

Rolul familiei de origine rămîne, totuși, important în această fază. Mai întîi, noile achiziții au ca fundament diferențierea vîrstă-sex, autonomia în raport cu adultul și capacitatea copilului de a-și asuma responsabilități și de a lua decizii în fața unor situații noi, pe care internalizarea familiei ca sistem le-a permis în faza post-oedipală :

Intrarea în sistemul formal al educației este primul pas major al copilului pentru a depăși implicarea sa primară în cadrul familiei. În familie au fost puse anumite baze ale sistemului său motivațional. Dar singura caracteristică fundamentală a viitoarelor roluri care a fost cu claritate „determinată” și definită din punct de vedere psihologic este rolul sexual. Copilul post-oedipian intră în sistemul educației formale clar caracterizat ca băiat sau fată, dar în afară de aceasta rolul său nu este încă diferențiat. Procesul de selecție, prin care persoanele vor alege și vor fi alese pentru categorii de roluri, abia acum începe.

Pentru motive care nu pot fi dezvoltate aici, se poate spune, însă, că cel mai important factor de predispoziție cu care copilul intră în școală este gradul său de *independență*. Prin aceasta se înțelege *nivelul său de auto-conducere în raport cu călăuzirea din partea adulților, capacitatea sa de a-și asuma responsabilități și de a lua propriile sale decizii în fața unor situații noi și diferite. Acesta, ca și rolul sexual, el îl are ca funcție a experienței sale în familie* [s.n., E.S.] [Parsons, 1964, trad. rom., 1977 : 124]¹.

Apoi, familia oferă suportul emoțional necesar copilului pentru a minimiza sentimentul de insecuritate provocat de presiunile școlii. În plus, familia susține funcția selectivă a școlii, întărind ideea că

-
1. Această observație a lui Parsons, asociată celei vizînd permisivitatea mai mare a părinților față de băieți, sugerează o ipoteză interesantă cu privire la reușita școlară superioară a fetelor, înregistrată nu numai în ciclul primar, ci și la nivelele ulterioare ale învățămîntului [cu privire la acest subiect, a se vedea, de pildă, Baudelot și Establet, 1992] : reușita diferențiată în funcție de sex s-ar putea explica, între altele, prin aceea că fetele dobîndesc o autonomie și un sentiment al responsabilității personale precoce, dat fiind faptul că ele sînt puse foarte devreme în situația de a-și asuma roluri autonome care implică responsabilitate personală, *suplinind* adultul în diferite activități (supravegherea și îngrijirea fraților mai mici, întreținerea curățeniei locuinței, așezarea și strînsul mesei etc.), în timp ce pentru băieți autonomia și sentimentul responsabilității personale sînt întîrziate de un sistem de organizare a vieții familiale în care băiatul este fie „ținut la distanță” de activitățile familiale care implică responsabilitate și autonomie, fie *asistat* de un adult sau de o soră mai mare, ori de cîte ori participă la astfel de activități.

este corect să se acorde recompense diferențiate pentru diferite nivele de performanță, atâta timp cât a existat un acces echitabil la șanse și că este corect ca aceste recompense să ducă la șanse mai mari pentru cel care a avut succes [Parsons, 1964, trad. rom., 1977 : 129].

Familia de origine, școala și grupul de egali formează un *sistem unitar* și permit interiorizarea întregii structuri a societății. Un *principiu metodologic* explicit formulat, rezultând din teoria sociologică a acțiunii, orientează analiza parsonsoniană a procesului de socializare : toate unitățile în care intră copilul trebuie privite simultan în calitate de subsisteme ale societății și sisteme sociale posedând o structură în adâncime. Conform acestui principiu metodologic, familia nucleară este privită nu ca un grup independent, ci ca subsistem al societății. Particularitatea ei constă în aceea că prezintă structura tipului generic de grup mic și, în consecință, *un nivel elementar de diferențiere și specializare a rolurilor*. Internalizarea sa creează fundamentul internalizării unor sisteme-obiect mai complexe și îi orientează pe indivizi în raporturile cu alte sisteme sociale. Odată interiorizat sistemul familial, *ego* interacționează cu *alter* în calitate de purtător al acestui sistem. În plus, analiza familiei ca subsistem al societății implică două consecințe semnificative pentru procesul de socializare : (1) rolurile familiale pe care le exercită părinții se întrepătrund cu roluri exercitate de ei în alte subsisteme ; aceasta este o condiție necesară a îndeplinirii rolului socializator, întrucât (2) copiii nu sînt socializați numai pentru și în familia de orientare, ci și pentru și în alte structuri sociale. Pe de altă parte, familia este analizată în calitate de sistem social constituit dintr-o complicată rețea de subsisteme interdependente și interpenetrante : cuplul conjugal, cuplul mamă-copil, subsistemul fraților, subsistemul persoanelor de același sex etc. Fiecare dintre membrii săi participă, în maniere specifice, la mai multe astfel de subsisteme și exercită o pluralitate de roluri. În aceeași manieră sistemică este analizată și școala, respectiv clasa școlară. Schimbarea metodei istorice și comparative cu o metodă sistemică i-a permis sociologului american să nuanțeze concepția lui Durkheim și să formuleze o explicație a continuității acțiunii educative exercitate de diferite grupuri sociale.

La nivelul personalității, are loc, în această fază, o nouă reorganizare a sistemului dispoziții-necesități, trecîndu-se de la un sistem de patru la un sistem de opt roluri internalizate.

3.5.6. Criza adolescenței și maturizarea deplină: importanța cuplurilor de adolescenți, a sistemului de învățământ și a comunității locale

Adolescența este o perioadă de reactivare sexuală. Organul plăcerii îl constituie acum cu precădere regiunea genitală. Problema acestei perioade o constituie concilierea impulsurilor sexuale foarte puternice cu modelele de comportament interiorizate în stadiile precedente și cu un set de presiuni culturale specifice mediului social al adolescentului [Freud, cf. Baldwin, 1967].

Soluționarea crizei adolescenței conduce la ultima diferențiere binară și la maturizarea deplină, permițând integrarea în colectivitățile adulte, între care familia de procreere, sistemul ocupațional și comunitatea locală prezintă importanță deosebită. Integrarea în aceste noi colectivități impune internalizarea unor roluri pînă acum inaccesibile: rolul de soț-soție, roluri profesionale, roluri reziduale exercitate în comunitate (cetățean, vecin, prieten, enoriaș, membru al unor asociații voluntare etc.). Procesul internalizării se desfășoară, cu anticipație de această dată, în colectivități care prefigurează structurile societății adulte: cuplurile de adolescenți (*courtship institution*) care funcționează ca o *proto-familie de procreere*, sistemul școlar ce dobîndește caracteristicile unui *proto-sistem ocupațional*, comunitatea.

Agenții socializării sînt, în această etapă, multipli: părinții, profesorii, grupul de egali, alte persoane și colectivități.

Un aspect important al „revoluției învățămîntului” este creșterea cererii pentru niveluri superioare de educație (colegiu), explicabilă prin funcțiile integratoare ale acestor niveluri, în condițiile unei societăți caracterizate prin diferențiere crescîndă. Întrucît, așa cum a observat Durkheim, numai școala, ca instituție controlată de stat, poate asigura solidaritatea organică specifică societăților diferențiate (consensul social), creșterea gradului de diferențiere socială impune prelungirea duratei școlarității și cuprinderea unui număr tot mai mare de tineri în niveluri superioare de învățămînt:

La un nivel general, explicația constă în rolul cetățeniei în comunitatea societală care s-a amplificat în lumea modernă. Vechile baze prescriptive ale societății se atenuază; rolul solidarităților particulariste bazate pe religie, etnie, apartenența locală și de clasă în definirea statutului și a relațiilor s-a diminuat. [...] Socie-

tatea modernă a devenit din ce în ce mai pluralistă pornind de la diferite criterii de diferențiere funcțională. În termeni durkheimieni, o diferențiere crescândă poate fi integrată mai degrabă prin solidaritate organică decât prin mijloace prescriptive sau tradiționale [Parsons și Platt, 1974 : 188].

Nivelurile superioare ale învățământului (colegiul) funcționează nu numai ca furnizoare ale unui *complex cognitiv* definit prin cunoaștere, raționalitate, competență și inteligență ; ele oferă indivizilor și o altă „resursă generalizată” pentru integrarea socială : *atașamentul la standardele culturale și cognitive* în funcție de care este evaluată performanța, *încrederea în ierarhiile sociale* pe care aceste standarde le produc. Școala secundară are ca obiectiv principal *diferențierea tipurilor calitative de performanță* (performanță *cognitivă* și performanță *morală*) care va orienta indivizii, fie către diferite categorii profesionale, fie către diferite categorii de școli superioare. Această diferențiere se intersectează cu diferențierea rolurilor în funcție de sex, realizată în familie, și cu diferențierea nivelurilor de performanță, realizată în școala elementară. O caracteristică importantă a sistemului de învățământ american este prezența unei culturi a tinerilor (*youth culture*) care realizează „un fel de fuziune structurală între clasa școlară și cultura *peer-grup*-ului din perioada elementară” [Parsons, 1964, trad. rom., 1977 : 134] și prin intermediul căreia se înfăptuiește funcția selectivă a colegiului la două niveluri complementare : nivelul performanței școlare și cel al prestigiului informal.

Diferențierea sexuală continuă : dacă pregătirea pentru rolul de soț-soție plasează accentul pe rolul feminin, în anticiparea rolurilor ocupaționale accentul cade pe rolul masculin. Tendința societăților moderne de a evolua către o simetrie a sexelor nu este observabilă decât în socializarea pentru roluri profesionale și nu anulează diferențierea rolurilor în funcție de sex.

Structura personalității suportă o nouă „fiziune binară” și o nouă reorganizare într-un sistem de 16 roluri. În termenii variabilelor structurale are loc *trecerea de la calitate (a fi) la performanță (a face)*, de la roluri atribuite la roluri dobândite. Distincția calitate-performanță, ca și celelalte distincții operate în fazele anterioare, nu este localizată în sistemul personalității, ci traversează toate sistemele-obiect internalizate.

Diferențierea și organizarea progresivă a personalității ca sistem al acțiunii rezultate din internalizarea sistemelor sociale integratoare este sintetizată în tabloul următor :

Tabloul 4: Genealogia dispozițiilor-necesității

Sine (Self) Calificativitate		Diferențiere pe axa puterii	Diferențiere pe axa instrumental expresiv			
		I. Specificitate II. Difuziune	A. Neutralitate B. Afectivitate	1. Universalism 2. Particularism	a. Performanță b. Calitate	
Nevoi organice	Dependență orală	I. Dependență	A. Îngrijire [Complexul „parental”]	1. Păcere [Complexul „mamei”] 2. Aprecieri	{ a. în performanță <i>ego</i> sau <i>alier</i> b. în nivelul gratificației } { a. a performanței b. a calității }	Complexul hedonistic
			B. Conformitate	1. Disciplină [Complexul „tatălui”] 2. Control	{ a. în rezolvarea sarcinii b. în menținerea modelelor } { a. al rezolvării sarcinii (autoritate) b. al menținerii modelelor }	
	II. Autonomie	A. Securitate [Complexul „copilului” (sinelui)]	1. Preferință (<i>Liking</i>) [Complexul „sorei”] 2. Acceptare	{ a. pentru performanță b. pentru calitate } { a. a colaborării b. a statutului prescriis }	Complexul satisfecției	
		B. Adecvare	1. Realizare [Complexul „fratelui”] 2. Cooperare	{ a. realizarea scopului b. realizarea statutului } { a. succesul echipei b. realizarea statutului colectiv }		Complexul succesului

Sursa : Parsons, 1955 : 149

3.6. Internalizarea/socializarea – „fenomenul fundamental al dinamicii sistemelor sociale”

Din punctul de vedere al epistemologiei sociologice, ipoteza instituționalizării-internalizării oferă cheia construcției sociologice ca știință :

Această integrare a unui ansamblu de modele de valori comune în structura interiorizată a dispozițiilor-necesități constitutive personalităților reprezintă fenomenul fundamental al dinamicii sistemelor sociale. Faptul că stabilitatea oricărui sistem social, cu excepția celui mai evanescent proces de interacțiune, depinde de gradul acestei integrări constituie teorema fundamentală a dinamicii sociale. Acesta este punctul de referință al oricărei analize ce pretinde a fi o dinamică a fenomenelor sociale [Parsons, 1951 : 42].

Rezultă că problematica socializării, în special cea a socializării școlare, reprezintă „*un domeniu al interesului mutual vital pentru cercetătorii în domeniul științelor sociale*” [s.n., E.S.] [Parsons, 1964, trad. rom., 1977 : 135] și nu doar pentru specialiștii în sociologia educației.

3.7. O teorie hiper-criticată care marchează, totuși, un progres în analiza proceselor de socializare

Concepția lui Parsons a făcut obiectul a numeroase critici. Unele au în vedere propensiunea sa pentru *superteorie* [Wright Mills, 1975], eșuată într-un ansamblu de concepte care nici măcar nu are caracteristicile unei teorii în sensul strict al termenului [Dahrendorf, 1972 ; Rocher, 1972].

Altele incriminează concepția cu privire la actorul social. Definind acțiunea socială ca actualizare continuă a normelor și valorilor instituționalizate/internalizate în rolurile exercitate de indivizi, Parsons elaborează o teorie a actorului *suprasocializat* [Wrong, 1961] și sfârșește, ca și Durkheim, prin a postula existența unui *idiot cultural* care nu face decât să reproducă automat, fără discernământ, modele de comportament interiorizate [Garfinkel, 1967]. Un astfel de actor este indispensabil unei societăți înalt integrate și stabile (conservării ordinii), dar este tot atât de utopic ca însăși această

societate. Ca și Durkheim, Parsons pornește de la un principiu al disocierii între individ și societate pentru a afirma în final nu conjuncția și reciprocitatea, ci o identitate asimetrică: actorul este sistemul însuși¹. În acest context teoretic, ordinea socială este privilegiată în detrimentul schimbării.

În sfârșit, o altă dimensiune a criticii concepției parsonsiene are ca obiect modul de a înțelege funcțiile școlii. Departe de a-i pregăti pe tineri pentru roluri profesionale și sociale și a le facilita dezvoltarea personalității și integrarea socială, așa cum afirmă sociologul american, școala se autono-mizează și creează un mediu artificial, foarte diferit de cel al societății, care pune în calea dezvoltării personalității sistemul birocratic al pedagogiei instituționale [Illich, 1971]. În plus, ea nu funcționează ca instanță de selecție pe baze egalitare și ca factor al progresului de la sistemul prescrierii la cel al dobândirii *status*-urilor și rolurilor, ci, dimpotrivă, ca instanță a controlului social care nu face decât să continue și să întărească inegalitățile rezultate din apartenența familială [Baudelot și Establet, 1971 și 1975; Bowles și Gintis, 1977; Bourdieu, 1984 și 1989; Bourdieu și Passeron, 1964 și 1970].

Cu toate criticile care i s-au adus, concepția lui Parsons marchează, totuși, o etapă importantă în evoluția teoriilor socialului și ale socializării.

Să remarcăm mai întâi faptul că, străduindu-se să îmbine într-o sinteză teoria normativă (morală) a ordinii [Durkheim] cu sociologia comprehensivă [Weber, Școala de la Chicago], Parsons poate fi considerat unul dintre sociologii care încearcă să depășească ruptura între structuri obiective și semnificații subiective, între macrosociologie și microsociologie, denunțată astăzi cu atîta vehemență de sociologi [a se vedea, de exemplu, Bourdieu, 1980]. Nu este, oare, aceasta semnificația conceptului „individualism instituțional”? Și, cu toate că dezvoltă preponderent tema ordinii formale, instituționale, el sesizează dublul aspect al ordinii, formal și informal (interacțional); în același timp, deși privilegiază analiza structurilor sociale (pozițiilor și rolurilor, valorilor și normelor) ca *datum* (instituții), el observă, pe linia lui Mead, legătura dintre procesele de instituționalizare (producere a societății) și cele de internalizare (producere a personalității). Este evident că teme dezvoltate ulterior de reprezentanți ai constructivismului sociologic

1. Formula *l'acteur est le système* propusă de Fr. Dubet [1994] în opoziție cu cea a lui Crozier și Friedberg [1977] – *l'acteur et le système* – exprimă foarte bine această identitate asimetrică.

cum sînt Goffman, Garfinkel, Cicourel ori Bourdieu, pe care le vom prezenta în capitolele următoare, sînt implicate în lucrările lui Parsons.

*

Cu toate că se situează foarte aproape de teoria durkheimiană a educației, concepția lui Parsons marchează, totuși, o serie de progrese. Educația reprezintă și pentru sociologul american o funcție socială: finalitatea ei o constituie crearea *identității sociale* a individului, indispensabilă conservării ordinii instituționale; în consecință, educația se definește, din punctul de vedere al finalității, ca *socializare*. În același timp, însă, orice proces de identificare, cu excepția identificării primare mamă-copil, implică un proces complementar de *diferențiere* în raport cu o colectivitate. Analizînd procesele de socializare ca procese de diferențiere, Parsons readuce practic în discuție tema evoluției personalității pe o traiectorie diferită de cea a grupului (a individualizării); însă, dacă, Durkheim credea că ființa individuală nu ne exprimă decît pe noi înșine, sociologul american dezvoltă, prin cuplul de concepte identificare-diferențiere, linia de gîndire deschisă de Mead, arătînd că *însăși dezvoltarea eului personal (a ființei individuale) are nu numai determinări naturale, ci și determinări sociale*.

Din punctul de vedere al mecanismului ei, educația este, pentru profesorul de la Harvard, internalizare. *Internalization* poate fi considerat corespondentul englez al termenului francez *intériorisation*; teoria parsonsiană o reproduce, la prima vedere, pe cea a predecesorului său francez. Și totuși, dacă ambii termeni desemnează o mișcare a unor elemente dinspre societate (exterior) către individ (interior), *natura* acestor elemente este diferit înțeleasă. Pentru Durkheim, interiorizarea constă într-un transfer al elementelor conștiinței colective în conștiința individuală, într-o învățare de roluri asociate unei poziții; *internalization* reprezintă, pentru Parsons, un proces de transfer, nu al unor elemente disparate, ci al unor structuri (sisteme): sisteme de roluri complementare *ego-alter* devin sisteme dispoziții-necesități subiective. În esență, aceste sisteme se definesc prin caracterul lor organizat (structurat) și prin dimensiunea lor semnificativă-simbolică: faptul exterior devine fapt interior în măsura în care „forma” (pentru a utiliza un termen consacrat de sociologia germană a primelor decenii ale secolului nostru) relației sociale *ego-alter* dobîndește o semnificație instrumentală sau expresivă pentru individ, exprimată într-un sistem de simboluri (limbaj), fiind, prin aceasta, comunicabilă. Interiorizarea se înfăptuiește, așa cum am

văzut, prin transmiterea intergenerațională a unor modele culturale; internalizarea este, pe lângă aceasta, rezultat al interacțiunii/comunicării. Pe scurt, conceptul „internalizare” îl cuprinde pe cel durkheimian, dar are un conținut mai bogat decât acesta.

Unul dintre meritele lui Parsons constă în faptul de a fi surprins o serie de mecanisme ale continuității între diferitele instanțe socializatoare (în special între familie și școală) și de a fi abordat explicit tema *socializării anticipative* a adolescenților¹.

Definirea socializării (educației) ca interacțiune are consecințe importante asupra modului de înțelegere a rolurilor educat-educator. Ca în orice altă interacțiune, ambii parteneri se află simultan pe poziție de *actor*, care produce și comunică semnificații utilizând limbajul, și de *obiect*, în funcție de care este orientată acțiunea celuilalt și propria acțiune. Continuând teza lui Mead potrivit căreia Sinele este produs al comunicării (interacțiunii) simbolice, Parsons exprimă, pentru prima dată în istoria sociologiei, *imperativul metodologic de a trata copilul (educatul) ca actor* în adevăratul sens al cuvântului, nu numai în raporturile cu persoane aparținând grupului de

1. Conceptul *socializare anticipativă* are, în istoria sociologiei, o istorie interesantă. Ideea învățării cu anticipație a unor roluri sociale adulte apare la Durkheim: chiar dacă nu utilizează explicit conceptul, pentru sociologul francez, orice proces educativ constă într-o socializare anticipativă. Etnologia și antropologia arată că unele societăți „primitive” practică în acest scop rituri de inițiere și rituri de trecere. Parsons preia această semnificație atunci când plasează socializarea anticipativă exclusiv la vârsta adolescenței. Merton [1949] utilizează conceptul cu referire la vârsta adultă, legându-l de problematica grupurilor de apartenență/referință, a frustrării relative și a mobilității sociale: atunci când un individ (de exemplu soldatul) își percepe propria situație în grupul de apartenență ca nesatisfăcătoare în raport cu situația pe care el presupune că ar avea-o dacă ar fi membru al unui alt grup – de referință – (de exemplu grupul civililor care au aceleași caracteristici sociologice ca și soldatul în cauză), el trăiește sentimente de frustrație relativă; acest individ va proceda la o identificare cu valorile, normele etc. grupului de referință (care nu coincide cu grupul de apartenență), pregătindu-și, astfel, intrarea și integrarea în acest grup. Socializarea anticipativă poate fi, așadar, definită ca proces care are loc într-un grup de apartenență și este orientat către constituirea unei identități sociale (învățare de roluri – sisteme de roluri – sociale) specifice unui grup de referință care nu coincide cu grupul de apartenență al individului, dar despre care se presupune (se speră) că va deveni, mai devreme sau mai târziu, grup de apartenență. Socializarea anticipativă este, evident, legată de un sistem al așteptărilor cu privire la apartenența socială (la „destinul” social) a(l) individului în cauză.

vîrstă (acest fapt fusese evidențiat de Mead și Piaget), ci și în raporturile cu agenții socializatori adulți. Faptul – serios criticat – că nu a analizat calitatea de actor decît din perspectiva procesului (reușit) de socializare (capacitatea de a produce și comunica semnificații decurge, în fiecare moment, cu excepția primelor experiențe de viață, dintr-un proces anterior de internalizare a unor sisteme-obiect mai simple), nu anulează valoarea unei teze care, după cum vom vedea, va avea nevoie de aproape o jumătate de secol pentru a se impune.

Pe de altă parte, cu toate că în analizele sale educația rămîne transmitere intergenerațională, tratarea proceselor de socializare ca procese de interacțiune sugerează ideea caracterului interșanjabil al rolurilor educat-educator. Și, continuînd șirul sugestiilor, chiar dacă socializarea este considerată încheiată la sfîrșitul adolescenței, o posibilă interșanjabilitate a rolurilor conduce gîndirea către o posibilă continuare a socializării la vîrste adulte. Cu alte cuvinte, dacă orice proces de socializare poate fi analizat, așa cum procedează Parsons, ca proces de interacțiune, de ce n-am putea inversa datele problemei pentru a considera, așa cum va proceda Goffman, orice proces de interacțiune ca un proces de producere a eului?

CAPITOLUL 4

Fenomenologia sociologică.

Alfred Schütz : Educația și construcția lumii sociale ca lume a sensului comun

În scopul delimitării obiectului sociologiei de cel al altor științe, Durkheim și Parsons porneau de la postulatul existenței unei realități sociale *sui-generis*, ordonată în conformitate cu un sistem obiectiv de valori-norme-reguli concretizat într-un ansamblu de roluri sociale. O realitate care se impune cercetătorului ca *datum* și care, din punctul de vedere al constituirii ei, este non-problematică. Singurele probleme sînt cele ale explicării modului în care individul este plasat/integrat în structurile date, întrucît de aici rezultă regularitatea, coerența, stabilitatea comportamentelor. Soluția problemei constă în interiorizarea/internalizarea, pe parcursul procesului de socializare/educație, a sistemului dat, obiectiv de valori-norme-reguli în structurile subiectului. De la postularea unui principiu al disocierii se ajunge, astfel, la afirmarea identității între societate și individ. În calitate de proces de creare a personalității sociale sau, pentru a utiliza expresia lui Daniel Bertaux [1993], în calitate de proces de „producție antroponomică”, educația apare, în acest context teoretic, ca element constitutiv al socialului.

Alfred Schütz (1899-1959)¹ și, în continuarea concepției sale, ceilalți reprezentanți ai fenomenologiei sociologice, pornesc de acolo unde sociologia funcționalistă se oprește. Este dincolo de orice îndoială că societatea

1. Alfred Schütz s-a născut la Viena, în 1899. A studiat dreptul, iar în timpul studiilor l-a putut audia pe Max Weber, prezent în 1918 la universitatea din Viena, și a venit în contact cu dezbaterile în jurul problemei raportului dintre științele naturii și științele „morale”, în special prin intermediul lucrărilor reprezentanților empirismului logic (Cercul de la Viena). În 1932, publică *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (Construcția lumii sociale ca lume a semnificațiilor. Introducere în sociologia comprehensivă)*, în care reia temele centrale

se prezintă oricărui dintre membrii săi – iar, înainte de a fi cercetător, omul de știință este un membru obișnuit – ca un *datum*, ca realitate obiectivă ordonată. Disocierea societate-individ ni se impune empiric ca evidentă. Numai că în același mod ni se impune și identitatea lor : pentru oricare dintre indivizii concreți, lumea socială este, așa cum a observat Husserl, o realitate experimentată de o conștiință, o *lume trăită*, o *lume-viață* (*Lebenswelt*). Rezultă că a face din integrarea individului în structurile date problema sociologiei înseamnă a parcurge numai jumătate din drum. Este nevoie să întregim traseul afirmând caracterul problematic al acestui *datum* obiectiv, al acestei realități sociale *sui-generis* și să reformulăm una dintre problemele care i-au preocupat cu câteva secole în urmă pe reprezentanții filosofiei sociale și filosofiei istoriei, întrebându-ne : Cum putem explica obiectivitatea realității sociale și caracterul ei ordonat pe care observația empirică ne obligă să le acceptăm ? Sau, pentru a formula aceeași problemă în termenii epistemologiei moderne, cum se constituie realitatea socială ca obiect al cercetării ?

2) Toate formele naturalismului și empirismului logic acceptă pur și simplu ca atare această relație socială care constituie obiectul științelor sociale. Intersubiectivitatea, interacțiunea, intercomunicarea și limbajul sint pur și simplu presupuse ca fundament non problematizat al acestor teorii. Ele pretind, cu bună

ale sociologiei comprehensive weberiene reinterpretându-le din perspectivă fenomenologică. Husserl, cărui îi trimite un exemplar, apreciază lucrarea în termeni elogiși și îi propune un post de asistent la universitatea din Freiburg. Schütz optează pentru profesia de avocat (specializat în afaceri) pe care o va exercita pînă la sfîrșitul vieții ca profesie de bază. În 1938, părăsește Viena pentru Paris, iar din 1939 se stabilește la New York. Aici, formează un grup fenomenologic împreună cu alți imigranți, admiratori ai filosofiei lui Husserl, creează, împreună cu Marwin Farber *International Phenomenological Society*, este membru al comitetului de redacție al revistei *Philosophy and Phenomenological Research* (1941), iar în 1958 devine profesor la New School for Social Research. Îl contactează pe T. Parsons cu care întreține o corespondență care a fost publicată după moartea sa, intervenită în 1959, înainte de a termina cea de-a doua carte. Aceasta va apărea postum, prin grija discipolului său Thomas Luckmann și co-semnată de acesta, cu titlul *The Structures of the Lifeworld* [1973]. Principalele sale studii sînt publicate în trei culegeri, apărute, de asemenea, postum : *Collected Papers I : The problem of Social Reality* [1962] ; *Collected Papers II : Studies in Social Theory* [1964] ; *Collected Papers III : Studies in Phenomenological Philosophy* [1966]. În 1987, o parte din aceste studii sînt traduse în limba franceză în volumul intitulat *Le chercheur et le quotidien*, de unde sînt reproduse pasajele traduse în lucrarea de față.

credință, că cercetătorul în științele sociale a rezolvat deja problemele sale fundamentale chiar înainte ca investigația științifică să înceapă. [...] Postulatul care pretinde să descrie și să explice comportamentul uman în termenii observațiilor senzoriale controlabile se oprește, însă, în fața descrierii și explicării procesului prin care omul de știință B controlează și verifică rezultatele omului de știință A și concluziile pe care acesta din urmă le-a formulat [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 71-72].

Reformularea vechii probleme filosofice nu înseamnă a reveni la soluții speculative de tipul teoriei dreptului natural sau a celei a contractului social, ci a permite gândirii „pozitive” să înțeleagă mecanismul prin care cunoașterea comună pe care se bazează orice experiență umană – inclusiv cea a cercetătorului în științele sociale – construiește realitatea socială ca lume a semnificațiilor împărtășite (a sensului comun) și mecanismele prin care, pornind de la cunoașterea comună, se constituie cunoașterea științifică.

4.1. Obiectul sociologiei: lumea vieții cotidiene

Fascinat de sociologia weberiană, A. Schütz cultivă temele ei principale (necesitatea ca științele sociale să dezvăluie sensul subiectiv al acțiunii sprijinindu-se pe fapte verificabile empiric și elaborând tipuri ideale) pe terenul fenomenologiei husserliene. Rezultatul este spectaculos și are profunde implicații în evoluția gândirii sociologice. Fenomenologia științelor sociale astfel întemeiată propunea simultan : a) redefinirea obiectului ; b) noi soluții pentru principalele probleme epistemologice ; c) o serie de precizări metodologice importante.

Obiectul sociologiei (al științelor sociale, în general) este, pentru Schütz, realitatea socială înțeleasă ca *Lebenswelt*, lumea vieții cotidiene, experimentată de actorii obișnuși ca lume a semnificațiilor, comună tuturor, intersubiectivă, naturală și culturală în același timp, care presupune comunicare și limbaj :

1) Scopul principal al științelor sociale este acela de a furniza o cunoaștere organizată a realității sociale. Prin termenul „realitate socială” aș prefera să se înțeleagă suma totală a obiectelor din interiorul lumii socio-culturale în calitate de obiecte și evenimente experimentate de gândirea curentă a oamenilor care își trăiesc viața cotidiană printre semenii lor și sînt legați de aceștia prin tot felul de relații și de interacțiuni. Aceasta este lumea obiectelor culturale și a instituțiilor sociale în care sîntem cu toții născuți, în care trebuie să ne descurcăm și căreia trebuie să-i „venim de hac”. Noi, actori pe scena socială, sîntem puși

dintr-o dată în situația de a experimenta lumea în care trăim simultan ca lume naturală și culturală, nu ca lume privată, ci ca lume intersubiectivă, ceea ce înseamnă ca lume comună nouă tuturor, fie dată, fie potențial accesibilă pentru fiecare, iar aceasta implică și comunicarea între oameni și limbajul [Schütz, 1962, trad. fr., 1987: 71].

Studiind lumea semnificațiilor pe care „obiectele” le au pentru actorii obișnuiți, sociologia pornește de la cunoașterea „de simț comun”, de la modul în care actorul însuși *înțelege* lumea în care trăiește. Conceptul de *înțelegere* (*Verstehen*), central în sociologia comprehensivă inițiată de Max Weber, trebuie interpretat în mai multe accepțiuni: el se referă în primul rând la cunoașterea comună pe care o posedă actorul cu privire la propria-i acțiune; el poate fi, apoi, analizat în calitate de problemă epistemologică; în sfârșit, el reprezintă o metodă particulară în științele sociale:

3) Identificarea experienței cu observația senzorială în general și cu experiența acțiunii exterioare în particular [...] exclude mai multe dimensiuni ale realității sociale de la orice investigație posibilă [...]. În viața cotidiană și urmînd simțul lor comun, oamenii iau cunoștință de aceste diferite dimensiuni ale lumii sociale în care trăiesc. În mod cert, această cunoaștere este fragmentară, iar aceasta nu doar pentru că ea se limitează la anumite sectoare ale lumii, ci și pentru că este totodată inconsistentă și comportă toate gradele de claritate și distincție, de la studiul aprofundat sau „cunoaștere asupra”, cum o numește W. James, trecînd prin „cunoașterea prin prezentare” sau simpla familiaritate, pînă la credința oarbă în lucrurile admise ca atare. Sub acest aspect, există diferențe considerabile de la un individ la altul și de la un grup la altul. În ciuda tuturor acestor insuficiențe, cunoașterea curentă a vieții cotidiene ne permite totuși să „ieșim basma curată” în relațiile cu semenii, cu obiectele culturale, cu instituțiile sociale, pe scurt cu realitatea socială. Iar aceasta pentru că lumea (atît cea naturală, cît și cea socială) este din capul locului o lume a intersubiectivității și deoarece [...] cunoașterea pe care noi o deținem este socializată în diferite feluri. Mai mult, lumea socială este experimentată de la început ca lume care are un sens. Eu experimentez corpul Celuilalt nu ca pe un organism, ci ca pe unul dintre semenii mei, comportamentul său exterior nu ca pe un eveniment în spațiul-timp al lumii exterioare, ci ca pe o acțiune a semenului meu. În principiu, noi „știm” ce face Celălalt, din ce motiv o face, de ce o face într-un anumit moment și în anumite circumstanțe. Aceasta înseamnă că noi experimentăm acțiunea semenilor noștri prin motivele și scopurile ei. În acest fel, noi experimentăm obiectele culturale prin acțiunea umană al cărei rezultat sînt. [...]

Faptul că în gîndirea curentă admitem cunoașterea actuală sau potențială a semnificației acțiunilor umane și a produselor lor este, după mine, exact ceea ce

cercetătorii în științele sociale vor să exprime atunci când vorbesc despre înțelegere (sau *Verstehen*) ca despre o tehnică ce permite abordarea activităților umane. *Verstehen* este, deci, înainte de toate nu o metodă utilizată de cercetătorul în științele sociale, ci forma experiențială particulară prin care gândirea curentă își însușește lumea socio-culturală prin cunoaștere. Comprehensiunea nu are nimic comun cu introspecția ; ea este rezultatul unui proces de învățare sau de aculturație exact așa cum simțul comun experimentează ceea ce numim lume naturală. În plus, *Verstehen* nu este în nici un caz o problemă particulară a observatorului care nu poate fi controlată prin experiențele altor observatori. Ea e controlabilă, cel puțin în măsura în care percepțiile senzoriale ale unui individ sînt controlabile în anumite condiții de către oricare alt individ [...]. Totuși, atît adepții, cît și criticii procesului de comprehensiune admit, și pe bună dreptate, că *Verstehen* este „subiectiv”. Acest termen este, însă, din nefericire, utilizat în accepțiuni diferite. Criticii comprehensiunii o numesc subiectivă pentru că ei susțin că înțelegerea motivelor acțiunii celuilalt depinde de intuiția personală, incontrollabilă și neverificabilă a observatorului și se raportează la sistemul său personal de valori. Pentru cercetătorii în științele sociale, ca Max Weber, înțelegerea este subiectivă întrucît scopul său este acela de a arăta ce anume „vrea să spună” actorul însuși prin acțiunea sa, în comparație cu semnificația pe care această acțiune o are pentru partenerul său sau pentru un observator exterior [...]. Întreaga discuție este afectată de faptul că nu s-a făcut o distincție clară între *Verstehen* 1) ca formă experiențială a cunoașterii curente a activităților umane ; 2) ca problemă epistemologică ; 3) ca metodă particulară în științele sociale [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 75-76].

Dacă sociologia faptului social (Durkheim) impunea ruptura cercetătorului de noțiunile cunoașterii comune (*prenoțiuni*), ca pe una dintre regulile metodologice, ca pe o condiție a științificității, sociologia fenomenologică postulează, dimpotrivă, nevoia unei *continuități între cunoașterea comună și cunoașterea științifică*. Considerînd noțiunile comune „construcții de gradul întâi”, conceptele sociologiei științifice nu sînt altceva decît „construcții de gradul al doilea”, edificate pe fundamentul primelor. Aceasta nu înseamnă o renunțare la caracterul științific al demersului cognitiv ; dimpotrivă, unul dintre criteriile științificității este adecvarea metodei la specificul obiectului, iar specificul obiectului sociologiei constă, între altele (istoricitate, singularitate), în faptul de a fi un obiect cultural, care are întotdeauna o semnificație. Spre deosebire de obiectul științelor naturii, „obiectul” pe care îl are în vedere cercetătorul în științele sociale este întotdeauna un subiect care atribuie semnificații (un actor) ; *reflexivitatea* este, astfel, constitutivă acestui obiect (socialului). Rezultă că tocmai continuitatea între

cunoașterea comună și cunoașterea științifică reprezintă una dintre condițiile *sine qua non* ale științificității cunoașterii sociologice. Pentru a fi știință pe deplin legitimă, sociologia nu are nevoie să imite științele naturii, preluându-i metodele și instrumentele, ci, dimpotrivă, să-și construiască propriile-i metode și instrumente :

Această concepție pune în lumină o serie de probleme metodologice specifice științelor sociale. Înainte de toate, se pare că presupuziția conform căreia se ajunge la o cunoaștere demnă de încredere în științele sociale adoptând în mod strict principiile de elaborare a conceptelor și teoriei care predomină în științele naturii este inconsistentă prin ea însăși. Chiar dacă o teorie poate fi construită pe astfel de principii, de exemplu în forma unui behaviorism rafinat la maximum – iar aceasta este, cu siguranță, posibil de imaginat – ea nu ne va spune nimic despre realitatea socială așa cum este ea experimentată de oameni în viața lor cotidiană [...]. Pe de altă parte, o teorie care urmărește să explice realitatea socială, trebuie să-și construiască dispozitive specifice, străine științelor naturii, pentru a fi în acord cu experiența curentă a lumii sociale. Cel puțin așa au procedat științele teoretice care abordează probleme ale umanului – economia, sociologia, științele juridice, lingvistica, antropologia culturală etc.

Această situație este datorată faptului că există o diferență esențială între structura obiectelor gândirii sau a structurilor mentale constituite în științele sociale și structura celor constituite în științele naturii. În cazul științelor naturii definiția câmpului de observație, determinarea faptelor din acest câmp, a datelor și evenimentelor care sînt pertinente pentru problema studiată sau pentru scopul științific urmărit nu depind decît de cercetător. Nici faptele și evenimentele nu sînt pre-selecționate și nici câmpul de observație nu este pre-interpretat. Lumea naturii, așa cum este explorată de cercetătorul în științele naturii, nu „semnifică” nimic pentru molecule, atomi și electroni. Dimpotrivă, câmpul de observație al cercetătorului în științele sociale – realitatea socială – are o semnificație specifică și o structură pertinentă pentru ființele umane care trăiesc, acționează și gîndesc în interiorul său. Printr-o serie de construcții de simț comun, ele au pre-selecționat și pre-interpretat această lume pe care o experimentează ca realitate a vieții lor cotidiene. Propriile lor obiecte ale gîndirii sînt cele care le determină comportamentul, motivîndu-l. Obiectele gîndirii construite de către cercetătorul în științele sociale cu scopul de a surprinde realitatea socială trebuie să fie fundamentate pe obiectele gîndirii construite de simțul comun al oamenilor care trăiesc în mod cotidian în lumea socială. Astfel, construcțiile științelor sociale sînt, ca să spunem așa, construcții de gradul al doilea, respectiv construcții din construcțiile pe care actorii le ridică pe scena socială și al căror comportament cercetătorul trebuie să-l observe și să-l explice în conformitate cu regulile procedurale ale științei sale.

Rezultă că explorarea principiilor generale potrivit cărora omul își organizează experiențele în viața cotidiană, și în mod cu totul deosebit acelea ale lumii sociale, este prima sarcină a metodologiei științelor sociale [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 78-79].

4.2. Lumea vieții cotidiene ca realitate culturală

În experiența sa cotidiană, individul se raportează cognitiv la lume printr-o *atitudine naturală* care implică interpretare. Lumea-viață este din capul locului și în permanență o lume interpretată, prezentându-se subiectului într-o triplă ipostază : 1) ca univers de semnificare, ca ansamblu de obiecte „propuse” individului pentru interpretare ; 2) ca univers de semnificații deja instituite și fixate în tradiții, cutume, obișnuințe etc., univers a cărui caracteristică esențială este *istoricitatea* întrucât orice obiect cultural (unelte, simboluri, instituții ș.a.m.d.) trimite, prin originea și prin semnificația sa, la activitatea subiecților umani, este produsul acestei activități ; 3) ca univers de semnificații pe care activitatea colectivă este pe cale de a le institui și fixa.

Orice interpretare a lumii are la bază o *rezervă de cunoștințe disponibile* constituită prin *sedimentarea* experiențelor trecute, personale sau ale celorlalți (predecesori, contemporani, consociați) și care funcționează ca schemă de referință pentru experiențele actuale. Aceasta face ca „obiectele” să nu fie percepute izolat, ci în interiorul unui *orizont familiar și organizat*, ca ele să nu fie gândite ca singulare, ci ca aparținând unui *tip*. Utilizând un alt concept husserlian, se poate spune că, astfel, cunoașterea comună se dovedește a fi o construcție a *tipicalității* lumii. Subiectul raportează activitatea în curs la un *tip de activitate* construit pe baza experienței anterioare și atașează acestei activități *tipuri de persoane* corespunzătoare. *Tipificațiile materiale și personale reprezintă instrumentele cu care operează cunoașterea comună.*

Orice interpretare este dependentă de *situația biografic determinată* în care se află individul într-un moment oarecare al vieții sale cotidiene. *Situația* se referă la ansamblul de obiecte fizice și socio-culturale (mediul) pe care subiectul îl definește în maniera sa particulară, grație activității selective a conștiinței, și în care el ocupă o poziție, nu numai în termenii spațiului și timpului fizic sau ai *status*-rolului său, ci și în termeni morali și ideologici. Definiția situației este *biografic determinată* în sensul că ea se

constituie istoric, este rezultat al sedimentării tuturor experiențelor umane anterioare organizate în rezerva de cunoștințe disponibile. Orice interpretare se efectuează în limitele unui *sistem de pertinență* generat de activitatea selectivă a spiritului uman care face ca obiectele exterioare să prezinte sau nu interes, sub un aspect sau altul, pentru individ¹. Situația determinată biografic orientează activitățile viitoare, întrucât în ansamblul de tipificații din care este constituită se află un evantai limitat de posibilități, un *desen disponibil* al acestor activități. Observând importanța tipificațiilor în orientarea acțiunii, concepția lui Schütz permite reinterpretarea raportului determinism (constrângere)-libertate. Durkheim semnala faptul că regulile constrâng acțiunea, îi stabilesc *limitele*. Schütz relevă o a doua față a medaliei: regula (tipificația) reprezintă pentru individ o *resursă* care îi permite identificarea lumii ca lume *familiară* și *ordonată*; rezerva de cunoștințe disponibile, cu alte cuvinte ansamblul de reguli cunoscute, constituie sursa libertății, a puterii individului în raport cu societatea.

Prin interpretare, conștiința creează un univers de semnificații. În raport cu experiența subiectivă, lumea reală este nu un univers neutru, obiectiv în sens pur ontologic, ci un univers semnificativ, o *construcție* a conștiinței.

4.3. Sensul acțiunii umane în calitate de produs al cunoașterii comune

Raportul individului cu lumea socială poate fi exprimat sintetic în cunoscuta teză husserliană potrivit căreia conștiința este intenționalitate, fiind totdeauna orientată către un „obiect”. Nu există conștiință decît în calitate de conștiință de ceva, așa cum nu există „obiect” social decît în calitate de *obiect pentru o conștiință*.

Teza intenționalității conștiinței permite clarificarea noțiunii weberiene *sens* al acțiunii. Sensul este rezultat al *reflexivității* conștiinței: subiectul

1. „Numărul și natura cauzelor care au determinat un eveniment singular oarecare sînt totdeauna infinite și nu există în natura lucrurilor nici un fel de criteriu care să permită reținerea numai a unora dintre ele ca demne de luat în considerare [...]. Doar faptul că, în fiecare caz, *numai o porțiune limitată din realitate capătă interes și semnificație în ochii noștri, întrucît ea corespunde ideilor de valoare pe care cultura ni le furnizează și prin prisma cărora noi abordăm realitatea concretă* [s.n. E.S.] ne permite să ordonăm acest haos [Weber, 1922, trad. fr., 1965 : 162].

poate „atribui” semnificații experiențelor proprii, în măsura în care acestea se constituie în obiecte pentru conștiință. Experiența imediată, care se realizează ca o succesiune neîntreruptă de momente ce dă naștere unui „flux al conștiinței”, există doar, fără a avea un sens. Ea dobîndește sens abia după ce a avut loc. Semnificația (sensul) este produsul unei experiențe trecute asupra căreia conștiința revine pornind de la momentul prezent ; ea se poate manifesta, însă, și ca proiect al unei acțiuni viitoare.

Putem numi *conduite* experiențele semnificative care apar spontan, fără să implice vreo intenție din partea subiectului, indiferent dacă este vorba despre „simplul a gândi”, adică despre experiențe interioare (conduite implicite), sau despre „simplul a face”, adică despre experiențe concretizate în acte observabile (conduite explicite).

Atunci cînd o conduită este fondată pe un *proiect*, definit printr-o intenție și prin anticiparea în plan mental a scopurilor și mijloacelor, ea poate fi numită *acțiune*. O astfel de experiență devine obiect pentru conștiință prin anticipare, iar proiectul se constituie în sens al ei. Întrucît, însă, proiectul este elaborat pornind de la experiența anterioară, semnificația acțiunii are la bază rememorarea acestei experiențe. Acțiunea îndeplinită, rezultatul său, poate fi numită (numit) *act*.

Acțiunea poate fi implicită, manifestîndu-se numai ca proiect, sau explicită, ca o conduită inserată în lumea exterioară prin mișcări corporale. În acest ultim caz, vorbim despre *muncă*. Cu alte cuvinte, munca se definește ca acțiune bazată pe un proiect și care produce prin mișcări corporale o situație (proiectată) în lumea exterioară. Munca reprezintă nucleul lumii vieții cotidiene.

Rezultă că, într-o acțiune în curs, subiectul este orientat de două categorii de *motive* : a) motive *pentru că autentic* care se referă la experiența trecută a subiectului și care echivalează cu rațiunea, cauza acțiunii ; b) motive *pentru ca (în vederea a)* care exprimă finalitatea acțiunii, se referă la proiectul acesteia. Ambele categorii de motive se referă la faptul că acțiunea în curs este familiară, putînd fi încadrată într-un tip (tipificată). Conceptul weberian „sens al acțiunii” trimite la aceste două categorii de motive care orientează actorul în acțiunea sa :

Atunci cînd cercetătorii în științele sociale vorbesc despre semnificația subiectivă pe care actorul o „atribuie” sau o „atașează” acțiunii sale, ei au în minte această înțelegere pe care o are actorul cu privire la corelația între motivele și scopurile acțiunilor sale și situația sa determinată biografic. Aceasta înseamnă

că, *strict vorbind, actorul și numai actorul știe ce face, pentru ce face, când și unde începe și se termină acțiunea sa* [s.n. E.S.] [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 80].

4.4. Realitatea socială ca lume intersubiectivă

Afirmația potrivit căreia conștiința creează, prin interpretare, lumea socială nu trebuie înțeleasă în termenii solipsismului, întrucât, pe de o parte, lumea socială nu este o lume privată a subiectului, ci una comună, iar, pe de altă parte, în interiorul acestei lumi, subiectul trăiește ca om printre oameni, este legat de ceilalți prin numeroase raporturi sociale, îi înțelege și este înțeles de ei. Pe scurt, lumea socială este o lume *direct intersubiectivă*, o lume în care eul se află într-o *continuuă și indestructibilă relație naturală cu un Altul*. Așa cum observă Kaj Noschis și Denys de Caprona în postfața ediției franceze a eseurilor lui Schütz [1987], Celălalt nu se constituie nici printr-o operație de „împerechere” cu un eu transcendental, constituit în prealabil ca „sferă primordială”, ca în cazul fenomenologiei lui Husserl, nici prin interșanjabilitate în spațiul unui abstract „noi”, așa cum procedează J.P. Sartre în *L'être et la néant*; solipsismul este refuzat atît în forma lui transcendentală, cît și în cea practică. Celălalt este construit ca un *alter ego*: eul este originea și punctul său de referință. Aceasta înseamnă că: (1) celălalt este gîndit ca *subiect*, respectiv ca individ capabil de a interpreta lumea; (2) *alter ego* nu este, totuși, un duplicat al lui *ego*: în timp ce acesta din urmă este înscris în orizontul spațial și temporal al lui *hic et nunc* (aici și acum), primul se înscrie în teritoriul lui *illic et tunc* (acolo și atunci).

Se constituie, în acest fel, patru tipuri de *alter ego*: (1) *consociați*, contemporani caracterizați prin comunitate spațială și temporală pe parcursul unei relații directe „față în față”, care trăiesc într-o pură relație „noi”, fiecare fiind implicat în biografia celuilalt și percepîndu-l pe acesta ca individualitate unică într-o situație biografică unică; în orice altă relație socială, Celălalt este perceput ca un individ anonim, ca ilustrare a unui *tip*; (2) *contemporani*, cunoscuți indirect, prin rezultatele activității lor; raportarea eului la ei se efectuează prin intermediul corelării unui *tip ideal de activitate în curs* (activitatea poștală, de exemplu), definit prin scop și mijloace, cu un *tip ideal personal* (tipul funcționarului poștal), constituite printr-o *sinteză (re)cognitivă*, respectiv prin interpretarea experiențelor anterioare ale subiectului, care permite simultan tipificarea celuilalt și auto-

-tipificarea ; (3) *predecesori*, cunoscuți indirect prin rezultatele activității lor sedimentate în rezerva de cunoștințe disponibile și din relatările unor contemporani sau consociați ; (4) *succesori*, incognoscibili.

Sensul acțiunii se construiește în interacțiunea tuturor acestor categorii de actori.

4.5. Egocentrismul constitutiv al realității sociale

În calitate de lume a culturii (semnificațiilor) și lume intersubiectivă, realitatea socială (lumea-viață) se caracterizează printr-un *egocentrism constitutiv*. Ea se organizează în jurul unui „punct zero” identificabil în situația „aici și acum” a unui eu oarecare :

Eu, ființă umană născută în această lume și trăind în mod naiv aici, sînt centrul său, în situația istorică a ceea ce pentru mine înseamnă „aici și acum” ; eu sînt „punctul zero” către care constituția sa este orientată. Lumea-viață este în primul rînd o lume semnificativă, iar ea este semnificativă prin și pentru mine [Schütz, 1962, trad. fr.,1987 : 186].

Faptul că realitatea trăită se ordonează spațial și temporal în jurul acestui „punct zero” care este subiectul „aici și acum” dă naștere unor *straturi ale realității* : (1) *lumea, actualmente sau potențial, la îndemînă*, echivalînd cu lumea muncii și a cărei experiență constituie pentru individ nucleul realității ; (2) *lumea celuilalt*.

În același timp, subiectul structurează, prin interpretare, lumea experienței sale în *provincii (regiuni) limitate de semnificație* (lumea muncii, a experienței religioase, a celei artistice, a artei, a visului ș.a.m.d.) definite printr-o serie de trăsături : a) fiecare are un stil cognitiv particular ; b) toate experiențele din interiorul aceleiași provincii sînt consistente în sine și compatibile cu celelalte ; consistența și compatibilitatea nu persistă decît în interiorul aceleiași stil cognitiv ; în raport cu oricare alt stil cognitiv, experiențele respective au un aer fictiv, sînt inconsistente și incompatibile ; c) fiecare primește un accent de realitate specific ; d) trecerea de la o provincie la alta nu este posibilă decît printr-un *șoc biografic*, constînd într-o modificare radicală a experienței. Aceasta înseamnă că individul experimentează (trăiește) nu o *lume*, ci o *pluralitate de lumi*. Arhetipul experienței îl constituie *lumea vieții cotidiene*, respectiv lumea muncii. Interpretarea tuturor celorlalte experiențe revine în ultimă instanță la raportarea lor la experiența cotidiană a muncii.

Din acest egocentrism constitutiv rezultă că „atitudinea naturală” a individului în fața realității sociale procedează la o *suspendare (epoché)*, diferită de cea postulată în filosofia husserliană prin aceea că ceea ce este „pus între paranteze” nu este încrederea în realitatea lumii, ci, dimpotrivă, orice îndoială că lumea ar putea fi altfel decât apare ea în experiența subiectului. Suspendarea se menține atîta timp cît experiența organizată pe baza „atitudinii naturale” se desfășoară în termeni familiari, condiționînd sedimentarea tipificațiilor elaborate în interacțiunea cotidiană a diferitelor categorii de actori și construirea sensului acțiunii.

4.6. Caracterul socializat al cunoașterii comune

Cunoașterea comună este socializată sub trei aspecte: a) al socializării structurale; b) al socializării genetice; c) al distribuției sociale.

Socializarea structurală face ca diferențele de perspectivă între *ego*, situat *hic et nunc*, și *alter ego*, situat *illic et tunc*, să fie depășite. Mecanismul constă în constituirea *perspectivelor reciproce* grație a două idealizări (supoziții): idealizarea intersanjabilității punctelor de vedere (*ego* presupune că, dacă s-ar situa pe poziția celuilalt, ar privi lucrurile din perspectiva acestuia și că aceeași supoziție o face și *alter*); idealizarea congruenței sistemelor de relevanță (reușita unei operațiuni impune ca fiecare dintre parteneri să presupună că celălalt procedează la o selecție și interpretare a obiectelor „identică empiric” cu cea proprie). Rezultă o cunoaștere comună tuturor celor care împărtășesc același sistem de relevanță și care se presupune a fi *obiectivă* și anonimă, detașată de orice subiect concret și de orice împrejurare concretă.

Socializarea genetică a cunoașterii se referă la originea ei socială. O mică parte din cunoașterea de care dispune subiectul își are originea în experiența sa personală. Restul este furnizat de societate prin intermediul unor predecesori, contemporani sau consociați (autori, profesori, părinți). Subiectul învață, astfel, să definească mediul în conformitate cu sistemul de tipificații elaborat de grupul din care face parte, dar și să construiască el însuși tipuri de activități în curs și de persoane, inclusiv să se auto-tipifice, în acord cu sistemul cognitiv anonim și comun al grupului. Mijlocul tipificat prin care cunoașterea comună este transmisă dinspre societate către individ

este *limbajul natural* (vernacular). Fiecare cuvânt al acestui limbaj reprezintă o tipificație ce indică sistemul de pertinență dominant în cadrul trupului : obiectul desemnat prezintă pentru grupul lingvistic respectiv suficiență importantă pentru a i se consacra un termen special :

Limbajul vernacular preștiințific poate fi interpretat ca un tezaur de tipuri și caracteristici gata de a fi utilizate și preconstituite, toate izvorâte din societate, purtând în ele un orizont deschis de conținuturi încă neexplorate [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 20].

Cunoașterea este distribuită social : ceea ce un individ știe diferă de ceea ce știe un altul ; în plus, modul în care un individ știe ceea ce știe diferă de al celuilalt : ceea ce pentru un individ este „cunoaștere în prezență” (cunoaștere directă, nemijlocită) pentru un altul reprezintă „cunoaștere despre” (cunoaștere indirectă). Distribuția socială a cunoașterii este subordonată principiului *complementarității*. Din punctul de vedere al motivelor acțiunii, ceea ce pentru *ego* este motiv „pentru ca” se constituie pentru partenerul său în motiv „pentru că”.

4.7. Constituirea sensului comun și raționalitatea acțiunii

Caracterul cultural, intersubiectiv și socializat al cunoașterii conduce la constituirea *sensului (simțului) comun* al acțiunii. Interacțiunea semnificativă cu consociații, contemporanii, predecesorii și succesorii face ca unele construcții ale cunoașterii comune (tipuri de acțiuni și persoane) să se detașeze de creatorii și de împrejurările concrete în care au fost elaborate, să fie obiect al anonimizării și obiectivării, transformându-se într-un ansamblu de rețete și reguli de conduită care constituie *rutina* vieții cotidiene și care orientează activitatea oricărui membru al grupului. Pentru subiecții implicați, această cunoaștere exprimă *ceea ce toată lumea știe*, modul de viață considerat natural, normal, bun, just. Aceste construcții anonime și obiective ale cunoașterii comune pot fi, prin repetare, *instituționalizate*, iar din acest moment apar individului ca exterioare și constrângătoare. În pofida acestei aparențe, ele rămân, însă, rezultate ale activității indivizilor în calitate de conduite culturale, intersubiective și socializate :

Trebuie, totuși, să păstrăm în minte faptul că aceste construcții curente utilizate pentru tipificarea Celuilalt și pentru auto-tipificare sînt într-o largă măsură izvo-rite din societate și aprobate de aceasta. În interiorul grupului, ansamblul tipu-rilor personale și al tipurilor de acțiuni în curs este admis (pînă la apariția contra-evidenței) ca un ansamblu de reguli și de rețete care s-au dovedit bune pînă în acest moment și de la care se așteaptă să fie la fel de bune în viitor. Mai mult, *modelul construcțiilor tipice este frecvent instituționalizat ca ghid de comportament, garantat prin tradiție și obișnuință, iar uneori chiar prin mijlocul specific al controlului social reprezentat de ordinea legală* [s.n., E.S.] [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 25-26].

Lumea noastră cotidiană este direct o lume intersubiectivă și o lume a culturii. Ea este intersubiectivă pentru că noi trăim în ea ca oameni printre alți oameni ; sîntem legați unii de ceilalți prin intermediul unor influențe și al muncii împăr-tășite ; noi îi înțelegem pe ceilalți și sîntem obiect al înțelegerii pentru ei. Este vorba de o lume a culturii pentru că lumea-viață ne apare direct ca un univers de semnificații, respectiv ca un cadru de semnificare pe care trebuie să-l inter-pretăm, și ca un univers al interrelațiilor între semnificații instituite de însăși acțiunea noastră în lume. Este o lume a culturii, de asemenea, și pentru că noi sîntem întotdeauna conștienți de *istoricitatea* sa, întîlnită în tradiție și în obiș-nuit, și susceptibilă de a fi examinată, „*datul*” care trimite la *activitatea noastră sau a celorlalți al cărui sediment este* [s.n. E.S.] [Schütz, 1987 : 186].

Raționalitatea acțiunii cotidiene se definește în raport cu simțul comun. Conduitele se desfășoară, în general, în acord cu ansamblul de reguli și de rețete socialmente aprobate. Actorul poate, însă, rezolva problemele tipice prin mijloace tipice în mod mecanic, ca urmare a atașamentului personal la model, fără a avea o imagine oarecare a legăturii între scopuri și mijloace, ori a motivelor acțiunii. O astfel de conduită poate fi considerată *simțită* (*de bun simț*), dar nu este rațională. Așa cum nu poate fi considerată rațională nici conduita *rezonabilă* a actorului care alege între mai multe variante posibile una, orientîndu-se după criteriul acordului ei cu modelele tradițio-nale sau cu obișnuințele. Acțiunea este *rațională* numai atunci cînd subiectul face alegerea pe baza unei percepții clare a scopurilor, mijloacelor, efectelor secundare, a legăturilor între acestea. În condițiile în care, în experiența cotidiană, acțiunea se derulează într-un cadru cultural și intersubiectiv, *cunoașterea comună nu poate elabora decît tipuri a căror raționalitate este totdeauna parțială și se situează la niveluri diferite*. O acțiune riguros rațională poate fi construită numai la nivelul cunoașterii științifice.

4.8. Educația și construcția obiectului sociologiei (sensului comun)

Problematika educației nu este abordată explicit de A. Schütz. Ea este subsumată socializării genetice a cunoașterii comune și ar putea fi definită, în contextul teoretic respectiv, ca activitate tipică prin care actori tipici (educatori) transmit cunoașterea socială tipică (stocul de cunoștințe disponibile) altor actori tipici (educați). Și, cum această transmitere participă la constituirea sensului comun („ceea ce toată lumea știe”), rezultă că educația este implicată în însuși procesul de constituire a țesăturii semantice a societății. Conform raționamentului pe care l-am prezentat mai devreme, *procesele educative sînt constitutive socialului nu numai în calitate de procese de socializare a individului (de interiorizare a ordinii sociale ca datum), ci și în calitate de procese de construire a acestui datum.*

Scopul științelor sociale constă în elaborarea de *tipuri ideale*¹. Întrucît, însă, realitatea socială constă într-un ansamblu de activități cărora subiecții le atașează un „sens comun” ce poate fi obiectivat în instituții sociale, o cunoaștere științifică a lumii sociale este posibilă doar pornind de la postulatul interpretării subiective². Tipurile ideale de acțiuni și de persoane pe

1. „Se obține un tip ideal accentuînd unilateral unul sau mai multe puncte de vedere și înlănțuind o multitudine de fenomene date izolat, difuz și discret, pe care le găsim [în realitatea empirică] în număr mare uneori, în număr mic alteori, iar în unele cazuri deloc, și pe care le ordonăm în conformitate cu punctul de vedere ales în mod unilateral, în scopul de a construi un tablou omogen de gîndire. În puritatea sa conceptuală, un astfel de tablou nu poate fi identificat nicăieri la nivel empiric: el este o utopie” [Weber, 1904, trad. fr., 1965 : 172-173].

2. „În paginile următoare, vom apăra punctul de vedere conform căruia științele sociale trebuie să studieze conduita umană și interpretarea ei la nivelul simțului comun în realitatea socială. Această interpretare implică analiza oricărui sistem de proiecte și de motive, de pertinente și construcții prezentate în paginile precedente. O astfel de analiză trimite în mod necesar la punctul de vedere subiectiv, la interpretarea acțiunii și contextelor sale din punctul de vedere al actorului însuși. Întrucît acest postulat al interpretării subiective este, așa cum am văzut, un principiu general al construirii unor tipuri de acțiuni în curs în experiența curentă, orice știință socială care aspiră să studieze «realitatea socială» trebuie, de asemenea, să adopte acest principiu” [Schütz, 1962, trad. fr., 1987 : 42].

care le elaborează cercetătorul sînt, așa cum am văzut, construcții „de gradul al doilea”, edificate pe baza tipificațiilor cu care operează cunoașterea comună. Între cunoașterea comună și cunoașterea științifică nu există ruptură, ci continuitate.

Avînd o funcție constructivă în raport cu cunoașterea comună (cu sensul comun), educația are și o funcție epistemologică similară: ea este organic implicată în construcția obiectului științelor sociale (sociologiei).

Fenomenologia sociologică întemeiată de A. Schütz a constituit una dintre sursele teoretice ale principalelor teorii ale socialului formulate în sociologia contemporană: modelul dramaturgic, etnometodologia și sociologia cognitivă, constructivismul structuralist, teoria structurării, toate fac trimitere la sociologia vieții cotidiene și nu pot fi înțelese în absența acestui fundament. Cel mai aproape de Schütz se situează, însă, teoria „construcției sociale a realității”, formulată de doi dintre discipolii săi, Peter Berger și Thomas Luckmann, teorie care are o importanță deosebită în contextul lucrării de față, întrucît ea insistă exact asupra rolului educației în construcția lumii vieții cotidiene înțeleasă ca lume a sensului comun.

CAPITOLUL 5

Constructivismul fenomenologic.

Peter Berger și Thomas Luckmann :
Rolul educației în construcția socială a realității

Construirea continuă a sensului comun în experiență reprezintă, în concepția lui A. Schütz, mecanismul prin care ia naștere și se conservă ordinea socială. În calitate de lume-viață (*Lebenswelt*), realitatea socială împletește o dimensiune obiectivă (a structurilor exterioare, a instituțiilor ca sisteme de roluri) și una subiectivă (a trăirilor individuale), separabile doar la nivel analitic ; această realitate nu este pur și simplu *dată* ; ca unitate obiectiv-subiectivă, ea *se construiește* în experiența cotidiană – culturală, intersubiectivă și socializată – a actorilor ; contribuind la socializarea genetică a cunoașterii comune, educația este implicată esențial în construcția continuă a ordinii sociale. Aceste teze sînt explicitate și dezvoltate de P. Berger și Th. Luckmann¹ în *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* [1966].

Cei doi discipoli și colaboratori ai lui Schütz pornesc de la aceeași premisă a caracterului problematic al ordinii sociale, încercînd, așa cum procedase Parsons însuși, să găsească „punțile” între două paradigme aparent contradictorii, sociologia durkheimiană a faptului social și sociologia comprehensivă a lui Weber :

Durkheim ne-a spus : „Prima regulă, care este și cea mai importantă, este : *considerați faptele sociale ca lucruri [...]*”. Iar Weber ne atenționează că : „în

1. Peter Berger și Thomas Luckmann au fost studenți și colaboratori apropiați ai lui A. Schütz în S.U.A. La ora actuală, ei predau sociologia, primul în S.U.A., cel de-al doilea în Germania. Așa cum observă Ph. Corcuff [1995 : 55-61], în comparație cu P. Bourdieu care, după cum vom vedea, elaborează o concepție constructivistă pornind de la rolul structurilor (constructivism structuralist), Berger și Luckmann sînt co-autorii unui *constructivism fenomenologic*.

egală măsură pentru sociologie, așa cum o înțelegem astăzi, și pentru istorie, obiectul cunoașterii îl constituie totalitatea subiectivă a semnificațiilor acțiunii” [...]. Aceste două propoziții nu sînt contradictorii. Societatea posedă, într-adevăr, o dimensiune artificială obiectivă. Și este construită grație unei activități care exprimă un sens subiectiv. În treacăt fie spus, Durkheim cunoștea această ultimă afirmație, așa cum Weber o cunoștea pe cea dintîi. Tocmai caracterul dual al societății în termenii artificialității obiective și semnificației subiective determină „realitatea sa *sui-generis*”, ca să utilizăm un alt cuvînt cheie al lui Durkheim. Problema centrală a teoriei sociologice poate fi formulată astfel : Cum se explică faptul că semnificațiile subiective *devin* artificii obiective? Sau [...] : Cum se face că activitatea umană [*Handeln*] produce o lume a lucrurilor? Cu alte cuvinte, o înțelegere adecvată a „realității *sui-generis*” implică o cercetare a modului în care această realitate este construită [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 29-30].

Valorificînd, în afara fenomenologiei sociologice a maestrului lor, teze formulate de Marx, Durkheim, Weber, Mead, ș.a., P. Berger și Th. Luckmann, caută soluția pe terenul sociologiei cunoașterii. Procedînd la o succintă trecere în revistă a principalelor contribuții în domeniu (Scheler, Nietzsche, Mannheim, Parsons, Merton, Geiger, Stark), ei arată că interesul sociologilor s-a concentrat, la nivel teoretic, asupra problemelor epistemologice, iar la nivel empiric, asupra celor de istorie intelectuală, în sensul de istorie a ideilor, în timp ce cunoașterea comună a fost ignorată. Or, acest tip de cunoaștere este parte constitutivă, în sens structural și genetic, a realității sociale înțeleasă ca *Lebenswelt*, alcătuiind țesătura semantică fără de care nici o societate nu ar putea exista ; Schütz a pus foarte bine în evidență aceasta. În consecință, înainte de a studia producțiile intelectuale, incluzînd aici și ideologiile, sociologia cunoașterii trebuie să studieze ceea ce oamenii cunosc ca „realitate” în viața lor cotidiană. Extinzînd sfera preocupărilor la cunoașterea non și pre-teoretică, sociologia cunoașterii se interesează de *construcția socială a realității*, cîmpul său deplasîndu-se, prin aceasta, de la periferia teoriei sociologice în centrul acesteia.

5.1. Instituția socială ca exteriorizare/obiectivare a subiectivității umane

Ordinea instituțională nu poate fi explicată prin mecanisme biologice. Potrivit studiilor de biologie, relația organismului uman cu mediul nu este structurată riguros prin organizarea instinctuală, ca în cazul celorlalte organisme animale, ci se definește prin *deschidere către lume*. Răspunsurile organismului la stimulii veniți din mediu se caracterizează prin mare plasticitate și suplețe, deoarece organizarea instinctuală a ființei umane, nespecializată și neorientată, se desăvârșește nu în perioada intrauterină, ci după naștere, în relația cu mediul natural și socio-cultural de care depind supraviețuirea și direcția dezvoltării. Nu există, așadar, *natură umană* în sensul unui substrat biologic fix care ar determina varietatea socio-culturală, ci doar în sensul unor constante antropologice (deschiderea către lume și suplețea organizării instinctuale). Este mai corect să spunem că omul își *construiește propria natură*, se produce pe sine, întrucât perioada în care organismul se dezvoltă, cristalizând relația sa cu mediul, coincide cu perioada formării Sinelui. Producerea omului de către el însuși

este întotdeauna și în mod necesar o întreprindere socială. *Împreună* oamenii produc un mediu uman cu totalitatea formelor sale socio-culturale și psihologice. [...] Umanitatea specifică omului și socialitatea sa sînt îngemănate inextricabil. *Homo sapiens* este întotdeauna și în aceeași măsură un *homo socius* [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 74].

Relația organismului cu Sinele este una *excentrică*: pe de o parte, omul *este*, în sens ontologic, corp, iar, pe de altă parte, el *posedă* un corp, dar nu poate fi redus la acesta; *experiența sa reflexivă este mai mult decît experiența corpului său*. Excentricitatea experienței umane reflexive în raport cu corpul face din *exteriorizarea* Sinelui în mediu o necesitate antropologică. Exteriorizarea subiectivității umane generează necesitatea și posibilitatea ordinii sociale, dar nu o explică.

Explicația caracterului ordonat al existenței umane poate fi formulată la două niveluri: mai întîi, o ordine socială preexistă în raport cu oricare organism individual, transformînd deschiderea biologică către lume într-o *închidere relativă*; apoi, ordinea socială trebuie înțeleasă ca o producție continuă a activității umane:

Ordinea socială există *doar* ca produs al activității umane. Nu i se poate atribui nici un alt statut ontologic decât cu riscul de a elimina orice transparență a manifestărilor sale empirice. Atît în ce privește geneza sa (ordinea socială este rezultatul unei activități umane trecute), cît și în ce privește existența sa în orice moment (ordinea socială nu există decât în măsura în care activitatea umană continuă să o producă), ea este un produs uman [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 76].

În consecință, interesul cercetătorului trebuie să se orienteze către *procesul de instituționalizare*, înainte de a viza instituția ca *datum*. Orice instituție socială este, așa cum a observat Schütz, o tipificație :

Instituționalizarea se manifestă ori de cîte ori clase de actori efectuează o tipificare reciprocă a unor acțiuni obișnuite. Cu alte cuvinte, fiecare din aceste tipificații este o instituție [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 78].

Principalele sale trăsături sînt caracterul tipic (tipicalitatea) al acțiunilor individuale și al actorilor, reciprocitatea tipificațiilor, istoricitatea și controlul social exercitat prin modelele de conduită propuse. Sancțiunea nu reprezintă decât un mecanism adițional al controlului social, util atunci cînd procesul de instituționalizare nu a reușit ; departe de a defini instituția, apelul la sancțiune indică, dimpotrivă, eșecul instituționalizării.

Analiza instituționalizării este efectuată de Berger și Luckmann în termenii *simmelieni* ai expansiunii de la diadă la triadă. Fie A și B doi indivizi care execută o acțiune cooperativă (interacționează) un timp relativ îndelungat. Repetarea acțiunii conduce la crearea unor *obișnuințe* care furnizează activității celor doi orientarea și specializarea absente din echipamentul lor genetic. În timp, acțiunile vor fi tipificate, socializarea structurală a cunoașterii generînd *obiectivarea unor modele de conduită* : o acțiune și sensul său devin inteligibile în afara unui cadru concret. În același timp, are loc o tipificare a persoanelor : partenerii pot fi *identificați* ca executanți ai unei acțiuni obiective și care poate fi repetată de orice alt actor de același tip.

Elaborarea tipurilor personale permite identificarea Sinelui : *in actu* actorul se percepe pe sine prin identificarea cu acțiunea ; după încheierea acțiunii, se stabilește o distanță între el și acțiune, astfel încît numai o parte a Sinelui este obiectivată în calitate de executant al acțiunii în cauză. Trep-tat, obiectivările parțiale se acumulează și un întreg sector al conștiinței de sine este structurat în funcție de tipificațiile socialmente disponibile. Acest segment este adevăratul *eu social*, „trăit” de subiect ca distinct și în opoziție cu *eul total*.

În procesul tipificării persoanelor și auto-tipificării apar *rolurile sociale* :

Putem realmente să vorbim despre roluri când acest gen de tipificație apare în contextul unui stoc de cunoștințe obiectivat și comun unei colectivități de actori. Rolurile sînt tipuri de actori într-un astfel de context [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 104].

Rolurile reprezintă prin excelență ordinea instituțională ; aceasta dobîndește un accent de realitate numai în măsura în care *este realizată* de către actori în și prin exercitarea rolurilor.

Tipificarea este reciprocă, actorii A și B încorporează fiecare rolul celuilalt în propriul rol, iar de aici decurge posibilitatea predicției conduitei partenerului și a reacției personale. În tipificarea reciprocă A-B, instituția se găsește, însă, numai *in statu nascendi*.

Extensia grupului face ca modelele de conduită să se transforme din rutină, cu tendința de a persista, dar și cu posibilitatea de a fi modificată, în fapte obiective exterioare și coercitive. *Obiectivitatea modelelor comportamentale este întărită în procesul de transmite* a lor către un nou venit C : pentru acesta modelul apare ca dat, evident și inalterabil, oferind orientare (sens) acțiunii sale ; în același timp, însă, el apare în același mod și pentru creatorii lui, întrucît numai în această calitate el poate fi transmis. Ordinea creată se detașează, astfel, de orice context și persoane particulare și devine „ordinea” pur și simplu.

Numai o parte din experiența biografică este reținută de conștiință și *sedimentată*. Atunci cînd biografiile mai multor actori se împletesc în jurul aceluiași sistem de pertință, sedimentările intersubiective dau naștere rezervei de cunoștințe disponibile. Instituționalizarea unora dintre tipificațiile pe care aceasta le conține este condiționată de *obiectivarea lor într-un sistem de semne*, singurul care le poate acorda statut de anonim, detașîndu-le de contextul concret al biografiilor individuale, și le fac general disponibile, permițînd transmiterea lor intergenerațională sau între colectivități. Principalul sistem de semne prin intermediul căruia sînt obiectivate sedimentările intersubiective ale experienței este *limbajul* natural. Rezultă că limbajul reprezintă nu numai mijlocul prin care cunoașterea este acumulată și transmisă, ci și instrumentul prin care realitatea vieții cotidiene este construită.

Extensia obiectivării (instituționalizării) este dependentă de gradul de generalitate al structurilor de pertință. Ea se poate situa pe un continuum între două situații extreme (neidentificabile empiric) : a) instituționalizarea

totală, care ar presupune ca toate problemele să fie de interes comun, toate soluțiile să fie socialmente obiectivate și toate acțiunile tipice ; b) existența unei singure instituții.

Obiectivarea (instituționalizarea) poate atinge diferite grade. Atunci cînd ea este dusă pînă la nivelul extrem al *reificării*¹, omul se raportează la instituții ca și cum acestea ar avea un statut ontologic identic cu cel al obiectelor și fenomenelor naturale, ignorînd originea lor umană. Reificarea poate cuprinde totalitatea lumii sociale sau numai segmente ale acesteia. Rolurile, ca și identitatea individuală, pot fi reificate : individul reificat nu mai este altceva decît tipul social pe care îl reprezintă. Atît evoluția filogenetică cît și cea ontogenetică pun în evidență un proces de *dereificare relativă* progresivă : primele colectivități și primele vîrste ale individului se caracterizează prin reificare ; dereificarea apare mai tîrziu, atît în istorie, cît și în biografia individuală².

Instituționalizarea este reversibilă, dezinstituționalizarea fiind, în condiții determinate, posibilă.

5.2. Conservarea realității obiective: legitimarea instituției ca obiectivare a unor semnificații „de gradul al doilea”

Procesul transmiterii întărește sensul realității pentru creatorii lui, pentru că el impune explicarea și justificarea modelului în fața noului venit, cu alte cuvinte *legitimarea* lui. Problema legitimității nu se pune în primele faze ale instituționalizării, pentru creatorii ordinii instituționale, ci doar atunci cînd aceasta trebuie transmisă unei noi generații în vederea conser-

1. Conceptul *reificare* este preluat din concepția lui Marx și desemnează o „etapă extremă în procesul de obiectivare în care lumea obiectivată își pierde inteligibilitatea în calitate de întreprindere umană și este fixată ca facticitate inertă, non-umană și non-umanizabilă [...]. În mod tipic, relația reală dintre om și lume este inversată în conștiință. Omul, producătorul lumii, este înțeles ca produsul acesteia, iar activitatea umană ca un epifenomen al proceselor non-umane” [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 124].

2. Atît conceptul *reificare*, cît și cel de *dereificare* sînt elaborate sub influența analizei pe care J. Piaget o face *realismului moral* al copilului [Piaget, 1932].

vării și perpetuării ei: toate legitimările pot fi descrise ca „*mașinării în slujba menținerii Universului* [s.n., E.S.]” [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 144].

Legitimarea se înfăptuiește înainte de toate printr-o dimensiune cognitivă (funcție explicativă): individul trebuie să știe nu numai *cum* este societatea, ci și *de ce* este ea așa, care este „logica” ei. Numai pe această bază cognitivă sistemul instituțional poate fi justificat, conferindu-i-se demnitate axiologică-normativă, iar respectarea normei poate fi impusă, fără ca această impunere să apară ca atare actorului social.

În vederea explicării ordinii instituționale, colectivitatea elaborează, printr-un *proces de sedimentare, obiectivare și acumulare de cunoaștere similar celui care dă naștere instituțiilor*, un ansamblu de noi semnificații, „de gradul al doilea”, a căror funcție este aceea „de a face obiectiv disponibile și subiectiv plauzibile obiectivările «de prim ordin» care au fost instituționalizate” [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 128]. În același timp, ele servesc la *integrarea* într-un tot coerent a semnificațiilor deja existente, atașate proceselor instituționale disparate, asigurând, la nivel orizontal, legătura între ordinea instituțională totală și diferenții indivizi care participă la ea prin exercitarea diverselor roluri (unitatea structură socială-individ), iar la nivel vertical, legătura între întregul ordinii instituționale și diferitele momente ale biografiei individuale (unitatea istorie-biografie). Rezultat al acestei integrări, ordinea socială se dovedește a fi *instituire a unei logici umane*. „Logica” ordinii instituționale existente nu trimite la statutul ontologic al acesteia, ci la conștiința reflexivă care „*suprapune ordinii instituționale calitatea logică*” [s.n., E.S.] [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 92]. Ea este obiectivă, întrucât, ca parte a rezervei de cunoștințe socialmente disponibile, este produs al obiectivării. Instrumentul principal al acestei obiectivări (legitimări) rămâne limbajul.

Noile universuri simbolice legitimează, „printr-o aceeași operație fundamentală care constă în a numi și a aranja”, ordinea instituțională și biografia individuală. Legitimarea ordinii instituționale o protejează pe aceasta în fața oricărei îndoieli, delimitând și ordonând într-o ierarhie multiplele realități și ordonând istoria într-o unitate coerentă trecut-prezent-viitor; ea stabilește un cadru de referință pentru evaluarea acțiunilor individuale. În ceea ce privește legitimarea biografiei, universurile simbolice: a) furnizează o ordine pentru percepția subiectivă a experienței biografice, experiențele care aparțin diferitelor universuri (lumi) fiind integrate în realitatea „suverană” a vieții cotidiene și dobândind sens în raport cu aceasta; b) asigură

integrarea semnificațiilor contradictorii din interiorul vieții cotidiene, ordonează rolurile ; c) face posibilă evaluarea diferitelor faze ale biografiei, acordându-le statut de normalitate, și evaluarea identității individuale, totdeauna precară, stabilind caracterul ei „corect” ; d) îndeplinesc o funcție strategică în „localizarea” morții, astfel încît *angoasa fundamentală* [Schütz, 1987] să nu împiedice exercițiul continuu al vieții cotidiene.

Legitimarea se efectuează la trei niveluri întreșesute empiric : 1) un nivel preteoretic al cunoașterii comune, care debutează cu învățarea limbajului ; 2) un nivel al propozițiilor teoretice formulate în forma rudimentară a maximelelor, proverbelor, legendelor etc. ; 3) un nivel al teoriilor elaborate, explicite. Acest ultim nivel, al „mașinărilor” *conceptuale* de menținere a ordinii sociale („Universului”), nu este decît o elaborare ulterioară, într-o formă superioară de sistematizare și integrare teoretică, a legitimărilor cognitive și normative deja prezente în societate și cristalizate în forma universurilor simbolice specifice celorlalte două niveluri. Între schemele de explicare și justificare a ordinii elaborate la nivelul simțului comun și construcțiile intelectuale de anvergură care interpretează „cosmosul” social, există o continuitate. „Mașinăriile conceptuale de menținere a Universului”, între care un rol istoric important au avut mitologia, teologia, paradigmele filosofice și științifice, sînt, ca orice formă de legitimare, produse ale activității umane. Necesitatea lor decurge din faptul că, date fiind distribuția socială a cunoașterii, situațiile biografice diferite etc., simțul comun formulează *definiții alternative ale realității*. Unele dintre ele (*contra-definiții*) pot exercita o atracție misionară – fiind împărtășite de grupuri întregi – și pot pune în pericol ordinea existentă. Definițiile alternative apar și la nivelul legitimărilor teoretice. Confruntarea dintre universurile simbolice, rudimentare sau conceptuale, alternative este o *problemă de putere* și implică o organizare socială particulară caracterizată prin apariția unui corp de *experți universali* care pretind a cunoaște semnificația ultimă a lucrurilor. Istoria înregistrează situații de monopol al unei grupări de experți asupra tuturor definițiilor fundamentale ale realității, cînd orice definiție rivală este lichidată, utilizîndu-se o serie de proceduri specifice, dar și situații de pluralism simbolic, cînd toleranța și chiar dialogul între diferitele universuri simbolice sînt posibile. Atunci cînd o definiție particulară a realității este atașată unui interes concret de putere, ea poate fi numită *ideologie*. Nu putem vorbi despre ideologie în cazul situațiilor de monopol simbolic (creștinismul Evului Mediu, de pildă) și nici în acela al confruntării între definiții formulate în cadre societale diferite (creștinismul cruciaților) :

Distincția ideologică constă mai degrabă în a spune că *același* univers în întregul său este interpretat în moduri diferite, care depind de drepturile dobândite în interiorul societății în cauză [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 169].

Alegerea unei ideologii nu este determinată în mod necesar de conținutul său teoretic, ci mai degrabă de capacitatea ei de a genera solidaritate în jurul unui interes, ori de conjuncturi. După alegere, însă, conținutul teoretic este adaptat intereselor pe care trebuie să le legitimizeze.

Universurile simbolice cu funcție de legitimare sînt utilizate, în mod obișnuit, ca instrumente de conservare a instituțiilor existente. Ele pot conduce, însă, și la transformarea acestora :

Este corect să spunem că teoriile sînt produse astfel încît să legitimizeze instituțiile sociale deja existente. Se poate, însă, întîmpla ca instituțiile sociale să fie transformate în așa fel încît să corespundă teoriilor deja existente, adică în așa fel încît să devină mai „legitime”. Experții în legitimare pot opera în calitate de justificatori ai *statu quo*-ului ; dar ei pot în egală măsură să apară ca ideologi revoluționari. Definițiile realității posedă o putere de auto-înfăptuire. Teoriile pot fi *realizate* în istorie, chiar și teoriile care aveau, în momentul elaborării lor, un înalt nivel de abstractizare. [...] În consecință, schimbarea socială trebuie întotdeauna înțeleasă ca aflîndu-se în relație dialectică cu „istoria ideilor” [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 174-175].

5.3. Construcția realității subiective prin apropierea lumii-viață

Individul nu se naște, ci *devine* membru al unei societăți : *eul social* se constituie, așa cum am văzut, în experiența cotidiană care impune tipificare și auto-tipificare. Punctul de plecare al devenirii sale îl constituie interiorizarea¹ semnificațiilor instituite de predecesori și a universurilor simbolice cu funcție de legitimare. Pe această bază, este posibilă înțelegerea semenilor și aprehensiunea lumii în calitate de realitate socială și semnificativă. Inte-

1. Traducerea franceză ezită între termenii „interiorizare” și „apropriere”, preferîndu-l, în majoritatea cazurilor, pe primul ; Berger și Luckmann nu vorbesc, însă, despre interiorizare nici în accepțiunea durkheimiană și nici în cea parsonsoniană ; termenul „apropriere” exprimă mai bine conținutul concepției lor ; din acest motiv, preferăm acest ultim termen, ale cărui particularități vor fi explicitate pe parcurs.

riorizarea nu trebuie înțeleasă ca un proces mecanic de transfer de cunoaștere dinspre societate către individ. Ea este *apropriere*, cu alte cuvinte un proces *original* prin care individul *transformă lumea celorlalți în propria sa lume*, un proces care oferă posibilitatea modificării sau chiar a recreării lumii. Rezultatul său îl constituie *identificarea reciprocă și continuă* a celor care împărtășesc aceleași experiențe biografice, pînă la punctul în care lumea nu mai este definită ca un simplu cadru al vieții comune, ci ca *participare* a fiecăruia la existența celorlalți. Indivizii dobîndesc împreună sensul realității (structurii sociale), pe măsură ce îl construiesc împreună, și devin împreună membrii ai colectivității/societății respective. Problema integrării individuale este, de fapt, o problemă a integrării colective.

Mecanismul apropierii lumii-viață este, după cum a sesizat Mead, preluarea rolurilor și atitudinilor Celuilalt semnificativ sau generalizat ; importanța limbajului trebuie subliniată :

Instituțiile sînt încorporate în experiența individuală prin intermediul rolurilor. Rolurile, obiectivate lingvistic, constituie un element esențial al lumii obiectiv disponibile a întregii societăți. Jucînd roluri, individul participă la o lume socială. Interiorizînd [apropriindu-și] aceste roluri, aceeași lume devine pentru el subiectiv reală [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 104].

Procesul ontogenetic care permite „*instalarea consistentă și extinsă a unui individ în interiorul lumii obiective a unei societăți sau al unui sector al acesteia* [s.n., E.S.]” [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 179] este *socializarea*.

5.3.1. *Cristalizarea realității subiective în socializarea primară*

Proces stadial și continuu, așa cum au observat în egală măsură psihologii și sociologii, niciodată totală sau terminată, socializarea presupune două stadii principale : stadiul socializării primare și cel al socializării secundare.

Socializarea primară este procesul prin care primul univers social al individului este construit ca univers de semnificații și ca realitate. Ea debutează o dată cu nașterea și transformă o ființă biologică în ființă socială prin apropierea lumii-viață a primelor grupuri cu care se vine în contact, grupuri între care familia ocupă un loc privilegiat.

Fiecare individ este plasat prin naștere în interiorul unor structuri sociale obiective. Contactul său cu aceste structuri nu este, însă, direct, ci mijlocit.

Agenții socializării primare sînt *Alții semnificativi* (părinți, rude ș.a.), consoția și predecesori, care au rolul de a media pentru el realitatea obiectivă. Cum Altul semnificativ se află, însă, totdeauna într-o situație biografic determinată și dispune de un anumit sistem de relevanță, el selectează aspectele realității care sînt transmise, constituindu-se într-un „filtru” între copil și structurile obiective. Realitatea cu care copilul vine în contact și pe care el o interiorizează, făcînd-o a sa, din primele sale clipe de viață este lumea-viață a Celuilalt semnificativ.

Conținuturile specifice apropiate în cursul socializării primare reprezintă o cunoaștere general relevantă, *lumea de bază* a societății în cauză. Ele variază de la o societate la alta în funcție de definițiile date copilului și copilăriei, de definițiile date diferitelor secvențe ale învățării, de rezerva de cunoștințe disponibile și de sistemele de relevanță. De asemenea, ele variază în cadrul aceleiași colectivități, fiind transmise în versiuni diferite, în funcție de definițiile sociale ale unor particularități biologice (vîrstă, sex), dar și de distribuția socială a cunoașterii (între clase sociale, de exemplu). Dincolo de variațiile socio-culturale și istorice, pot fi identificate unele constante. Cea mai importantă dintre ele este *limbajul*, care constituie conținutul principal și, în același timp, instrumentul privilegiat al socializării primare. Prin interiorizarea limbajului, diferitele scheme de interpretare și motivare a acțiunii sînt apropiate. Copilului îi sînt, astfel, furnizate „programe” de conduită, aplicabile imediat sau în secvențe biografice ulterioare, pentru viața cotidiană, programe care permit identificarea sau diferențierea sa în raport cu alte persoane. În fine, prin învățarea limbajului, copilul face al său un univers simbolic cu funcție de legitimare.

Socializarea primară implică, pe lîngă o dimensiune cognitivă, și o importantă dimensiune afectivă. Aproprierea este condiționată de identificarea emoțională a copilului cu Altul semnificativ. Preluînd rolurile și atitudinile acestuia, copilul le transformă în roluri și atitudini proprii, adoptînd totodată și imaginea pe care Altul semnificativ o are cu privire la persoana sa (a copilului). El devine, astfel, capabil de auto-identificare, dobîndește o identitate subiectiv coerentă și plauzibilă. Ceea ce este deosebit de important în acest proces este dialectica identificare/auto-identificare. *Identitatea* este în mod obiectiv definită ca loc ocupat de individ într-o anumită lume-viață și nu poate fi apropiată în mod subiectiv decît o dată cu această lume. Aproprierea subiectivă a identității și apropierea subiectivă a lumii sociale sînt două aspecte ale unuia și aceluiași proces, mediat de către unii și aceiași

Alții semnificativi. O dată cu rolurile și atitudinile Celuilalt, copilul face din lumea-trăită a acestuia propria lume. Mai mult, el și-o aproprie ca pe unica lume posibilă, ceea ce echivalează cu a spune că lumea-viață mediată de Altul semnificativ constituie pentru copil *realitatea* însăși. Lumea copilului, construită printr-o apropiere a acestei realități absolute care este pentru el lumea Celuilalt semnificativ, este „în mod masiv și indubitabil reală” :

Nu există o *problemă* a identificării în socializarea primară. Cealți semnificativi nu sînt aleși. Societatea se prezintă candidatului la socializare înarmată cu un ansamblu pre-definit de Alții semnificativi, ansamblu pe care el trebuie să-l accepte ca atare, fără să aibă posibilitatea de a opta pentru un alt aranjament. *Hic Rhodus, hic salta*. Trebuie să ne mulțumim cu părinții pe care destinul ni i-a trimis. Acest dezavantaj injust, inerent copilăriei, antrenează în mod manifest consecința următoare : cu toate că în cursul socializării copilul nu este total pasiv, cel care stabilește regulile jocului este, totuși, adultul. Copilul poate participa cu entuziasm la joc sau poate rezista cu încăpăținare. Dar un alt joc nu există, din păcate. Acest fapt are implicații precise. Cum copilul nu dispune nici de cea mai mică posibilitate de a-și alege Alții semnificativi, identificarea sa cu aceștia din urmă se înfăptuiește cvasi-automat. Pentru aceeași rațiune, interiorizarea [aproprierea] realității lor particulare este cvasi-inevitabilă. Copilul nu interiorizează [aproprie] lumea Celorlalți semnificativi ca pe o lume posibilă printre multe altele. El o interiorizează [aproprie] ca *lumea pur și simplu*, singura existentă și de conceput [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 184-185].

În cursul unor experiențe diverse cu diferiți Alții semnificativi, rolurile și atitudinile apropiate parcurg un proces de abstractizare progresivă, de la cele asociate unui context și unei persoane concrete la cele generale și impersonale. Această abstractizare a rolurilor și atitudinilor Celorlalți semnificativi concreți este numită *Altul generalizat*. Doar din momentul în care Altul generalizat s-a constituit în conștiința copilului, acesta din urmă dobîndește o identitate în raport cu societatea, iar auto-identificarea sa capătă stabilitate și continuitate. Între realitatea obiectivă și cea subiectivă se stabilește o anumită simetrie : ceea ce este real „în afară” este real și „înăuntru”. Simetria nu este niciodată totală. Mai întii, pentru că cele două realități nu sînt coextensive, întrucît interiorizarea nu este niciodată completă, conținuturile socializării fiind determinate de distribuția socială a cunoașterii. Apoi, dacă ținem seama de structura duală a Sinelui identificată de G.H. Mead, o serie de componente ale realității subiective nu rezultă din experiența socială a individului și, în consecință, nu se regăsesc în realitatea

obiectivă. Distincția între realitatea obiectivă și realitatea subiectivă face ca individul să se perceapă simultan în interiorul și în afara societății, relația între individ și societate realizându-se ca *proces de echilibrare continuă*.

Constituirea Celuilalt generalizat marchează o etapă decisivă în procesul de socializare: în acest moment, Sinele și lumea individului (realitatea obiectiv-subiectivă) sînt constituite, iar individul a devenit un membru efectiv al societății.

Atunci cînd conceptul *Altul generalizat* și tot ce presupune el s-au cristalizat în conștiința individului, socializarea primară se încheie.

5.3.2. *Construirea realității subiective a rolurilor instituționale în socializarea secundară*

Socializarea secundară constă în *aproprierea unor „sub-lumi” instituționale sau bazate pe instituții*. Necesitatea, întinderea și caracteristicile sale sînt determinate de complexitatea diviziunii sociale a muncii și de distribuția socială a cunoașterii care îi este asociată.

Conținuturile interiorizate în cursul socializării secundare reprezintă o *cunoaștere specializată* legată de realitățile parțiale care sînt diferitele instituții concrete. În principal, socializarea secundară asigură *învățarea rolurilor* instituționale. Achiziționarea limbajului specific permite însușirea cîmpului semantic definitoriu pentru instituție, ca și pe aceea a aparatului de legitimare a acesteia. Componentele cognitive și normative se împletesc.

În comparație cu socializarea primară, identificarea emoțională a actorilor este mult diminuată, socializarea secundară putîndu-se desfășura în condiții de neutralitate afectivă. Agenții socializării nu mai sînt, în mod necesar, Alții semnificativi, ci sînt percepuți ca funcționari ai instituției. Simpla identificare mutuală pe care o impune comunicarea obișnuită este suficientă. Interacțiunea poate fi formalizată, iar rolurile au un înalt grad de anonimat, putînd fi detașate de identitatea particulară a actorilor, care pot fi oricînd înlocuiți cu alții. Conținutul cunoașterii dobîndite astfel fiind mai puțin subiectiv, accentul său de realitate este mult mai slab. Lumea rolurilor instituționale este interiorizată ca una dintre lumile posibile, putînd fi mai ușor „pusă între paranteze”.

Totuși, identificarea emoțională cu agentul socializării este, uneori, necesară. Este cazul socializării pentru roluri a căror exercitare impune implicarea afectivă a individului (rolurile artistice sau religioase, de pildă) sau

cel al socializării într-o contra-definiție a realității (rolurile revoluționare). Chiar și în aceste situații, însă, identificarea emoțională nu este totală, ea merge pînă la un punct definit instituțional ca necesar și suficient pentru reușita socializării.

În condițiile în care diviziunea muncii și distribuția socială a cunoașterii pe care ea o antrenează au un nivel scăzut de complexitate, agenții socializării secundare pot coincide cu cei ai socializării primare (părinți, în principal). Cum evoluția socială echivalează cu creșterea gradului de complexitate a fenomenelor amintite, rolul familiei în socializarea secundară înregistrează un declin. Durkheim și Parsons au insistat asupra acestui subiect. Socializarea secundară revine altor instanțe și necesită de multe ori, chiar dacă nu totdeauna, un ansamblu de operații specializate și un personal specializat.

5.3.3. Problema consistenței între achizițiile socializării primare și cele ale socializării secundare

Dacă achizițiile socializării primare au ca fundament deschiderea către lume pe care o permite înzestrarea genetică, rolul factorilor biologici se diminuează în cazul socializării secundare. Aceasta din urmă este condiționată de conținuturile însușite în cursul socializării primare. Realitatea subiectivă secundară este construită pe fundamentul celei cristalizate anterior care are, așa cum am văzut, un accent de realitate mult mai puternic. Rezultă de aici două consecințe : 1) socializarea primară este deosebit de importantă pentru individ, întrucît ea așează stucturile de bază ale Sinelui și lumii ; primii ani de viață și primii Alții semnificativi (părinți, membri ai familiei, alte persoane sau grupuri) oferă o *orientare în și către lume*, conturînd limitele receptivității ulterioare a individului, făcînd din el un candidat la segmente determinate ale lumii sociale ; aceasta înseamnă că, în măsura în care mărește deschiderea către aceste segmente, socializarea primară conduce la închiderea relativă a altor segmente ; 2) reușita oricărei socializări secundare este condiționată de consistența conținuturilor noi cu cele achiziționate anterior, care funcționează ca filtru ; cu cît procedurile utilizate în socializarea secundară fac mai plauzibilă subiectiv continuitatea între cunoașterea de bază și cea specializată, cu atît lumea rolurilor instituționale dobîndește mai ușor un accent de realitate.

5.3.4. Conservarea realității subiective

Prin mecanismul legitimării, realitatea obiectivă este apărată de pericolul pe care îl reprezintă pentru ea noii veniți. La rîndul ei, realitatea subiectivă, în special cea construită în cursul socializării secundare, trebuie apărată în fața amenințării pe care o prezintă situațiile marginale ale experienței, a căror „suspendare” (*epoché*) nu poate fi nici permanentă, nici totală. Conservarea realității subiective este posibilă prin încorporarea ei fie în activități rutiniere, fie în situații de criză. În interacțiunile – rutiniere sau în situații de criză – cu ceilalți, identitatea dobîndită prin socializare este, de obicei, confirmată. Principalii agenți ai menținerii realității subiective sînt cei care au orientat construirea ei, Ceilalți semnificativi. Ceilalți mai puțin semnificativi funcționează ca un fel de „cor antic”, reafirmînd sau infirmînd identitatea individuală oferită de Ceilalți semnificativi. Instrumentul cel mai important al conservării identității este *conversația*, o conversație continuă, consistentă, frecventă și/sau de mare intensitate. Condiția ei fundamentală este utilizarea continuă a aceluiași limbaj.

5.3.5. Transformarea realității subiective; resocializarea

Realitatea subiectivă este, în fapt, permanent modificată. Socializarea secundară modifică realitatea construită în cursul primei socializări; mai mult, pluralitatea „lunilor” trăite face ca multiplele socializări secundare să se succedă sau să se suprapună, fiecare aducînd transformări identității individuale. În anumite situații, se impun transformări totale (*alternări*) care necesită un proces de *re-socializare*. Prototipul istoric al alternării este convertirea religioasă.

Alternarea implică destructurarea realității construite anterior și construirea altei identități, respectiv un *șoc* (*o ruptură*) *biografic(ă)*. Dacă transformarea realității construite în socializarea secundară este mai facilă, sînt necesare multiple șocuri biografice pentru a destructura realitatea „masivă” a copilăriei.

Reușita resocializării este dependentă de o serie de condiții sociale și de un univers simbolic legitimator. Cea mai importantă condiție socială este existența unei *structuri de plauzibilitate eficiente*, a unei baze sociale care să poată servi ca „laborator” al transformării (cum este, de exemplu, biserica), mediată pentru individ de Alții semnificativi cu care el se identifică emo-

țional. Resocializarea se aseamănă, din acest punct de vedere, cu socializarea primară. Nici o modificare a realității subiective nu este posibilă în absența acestei puternice încărcături emoționale a relației individului cu agentul socializator. Structura de plauzibilitate trebuie să devină „lumea” individului, permițând „punerea între paranteze” a „lumii (lumilor)” în care el a trăit mai înainte. Aceasta înseamnă că aparatul conversațional trebuie reorganizat, astfel încât conversația individului cu noii Ceilalți semnificativi să devină continuă, consistentă, frecventă, intensă, în timp ce contactele cu reprezentanții vechii sale lumi încetează sau sînt atent controlate și reinterpretate. Este, de asemenea, necesară existența unui aparat care să legitimeze nu numai noua realitate, dar și fiecare secvență a transformării. Vechea identitate și tot ce este legat de aceasta (persoane, acțiuni) trebuie reinterpretate în interiorul universului simbolic care legitimează noua realitate. O astfel de reinterpretare permite ruptura biografică, separînd un „după aceea” de un „înainte de”.

Transformările generate de resocializare sînt diferite de cele pe care le generează orice socializare secundară. Dacă în cazul acesteia din urmă prezentul este interpretat prin prisma semnificațiilor învățate anterior, transformările trebuind să se înscrie în limitele impuse de exigența consistenței noilor achiziții cu cele ale socializării primare, în cazul resocializării, problema consistenței nu se pune, trecutul fiind reinterpretat prin prisma semnificațiilor nou achiziționate. Noua realitate se construiește nu în continua-rea, ci *împotriva celei vechi*.

5.3.6. Asimetria realitate obiectivă – realitate subiectivă; socializarea ratată ; pluralitatea Sinelui

Așa cum am notat deja, apropierea lumii conduce la un anumit grad de simetrie între structurile sociale obiective și structurile subiective. O *socializare reușită* determină un grad înalt de simetrie între aceste două realități ; asimetria lor completă este produsul unei *socializări ratate*. Extremele sînt empiric imposibile.

În societățile simple, socializarea ratată este mai degrabă un accident biografic. Pentru societățile cu o distribuție complexă a cunoașterii, socializarea ratată este relativ frecventă și apare ca rezultat al eterogenității agenților socializatori. Una dintre consecințele socializării ratate o constituie manifestarea Sinelui într-o pluralitate de ipostaze.

În cursul socializării primare, aceeași realitate poate fi mediatizată de mai mulți agenți din perspective radical diferite, provenind nu atât din idiosincrazii individuale, ci din apartenența lor la tipuri sociale determinate (masculin-feminin, de pildă); privilegiind una dintre perspective, procesul de identificare poate da naștere unei asimetrii între identitatea socială atribuită individului ca „normală” și identitatea sa reală din punct de vedere subiectiv. De asemenea, Ceilalți semnificativi (membrii ai familiei, ai grupurilor de vîrstă etc.) pot mediatiza realități contradictorii, conducînd la o asimetrie socialmente ascunsă între biografia „publică” și cea „privată”; date fiind particularitățile socializării primare, identificările, dez-identificările și alternanțele pe care o astfel de situație le implică sînt însoțite de crize afective.

Socializarea secundară poate fi, la rîndul ei, ratată. Întrucît ea implică opțiunea între realități și identități alternative, iar contextul socio-istoric limitează variantele de opțiune, se poate ajunge la o asimetrie între identitatea „permisă” social și identitatea imaginară pe care subiectul o construiește în sine și care reprezintă pentru el „adevărata” realitate. Pe de altă parte, variantele de opțiune pot fi contradictorii și, cum socializarea secundară nu impune identificarea emoțională, rezultă o detașare a Sinelui de rolurile pe care individul le execută și de lumea instituțională pe care o reprezintă aceste roluri. Individul *joacă* un rol pe care societatea i l-a atribuit, fără a se identifica efectiv cu personajul său, dar comportîndu-se *ca și cum* realitatea subiectivă s-ar suprapune celei obiective. El poate opta pentru o lume oarecare, apropiind-o nu ca *realitatea sa*, ci ca *o* realitate ce poate fi manipulată într-un scop anume. Această situație tinde să devină tipică pentru societatea industrială contemporană, în care ordinea instituțională în întregul său tinde să ia forma unei „*rețele de manipulari reciproce*”.

5.4. Educația ca mecanism al construcției sociale a realității

Rezumînd, ordinea socială este, conform teoriei elaborate de P. Berger și Th. Luckmann, o construcție intersubiectivă: modelele de acțiune (instituțiile sociale) rezultă dintr-un proces complex ale cărui etape sînt: exteriorizarea subiectivității, sedimentarea semnificațiilor, obiectivarea lor în

sisteme simbolice (limbaj) și transmiterea/legitimarea lor. Relația dintre instituție (în calitate de producție umană continuă) și individ (în calitate de co-participant la acest proces de producție) presupune unitatea dialectică a trei momente – *exteriorizarea, obiectivarea și apropierea (interiorizarea)* – corespunzând principalelor caracteristici ale lumii sociale : „Societatea este o producție umană”, „Societatea este o realitate obiectivă”, „Omul este o producție socială”. *Transmiterea (aproprierea) constituie, așadar, unul dintre momentele cheie în construcția realității sociale înțeleasă ca univers de semnificații*. Ea permite construcția realității subiective, iar prin aceasta legitimează, întărește, perpetuează și modifică realitatea obiectivă :

[...] dialectica socială fundamentală apare în totalitatea sa numai în procesul transmiterii lumii sociale către o nouă generație (ceea ce înseamnă interiorizarea [aproprierea], așa cum se realizează ea în procesul de socializare). Cu alte cuvinte, numai la apariția unei noi generații se poate vorbi propriu-zis despre o lume socială [Berger & Luckmann, 1966, trad. fr., 1986 : 87-88].

Berger și Luckmann disting între socializare, ca proces de (auto)producere a eului social, și educație, înțeleasă în manieră durkheimiană ca socializare metodică ; socializarea reprezintă aici genul proxim al educației. Aceasta din urmă constă în *transmiterea sistematică* a semnificațiilor „de gradul întâi” și „de gradul al doilea” ale instituțiilor către actorii potențiali ai acestora. Ea presupune un *aparat social specializat*, respectiv tipuri de activități (proceduri) și tipuri umane (transmițători și destinatari) specifice.

Totuși, producerea Sinelui nu se reduce la producerea componentei sale sociale, structurate în funcție de tipificațiile socialmente disponibile ; o astfel de situație reprezintă un caz particular, acela al reificării Sinelui, specific, în opinia autorilor, primelor „vârste” ale omenirii și ale individului uman. Pe măsură ce se înaintează în istorie și biografie, ponderea eului social se diminuează în favoarea eului individual. *Individualizarea* crescândă este legată de faptul că interiorizarea lumii-viață este, de fapt, o apropiere, implicând o reconstrucție permanentă a ei.

Berger și Luckmann aduc o serie de inovații în teoria producerii Sinelui. Mai întâi, fiind vorba despre o asumare a lumii, eul se auto-produce continuu în raportul cu Celălalt. În sensul său cel mai larg, educația este constitutivă acestui raport ; statutul de actor, în accepțiunea sociologică cea mai pură a termenului, a educatului este indiscutabil. La nivelul raporturilor cotidiene *ego-alter* nu există un criteriu intern, neutru, pe baza căruia să se poată

distinge între educat și educator : și unul și celălalt sînt în egală măsură actori sociali care participă la procesul de tipificare și de producere a sensului comun, procedînd în același timp la o auto-tipificare. Distanța pe care educația formală, sistematică, o operează între transmițători și destinatari pare doar a fi fundamentată pe aceea între cunoscători și non-cunoscători. În fapt, această distincție, ca și conținuturile ce trebuie transmise, reprezintă „o problemă de definiție socială” : a ști sau a nu ști se raportează la ceea ce este socialmente definit ca realitate ; un educator (părinte, profesor) nu este transmițător al unui sistem de cunoștințe pentru că îl cunoaște (așa cum credeau Durkheim și Parsons), ci, dimpotrivă, se presupune că îl cunoaște pentru că se află pe poziția de educator. Problema autorității educatorului nu este o problemă de cunoaștere, ci una de poziție socială (putere).

Componenta dobîndită a personalității (eul, Sinele) apare într-o pluralitate de ipostaze. O primă distincție este cea „clasică” între eul social și eul personal. În ceea ce privește eul social, care implică auto-identificare, se poate distinge între diferitele manifestări ale personalității, corespunzătoare diferitelor „lumi” trăite (provincii de semnificație, în limbajul lui Schütz) ; auto-identificarea poate fi consistentă, de durată, dar se poate limita, în unele cazuri, la acțiunea în curs ; privit din această perspectivă, eul social are caracter proteic, local ; unitatea Sinelui rezultă din faptul că toate „lumile” trăite se structurează în raport cu lumea muncii (a vieții cotidiene). Auto-identificarea poate fi diferită de tipul social „normal” în care colectivitatea îl plasează pe individ, astfel încît acesta își joacă (în sens teatral) rolul pe scena vieții publice, separînd un eu intim de un eu public. Să adăugăm la acestea faptul că auto-identificarea poate viza tipuri reale de persoane, dar și tipuri imaginare. În abordarea problemei pluralității și unității Sinelui, Berger și Luckmann întîlnesc, așa cum vom vedea în capitoul următor, modelul dramaturgic al lui Goffman.

Articularea diferitelor instanțe educative (Altul semnificativ sau Altul generalizat) a fost, după cum am văzut, abordată și în teoriile sociologice anterioare : Durkheim și Parsons au dezvoltat mai ales tema discontinuităților, puse pe seama naturii diferite a raporturilor interindividuale (modelelor de comportament). *The Social Construction of Reality* explică atît continuitatea, cît și discontinuitatea printr-un mecanism cognitiv în centrul căruia se află raportul cunoaștere de bază/cunoaștere specializată. Din această perspectivă, prima educație, cu alte cuvinte educația familială, are,

incontestabil, rol de fundament și de orientare/limitare a întregii evoluții ulterioare a individului. „Destinul” personal se (pre)scrie în și prin familie, fără ca aceasta să însemne că este implacabil: există posibilitatea re-socializării, a schimbării de traiectorie, numai că ea implică un lanț de rupturi ale unității Sinelui.

Întrucât orice transmitere a unei semnificații instituționale implică o serie de proceduri de legitimare și control atașate instituției, *educația are rol legitimator*. Transmise în calitate de cunoștințe, semnificațiile, „de gradul întâi” sau „de gradul al doilea”, sînt imprimare puternic și persistent în conștiințele individuale, iar, prin aceasta, realitatea lumii sociale este *realizată* nu numai în plan subiectiv, ci și în plan obiectiv: sedimentarea semnificațiilor în conștiințele majorității membrilor unei colectivități conduce la detașarea lor de contexte locale „aici și acum” și de indivizi particulari, adică la obiectivarea lor. „Realizarea” în plan subiectiv reprezintă, în acest fel, *unul dintre mecanismele producerii și schimbării ordinii sociale (instituționale)*. Educația nu are pur și simplu o funcție de conservare și reproducere a unei societăți (ordini) date; ea contribuie la producerea și schimbarea societății. Aceasta este rațiunea pentru care puterea în societate include capacitatea de a controla procesele educative, o astfel de capacitate echivalînd cu puterea de a produce realitatea.

CAPITOLUL 6

Modelul dramaturgic.

Erving Goffman : Producerea eului social ca efect dramatic într-o lume socială a reprezentațiilor teatrale

Concepția lui Erving Goffman (1922-1982) se organizează în jurul a două teze îngemănate. Prima se referă la caracterul expresiv, care se adaugă celui instrumental, al ordinii: înțelege că „ordine interacțională (publică)”, aceasta este produsul întâlnirilor „față în față” ale unor subiecți a căror acțiune poate fi analizată în termenii unui model dramaturgic. Cea de-a doua, care face obiectul propriu-zis al studiului de față, tratează eul social ca „efect dramatic” și permite evidențierea mecanismelor de „ajustare funcțională”, pe parcursul proceselor de interacțiune, a eului socializat.

6.1. Obiectul sociologiei: structura întâlnirilor sociale „față în față”

Erving Goffman este, în mod obișnuit, etichetat ca reprezentant al interacționismului simbolic: situarea concepției sale în prelungirea teoriei lui G.H. Mead și frecvențele trimiteri pe care le face la lucrări ale reprezentanților Școlii de la Chicago susțin această etichetă. Mai mult, în studiile sale, societatea – înțelege că ansamblu de structuri și funcții, ordonat prin intermediul unor norme „mai mult sau mai puțin instituționalizate” (pentru a utiliza cunoscuta expresie durkheimiană), formalizate, independente de contextul concret al acțiunii – este „pusă între paranteze”; analiza se concentrează asupra experienței cotidiene a actorilor, ca ansamblu de interacțiuni „față în față”, ordonate prin intermediul unor norme informale, locale:

Prin interacțiune (adică prin interacțiune față în față) se înțelege cu aproximație influența reciprocă pe care partenerii o exercită asupra acțiunilor respective atunci când se află unii în prezența fizică imediată a celorlalți; prin o interacțiune se înțelege ansamblul interacțiunii care se produce într-o ocazie oarecare când membrii unui ansamblu dat se găsesc unii în prezența continuă a celorlalți [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a: 23].

Obiectul sociologiei goffmaniene este nu ordinea normativă, ci ordinea publică (interacțională), un ansamblu de norme („ale conjuncției”) care se constituie *hic et nunc* și rămân totdeauna mai mult sau mai puțin implicite, invizibile (în comparație cu cele structurale care sînt întotdeauna preexistente și mai mult sau mai puțin explicite, vizibile):

Există un cîmp de activitate care n-a fost niciodată suficient tratat ca un subiect de studiu legitim: acest cîmp este cel pe care îl produc interacțiunile „față în față” și care este structurat de norme ale conjuncției. El conține petrecerile, mesele în familie, adunările, marșurile forțate, relațiile profesionale, cozile, mulțimile, cuplurile. De fapt, adesea s-a abuzat de acest cîmp. De fiecare dată când a fost nevoie de o ilustrare concretă a unei instituții sociale sau a unui segment al structurii sociale, au fost introduse cîteva interacțiuni pentru a le decora cu fapte desprinse din viață și, incidental, pentru a nu uita total că acolo există oameni. Au fost utilizate, astfel, interacțiuni practice pentru a clarifica alte fapte, dar tratîndu-le ca și cum n-ar fi nevoie ca ele să fie definite sau ca și cum ele n-ar merita efortul de a fi definite. Totuși, cea mai bună utilizare care li se poate da este aceea de a se explica *propriul lor caracter generic* [s.n., E.S.]. Recent, [știința] a început să acorde o atenție foarte mare acestui domeniu neglijat pînă acum: domeniul vieții publice¹. [...] Domeniul interacțiunilor „față în față”, care era un cîmp de rezervă, a devenit, deci, un cîmp de bătaie [...]. În această carte, *mă voi concentra asupra unui punct delicat de conceptualizat: conexiunile între un element al structurii sociale, în acest caz relațiile sociale, și viața publică. Mă voi opri asupra acelor aspecte ale relațiilor sociale care apar atunci când persoanele în relație se află unele în prezența imediată a celorlalte* [s.n., E.S.] [Goffman, 1971, trad. fr., 1973_b: 11-12].

-
1. „Alegerea acestui termen nu este mai bună decît o alta; „viață publică” poate desemna cariera asociată funcțiilor publice, accepțiune pe care noi o excludem, și poate exclude interacțiunile față în față în interiorul unei case particulare, domeniu pe care noi nu uităm să îl includem. Ceilalți termeni uzuali – proxemică, microsociologie, interacțiune față în față, etologie umană – au și ei slăbiciunile lor”.

Această carte tratează despre *organizarea experienței* [s.n., E.S.] – despre ceea ce un actor individual poate să adăpostească în spiritul său – și nu despre organizarea societății. Intenția mea nu este cîtuși de puțin aceea de a aborda obiectele centrale ale sociologiei, organizarea socială și structura socială. Aceste probleme au fost deja și continuă să fie studiate fără a se face apel la noțiunea de cadru. Eu nu mă ocup de structura vieții sociale, ci de *structura experienței individuale a vieții sociale* [s.n., E.S.] [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 22].

În ce măsură un demers științific de acest tip rămîne pe terenul sociologiei și nu eșuează într-o psihologie mascată? Goffman optează pentru un raport nuanțat între cele două științe, un raport care exclude atît identificarea, cît și ruptura :

...un studiu convenabil al interacțiunilor se interesează nu de individ și de psihologia sa, ci mai degrabă de *relațiile sintactice care unesc diferitele persoane care se află unele în prezența celorlalte* [s.n., E.S.]. [...] Facem apel pentru aceasta la o sociologie a circumstanțelor [...]. Nu vom evita psihologia, dar [vom apela la] o psihologie despuiată și sărăcită [*dépouillée et étriquée*] care convine studiului sociologic al conversațiilor, al întîlnirilor din întîmplare, al banchetelor, al proceselor, al hoinărelilor. Așadar, nu [ne interesează] oamenii și momentele lor, ci mai degrabă momentele și oamenii lor [Goffman, 1967, trad. fr., 1974 : 232].

De altfel, sociologul american nu neagă faptul că societatea există și funcționează ca realitate *sui-generis*, nici că această realitate se structurează în funcție de norme formale și nici că sociologia poate fi definită ca știință a societății. Dimpotrivă, el admite că obiectul central al sociologiei rămîne societatea și că fenomenele care țin de „ordinea interacțională” nu sînt decît fenomene secundare :

Personal, acord prioritate societății și consider angajamentele unui individ ca secundare : această lucrare nu tratează, deci, decît ceea ce este secundar. Ea este suficient de vulnerabilă în cîmpul pe care îl tratează pentru a i se mai reproșa și că nu abordează ceea ce nu pretinde a explora [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 20-22].

În același timp, însă, el argumentează că ordinea socială trebuie analizată la două niveluri diferite, dar care se întrepătrund ; ea este simultan o ordine normativă, vizibilă și o ordine interacțională (publică), subsidiară. Societatea nu se reduce la formele instituționale de organizare : acestea reprezintă doar un „proiect” care se transformă în realitate prin intermediul

acțiunilor concrete „aici și acum” ale unor subiecți. Valorile și normele sociale care constring acțiunea umană, precizându-i limitele, prind viață numai în experiența cotidiană, iar aceasta se desfășoară în contexte interacționale concrete. Indiferent dacă sînt sau nu conștienți de aceasta, indivizii respectă sau încalcă normele sociale în funcție de modul în care definesc contextul interacțional în care se derulează acțiunea lor :

Raporturile pe care un ansamblu oarecare de oameni le întrețin unii cu ceilalți și cu clase determinate de obiecte par întotdeauna și pretutindeni supuse unor reguli fundamentale de natură restrictivă și permisivă. Atunci cînd niște persoane se angajează în raporturi reciproce reglate, ele utilizează *practici sociale curente, cu alte cuvinte modele de adaptare la reguli, care includ conformitatea, eschiva, deviațiile secrete, infrațiunile scuzabile, violările flagrante etc.* [s.n., E.S.]. Aceste modele ale comportamentului real, care au motivații diferite și funcționări variate, *aceste rutine asociate regulilor fundamentale, constituie împreună ceea ce am putea numi o „ordine socială”* [s.n., E.S.]. Studiul ordinii sociale face parte din studiul organizării sociale. Organizarea trebuie, însă, înțeleasă aici într-un sens slab. *Interesul este orientat către condițiile și constrîngerile care apasă asupra modului de a urmări scopuri sau de a îndeplini o activitate ; el este orientat, de asemenea, asupra modelelor de adaptare asociate acestor angajări personale ; dar el este puțin orientat către alegerea scopurilor sau către maniera în care este posibilă integrarea acestor scopuri într-un sistem unic de activități. Aceasta implică o oarecare atomizare : ceea ce ne interesează sînt normele și practicile pe care le utilizează fiecare dintre participanți în lanțul raporturilor reciproce și nu diferențierea și nici integrarea participanților* [s.n., E.S.]. Regulile fundamentale reprezintă un important procedeu de organizare, dar ele nu constituie decît una dintre componentele unei organizații. În afară de aceasta, regulile fundamentale pot regla relații între indivizi care, practic, nu participă împreună la nici o altă organizație. [...] În această carte *mă interesează regulile fundamentale și reglările corelative ale comportamentului care aparțin vieții publice, persoanelor care se întîlnesc în locuri și în cadrul unor manifestări sociale unde are loc contactul față în față. Mă interesează, așadar, „ordinea publică”* [s.n., E.S.]. Aceasta poate fi studiată în spațiile domestice și în locurile unde intrarea și dorința de a intra sînt limitate, dat fiind că, în aceste cadre, există cu siguranță reguli și practici colective. Dar, în general, ceea ce ne interesează în casele familiilor este modul în care ele își „aranjează” relațiile și nu vestibulele. Și, în general (pe bună dreptate, fără îndoială), interesul pentru ordinea publică s-a concentrat asupra acestor situații în care persoane care nu se cunosc și simple cunoștințe devin materialicește accesibile unele celorlalte, situații în care este posibil ca ordinea ca atare să reprezinte un punct central [Goffman, 1971, trad. fr., 1973_b : 12-15].

Modelul teoretic de analiză propus de Goffman este cunoscut sub numele de *model dramaturgic*: lumea socială este analizată ca un teatru pe scena căruia mai mulți actori interpretează împreună scenarii diferite, în decoruri diferite și pentru diferite categorii de public. Sociologul american utilizează reprezentarea teatrală ca *metaforă*; nu este vorba de a identifica efectiv lumea socială cu un teatru, ci de a valorifica potențele explicative ale unei „simple analogii”:

Această expunere nu se referă la aspectele teatrului care se insinuează progresiv în viața cotidiană. *Obiectul ei specific nu este altul decât structura întâlnirilor sociale* [s.n., E.S.] – aceste entități ale vieții sociale care iau naștere ori de câte ori niște indivizi se găsesc unii în prezența imediată a celorlalți. *Factorul decisiv în această structură este constituit de menținerea unei definiții unice a situației* [s.n., E.S.], definiție pe care trebuie să o exprime [partenerii] și a cărei expresie trebuie menținută în pofida unei mulțimi de rupturi posibile [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a: 240].

Analiza dramaturgică reprezintă o opțiune teoretică; în cadrul pluralismului teoretic contemporan, ea este una dintre perspectivele posibile de abordare a vieții sociale; raporturile sale cu celelalte tipuri de analiză trebuie înțelese nu în termenii paralelismului sau concurenței, ci în aceia ai interferențelor:

Putem considera o organizație din punct de vedere „tehnic”, în funcție de eficacitatea și de ineficacitatea sa, ca sistem organizat în mod explicit în vederea atingerii unor obiective definite în prealabil. Putem, de asemenea, considera o organizație din punct de vedere „politic”, în funcție de acțiunile pe care fiecare participant (sau categorie de participanți) le poate cere de la ceilalți, în funcție de diferitele tipuri de sancțiuni sau de gratificații disponibile pentru a face să fie respectate aceste exigențe și în funcție de diferitele mijloace de control social care reglează exercitarea acestei puteri și utilizarea acestor sancțiuni. Putem apoi considera o organizație din punct de vedere „structural”, în funcție de diferențierea orizontală și de ierarhizarea statutelor, și în funcție de tipurile de raporturi sociale care leagă între ele diferitele categorii astfel constituite. În sfârșit, putem considera o organizație din punct de vedere „cultural”, în funcție de valorile morale care influențează activitatea sa și care pot fi valori care se referă la mode, la utilizări, la gusturi, la politețe și la buna-cuviință, la scopurile ultime și la alegerea mijloacelor etc. Să remarcăm că toate faptele pe care le putem preciza cu privire la o organizație trimit simultan la toate cele patru perspective, dar adoptarea unei anume perspective antrenează o ierarhizare diferită a lor [faptelor].

Abordarea dramaturgică poate constitui, se pare, o a cincea perspectivă care se alătură celor menționate. Putem utiliza perspectiva dramaturgică, așa cum s-a procedat cu celelalte perspective, ca un ultim procedeu de analiză, capabil să introducă, în ultimă instanță, o ordine în fapte. Pot fi descrise, astfel, tehnicile de stăpânire a impresiilor care sînt utilizate într-o organizație dată, principalele probleme pe care le pune stăpînirea impresiilor în organizație, ca și natura și raporturile diferitelor echipe de reprezentare care se „agită” aici. Dar, așa cum am observat à propos de celelalte perspective, și de această dată faptele care țin de o perspectivă specifică – respectiv de stăpînirea impresiilor – joacă un rol în problemele care le interesează pe toate celelalte [s.n., E.S.] [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a : 226-227].

6.2. Ordinea socială ca ordine interacțională (morală)

Concepția lui Goffman trebuie înțeleasă – aspect care a fost ignorat de autorii de tratate și manuale – în continuarea concepției durkheimiene cu privire la conținutul *moral* al ordinii sociale și al ființei sociale rezultate din interiorizarea acestei ordini. Morala este, pentru sociologul francez, domeniul normelor, al datoriei. Care este, însă, natura acestor norme? Există, în lucrările lui Durkheim, un sens „tare” al moralei : acesta vizează normele formale, instituționale, cu funcție instrumentală, care reglează comportamentul unui individ în funcție de statutul pe care el îl deține și de rolul (setul de roluri) asociat acestui statut. Acest sens a fost dezvoltat de Parsons și a fost considerat ca dominantă a concepției funcționaliste. Se poate, însă, identifica, atît la Durkheim, cît și la Parsons, și un sens „slab” al moralei : unele norme au o funcție expresivă, ele se referă la atribute personale, relativ independente de statutul social. Goffman insistă exact asupra acestui ultim aspect. În opinia sa, studiul ordinii sociale cuprinde, pe lîngă studiul normelor structurale (legate de statute și roluri sociale), pe acela al „normelor minore” care „se aplică identității, ființei” și a căror respectare condiționează admiterea într-o colectivitate :

În sfîrșit, atributele mai mult sau mai puțin statice care definesc statutul nu reprezintă totul. Dincolo de simpla vizibilitate, există inoportunitate. Aceasta înseamnă că eșecul în satisfacerea normelor minore, dar care joacă un rol important în eticheta comunicării imediate, riscă să pună serios în pericol admiterea vinovatului în situațiile sociale [Goffman, 1964, trad. fr., 1975 : 151].

Din acest motiv, conceptul *identitate socială* este preferat celui de statut social pentru că are o sferă mai largă: el posedă o *dimensiune structurală*, referindu-se la poziția ocupată de individ într-o structură socială (profesională, școlară, politică etc.), dar și o *dimensiune personală* (pe care Goffman o numește „morală”) precizând categoria din care face parte individul din punctul de vedere al unor atribute personale (onestitate, politețe etc.).

Mai mult decît un reprezentant original al interacționismului, Erving Goffman este unul dintre sociologii care încearcă să depășească dilema structură-individ, macrosociologie-microsociologie. Deși analizele sale se situează în primul rînd la nivelul microsociologic al interacțiunilor, lucrările sale dovedesc o preocupare și un efort constante pentru evidențierea unității nivelurilor macro- și micro- de analiză a socialului și a corespondențelor conceptuale între diferitele tipuri de analiză.

6.3. Conținutul ordinii interacționale

Ordinea interacțională este, înainte de orice, o *ordine simbolică, cognitivă*: actorii sociali sînt orientați în comportamentul lor nu atît de norme exterioare, mai mult sau mai puțin transcendente în raport cu conștiința individuală și care li se impun implacabil fie prin constrîngere „din afară”, fie prin constrîngere interiorizată, cît în funcție de modul în care reușesc să cunoască și să definească situația concretă „aici și acum” în care se află, de semnificațiile pe care le atribuie comportamentelor partenerilor cu care intră în contact și propriilor comportamente. Răspunsurile (comportamentele) individuale nu sînt nici determinate întru totul de un ansamblu mai mult sau mai puțin instituționalizat de valori și norme, nici total dependente de stările psihologice ale indivizilor; cu alte cuvinte, nici total predeterminate și previzibile, nici total aleatorii și imposibil de anticipat. Ele sînt supuse unor constrîngeri și unui control (unei ordini), sînt orientate în așa fel încît acțiunea individului să fie „în armonie” cu acțiunea partenerilor săi (să fie compatibilă cu o formă de organizare), fără ca aceasta să implice în mod necesar un consens în raport cu un set de valori și norme pe care organizația le propune; dimpotrivă, de multe ori, ordinea și organizarea reale rezultă din angajamente subiective în direcții care se împotrivesc celor

formale¹. Pe de altă parte, ordinea socială nu este exclusiv rezultat al determinării din trecut a comportamentului, prin intermediul unor scheme de reacție interiorizate în cursul procesului de socializare primară și secundară, ci, în calitate de ordine interacțională, este construită *ad-hoc*, comportamentele individuale supunându-se unui determinism al prezentului care nu poate fi înțeles în termenii relației cauză (antecedent)-efect (consecvent). Ceea ce deosebește în esență ordinea normativă și ordinea interacțională este natura raportului temporal implicat. În aceste condiții, o sociologie care are ca obiect ordinea interacțională trebuie să se intereseze de orientările (constrângerile) acțiunii care iau naștere din însăși întâlnirea „față în față” a subiecților. Fiecare întâlnire de acest tip dă naștere unui *cadru* propriu de desfășurare; termenul „cadru” desemnează logica internă a întâlnirii, principiile organizării sale, înțelese ca realitate care transcende existențele individuale. Definițiile pe care subiecții le dau situației, și care orientează în fapt comportamentul lor, sînt elaborate pe baza schemelor de interpretare care emerg din aceste cadre obiective ale experienței; activitatea de definire (atribuire de sens) a situației este o activitate de „cadrare” (și implicit încadrare, conturare a unor limite, constrîngeri). Cu alte cuvinte, însăși situația, contextul în care sîntem implicați ne „dictează” comportamentul. În aceste condiții, sociologia trebuie să apeleze la o „analiză a cadrelor”, metodă care nu exclude, ci completează analiza structurală, analiza culturală etc. :

Eu susțin că orice definiție a situației este construită în funcție de principii ale organizării care structurează evenimentele – cel puțin pe cele care au un caracter social – și propriul nostru angajament subiectiv. Termenul „cadru” desemnează aceste elemente de bază. Expresia „analiză de cadre” este, din acest punct de vedere, un cuvînt de ordine pentru studiul organizării experienței [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 20].

Care sînt principalele „cadre” în limitele cărora se desfășoară experiența subiectivă ?

1. Un angajament *împotriva* normelor instituționale nu înseamnă atitudine conștientă, voluntară : „Un angajament este un proces psihologic în care subiectul sîrșește prin a ignora, cel puțin parțial, încotro îl conduc sentimentele și atenția sa cognitivă. Iată ce numesc eu *absorbție*. Așadar, subiectul nu-și poate concentra în mod intenționat atenția asupra unui obiect precis fără să introducă un al doilea centru al atenției (care constă în a-l susține [pe cel dintîi]). Analiza conduitei noastre trebuie să arate că ea este orientată către cutare sau cutare obiect al atenției, dar că orientarea se produce fără efort” [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 339].

6.3.1. Cadre primare și cadre secundare; vulnerabilitatea experienței

Goffman distinge între cadre primare (naturale și sociale) și *cadre secundare* (*modalizări și fabricații*).

În societățile noastre occidentale, a identifica un eveniment printre altele înseamnă a face apel, de regulă, și oricare ar fi activitatea momentului, la unul sau mai multe *cadre sau scheme interpretative pe care le vom putea numi primare pentru că, puse în practică, nu sînt raportate la o interpretare prealabilă sau „originară”*. Este primar un cadru care ne permite, într-o situație dată, să acordăm sens unuia sau altuia dintre aspectele sale [situației], care ar fi altminteri lipsit de semnificație [s.n., E.S.].

Cadrele primare se deosebesc unele de altele prin gradul lor de structurare [...]. Totuși, oricare ar fi gradul de structurare, cadrele primare ne permit să localizăm, să percepem, să identificăm și să clasăm un număr aparent infinit de împrejurări care intră în cîmpul lor de aplicație. [...]

În viața cotidiană a societăților noastre operăm, cel puțin implicit, o distincție între două mari clase de cadre primare : *cadre naturale* și *cadre sociale*. Cadrele naturale ne permit să identificăm împrejurări care nu sînt ordonate sau orientate, care nu sînt pilotate sau animate, care sînt „pur fizice”. [...]

În ceea ce privește cadrele sociale, ele permit înțelegerea altor evenimente, animate de o voință sau de un obiectiv și care presupun măiestria unei inteligențe ; ele implică aranjamente însuflețite, iar primul dintre ele [este] agentul uman. Acest agent nu are nimic implacabil : el poate fi lingușit, flatat, ofensat, amenințat, iar despre ceea ce întreprinde el se poate spune că reprezintă „acțiuni pilotate”. *Acestea [cadrele sociale] supun evenimentul unor „norme”, iar acțiunea unei evaluări sociale fondate pe valorile onestității, eficacității, economiei, siguranței, eleganței, tactului, bunului gust etc.* [s.n., E.S.] [...] Fiecare cadru social comportă propriile lui reguli. [...] Considerate laolaltă, cadrele primare ale unui grup social constituie elementul central al culturii sale [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 30-36].

În unele împrejurări, subiecții iau un cadru primar ca model pentru a organiza („modaliza”) o altă acțiune. În calitate de subiecți ai experienței, noi posedăm „o aptitudine și o înclinație de a ne sprijini pe o activitate concretă și reală – activitate care are sens ca atare – ca pe un model pe baza căruia procedăm la o serie de transformări” [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 551]. Semnificația „copiei” este diferită de cea a modelului, așa cum se întîmplă, de exemplu, în cazul simulării unor situații (repetiții,

reconstituiri, punerea în scenă a unui scenariu dramatic), al întrecerilor sportive, al ceremoniilor ș.a. :

Prin „mod” [key] înțeleg un ansamblu de convenții prin care o activitate dată, înzestrată deja cu sens prin aplicarea unui cadru primar, se transformă într-o altă activitate care o ia pe cea dintii drept model, dar pe care participanții o consideră sensibil diferită. Putem numi „modalizare” acest proces de transformare. Analogia cu practica muzicală este deliberată [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 52-53].

Modalizările implică o transformare a sensului primar pe care toți participanții o cunosc și o acceptă. *Fabricațiile* generează, dimpotrivă, o asimetrie între participanți din punctul de vedere al cunoașterii sensului acțiunii : în timp ce unii știu că este vorba despre un cadru secundar, ceilalți ignoră acest fapt (cazul farselor, al plagiatului, al imposturilor de tot felul) :

Este vorba de eforturi deliberate, individuale sau colective, destinate a dezorienta activitatea unui individ sau unui ansamblu de indivizi și care merg pînă la a le deforma convingerile asupra mersului lucrurilor [Goffman, 1974, trad. fr., 1991 : 93].

Uneori, fabricațiile sînt „benigne”, bazîndu-se pe convingerea că servesc interesele celui (celor) al căror spirit încearcă să-l reorienteze sau că, cel puțin, nu se realizează în detrimentul său (lor) ; alteori, însă, ele sînt abuzive.

Orice activitate socială este vulnerabilă, susceptibilă de limite și erori de „cadrare” („lecturi” subiective ale cadrului), de „rupturi ale cadrului” (subiectul fiind incapabil să sesizeze principiile organizatoare ale experienței, deci lipsit de scheme interpretative), de schimbări ale „modului”.

6.3.2. Cadrul teatral; o sociologie a măiestriei de a produce impresia adecvată

O sociologie a întîlnirilor „față în față” este o *sociologie a conjuncturilor* : cadrele naturale, partenerii, poziția individului, obiectivele etc., totul se modifică de la un context interacțional la altul. Individul este de fiecare dată constrîns să formuleze o definiție a situației, implicit o definiție a Sinelui, și să o propună partenerilor într-o manieră suficient de convingătoare pentru a face această definiție respectată. El se află într-o poziție *similară* celei a unui actor de teatru, fiind supus acelorași tipuri de con-

strîngerii ca și acesta din urmă: interpretează o *partitură* (un rol – *part*)¹ dintr-un scenariu preexistent, străduindu-se să dea *expresie* unui *personaj*; valorifică în acest scop un *decor*, o *regiune anterioară* (*scena*) și o *regiune posterioară* (*culisele*); trebuie să convingă un *public* de veridicitatea definiției situației pe care *jocul* său o propune (să creeze în public *impresia* adecvată personajului pe care îl interpretează); trebuie să facă posibilă interpretarea și să răspundă partiturii unui partener care se află, simultan, pe o poziție de actor și pe una de membru al publicului. Pe scurt, prestația subiectului într-o întâlnire „față în față” poate fi analizată în termenii unei *reprezentării teatrale*:

Printr-o „reprezentare” se înțelege totalitatea activităților unei persoane date, într-o împrejurare dată, pentru a influența într-un anumit fel pe unul dintre ceilalți participanți. Dacă se ia ca punct de referință un actor determinat și reprezentarea sa, se poate da numele de „public”, de „observatori” sau de „parteneri” celor care realizează celelalte reprezentări. Putem numi „partitură” sau „rutină” modelul de acțiune prestabilit pe care fiecare îl dezvoltă în cursul unei reprezentări și care poate fi prezentat sau utilizat în alte împrejurări. Putem cu ușurință pune acești termeni care se referă la o situație dată în legătură cu termeni clasici care se referă la structură. Atunci cînd un actor interpretează aceeași partitură pentru același public în diferite situații, un raport social este susceptibil să se instaureze. Definind rolul social [*social role*] ca actualizare a drepturilor și îndatoririlor atașate unui statut dat, putem spune că un rol social acoperă una sau mai multe partituri [*parts*] și că actorul poate prezenta fiecare din aceste partituri, într-o întreagă serie de împrejurări, în fața unor grupuri diferite de spectatori (public) de același tip sau în fața unui singur public constituit din aceleași persoane [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a: 23-24].

Corelația între „rolul social” (*social role*) și diferitele „partituri” (*parts*) care îl constituie trimite la conceptul mertonian „ansamblu de roluri” (*role-set*)²; dacă, însă, Merton plasează întreaga analiză la un singur nivel,

-
1. Traducerea termenului *part* prin „rol”, în sens dramaturgic, poate genera confuzii, întrucît în limba română același termen este utilizat în sociologie cu o altă semnificație; preferăm, de aceea, să traducem *part* prin *partitură*.
 2. „Numim «ansamblu de roluri» – scrie Merton [1949, trad. fr., 1965: 284] – rolurile asociate care corespund unei poziții. Așa, de exemplu, un student [la medicină] se află în relație cu profesorii săi, dar îndeplinește, de asemenea, o întreagă serie de roluri față de ceilalți studenți, de infirmiere, de medici, de bolnavi... etc. Ansamblul de roluri nu trebuie confundat cu rolurile multiple care sînt asociate mai multor poziții (adesea în sfere sociale diferite), și nu doar uneia. Vom vorbi, în acest caz, despre un «ansamblu de poziții» [*status-set*]”.

acela al structurilor „mai mult sau mai puțin instituționalizate”, Goffman distinge între două niveluri de analiză: unul al structurilor normative, în care „funcționează” conceptul *social role*, și un altul al structurilor interacționale, în care sînt interpretate „partituri” diferite, în funcție de „public”.

Așa cum notam mai devreme, în cursul unei interacțiuni „față în față” esențială este stabilirea și menținerea unei definiții unice a situației sau, exprimînd același lucru în termenii reprezentației teatrale, crearea și conservarea unei *façade* :

Vom numi de acum înainte „façadă” acea parte a reprezentației care are ca funcție normală stabilirea și fixarea definiției situației care le este propusă observatorilor. Façada nu este altceva decît instrumentarul simbolic, utilizat în mod obișnuit de către actor, intenționat sau nu, pe parcursul reprezentației sale [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a : 29].

Façada are mai multe componente : *decorul* – care cuprinde elementele scenice, cum sînt mobilierul, dispoziția obiectelor etc. ; *façada personală* – elemente simbolice care aparțin persoanei înseși, cum sînt sexul, vîrsta, caracteristicile rasiale, talia, fizionomia etc. ; *aparența* – elemente a căror funcție este aceea de a dezvălui statutul social al posesorului ; *stilul* („maniera”) – elemente care indică partitura pe care actorul o interpretează în situația dată.

Interacțiunea globală este constituită dintr-o multitudine de reprezentații individuale. Între aceste două niveluri ale realității, se situează nivelul intermediar al *echipei de reprezentație*. În orice situație s-ar afla, individul acționează ca membru al unei unități integratoare (echipe, în acest caz) :

Termenul „echipă de reprezentație”, sau mai scurt „echipă”, va desemna orice ansamblu de persoane care cooperează pentru punerea în scenă a unei rutine particulare [...] Indiferent dacă membrii unei echipe dau reprezentații individuale identice sau reprezentații diferite, dar în armonie unele cu celelalte și complementare, în fiecare caz se produce o impresie de echipă pe care o putem trata fără nici un inconvenient ca fapt în sine, respectiv ca *un al treilea nivel de realitate între reprezentația individuală, pe de o parte, și interacțiunea globală a tuturor participanților, pe de altă parte. Mai mult chiar, echipa și reprezentația echipei constituie cea mai bună referință de bază* [s.n., E.S.], mai ales atunci cînd se studiază măiestria producerii impresiilor, evenimentele neprevăzute care se produc în timpul încercării de producere a unei impresii și tehnicile care permit remedierea acestor accidente [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a : 81-82].

În fața unor publicuri diferite, individul interpretează partituri (persoaje) diferite ; pe această bază, putem distinge între „persoană”, subiect al unei biografii, caracterizată prin unitate și unicitate, și pluralitatea de „personaje” pe care aceasta le interpretează în diferite contexte interacționale.

6.3.3. O sociologie a conjecturilor

„Ordinea” relațiilor dintre parteneri nu este prestabilită, ea se construiește în procesul însuși al interacțiunii. Mecanismul prin care se înfăptuiește această construcție este stabilirea și impunerea unei definiții a situației, măiestria de a produce impresii, pe scurt modul de *prezentare a Sinelui*, mai precis a acelei părți a eului social care răspunde nevoilor interacțiunii prezente. În cursul unei reprezentării, actorul oferă, prin expresia pe care o dă personajului său, informații cu privire la identitatea sa socială : „*rolul expresiilor : a comunica impresii cu privire la eul social*” [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a : 235].

Impresiile obținute în acest fel sînt, însă, incomplete, astfel încît fiecare dintre participanții la o întîlnire „față în față” este constrîns să emită, pe baza „cadrelor” și a modelelor de acțiune (rutinei) pe care experiența sa anterioară i le (o) furnizează, un ansamblu de *supoziții* (ipoteze, presupuneri, conjecturi) cu privire la identitatea partenerului și la modul în care acesta din urmă îi percepe propria identitate. Aceste supoziții funcționează ca ansamblu de așteptări normative ; ele, și nu un sistem formal și abstract de valori și norme, sînt cele care orientează relațiile dintre parteneri, cel puțin într-o primă fază a contactului lor ; ca știință a ordinii publice sociologia goffmaniană este o *sociologie a conjecturilor*.

Atributele pe care se presupune că le are un individ definesc identitatea sa *virtuală*, în timp ce atributele pe care un individ le posedă de fapt formează identitatea sa *reală* :

Societatea stabilește procedee care servesc la a repartiza în categorii persoanele și contingentele de atribute pe care ea le estimează ca ordinare și naturale la membrii fiecăreia dintre aceste categorii. Cadrele sociale stabilesc categoriile de persoane care pot fi întîlnite în fiecare caz. Rutina raporturilor sociale în interiorul cadrelor stabilite ne permite să avem de-a face cu ceilalți, prezenți în mod obișnuit, fără să le acordăm o atenție sau gînduri deosebite. În consecință, atunci cînd un necunoscut ni se prezintă, primele sale apariții au toate șansele să ne dea posibilitatea să prevedem categoria căreia îi aparține și atributele pe

care le posedă, „identitatea socială”, ca să utilizăm un termen mai bun decât cel de „statut social”, întrucât el include atât atribute personale ca „onestitatea”, cât și atribute structurale ca „profesia”.

Sprîjinindu-ne pe aceste anticipări, noi le transformăm în așteptări normative, în exigențe prezentate ca legitime [*à bon droit*].

În mod obișnuit, nu sîntem conștienți de a fi formulat astfel de exigențe și nici de natura lor, atîta timp cît satisfacerea lor nu este efectiv pusă în discuție. Atunci cînd aceasta se întîmplă, însă, riscăm să ne dăm seama că n-am încetat să formulăm o serie de ipoteze cu privire la ceea ce ar trebui să fie individul care „ne face față”. Prin urmare, ar fi mai bine să spunem că exigențele pe care le formulăm [cu privire la acest individ] sînt [trăsături pe care el le posedă] „în mod virtual” [„*en puissance*”] și că noi sîntem cei care îi imputăm, în manieră retrospectivă, respectiv printr-o caracterizare „*en puissance*” care compune o *identitate socială virtuală*, caracterul care i se atribuie. În ceea ce privește categoria și atributele pe care se poate dovedi că el le posedă de fapt, acestea formează *identitatea sa socială reală* [Goffman, 1964, trad. fr., 1975 : 11-12].

6.3.4. Riscul universal al discreditării persoanei: stigmatul

Distanța dintre identitatea socială virtuală și identitatea socială reală face din fiecare dintre noi o persoană *discreditabilă* și supusă riscului de a fi stigmatizată. În mod obișnuit, *stigmatul* desemnează prezența unui atribut negativ sau absența unui atribut pozitiv esențial al persoanei, care face ca aceasta să fie discreditată ; dacă, însă, ținem seama că prezența sau absența unui atribut oarecare dobîndește semnificație în raport cu un sistem al așteptărilor constituit în experiență, rezultă că stigmatul este produs al unei relații sociale :

Atîta timp cît necunoscutul se află în fața noastră, pot să apară semne care să arate că el posedă un atribut care îl face diferit de alți membri ai categoriei de persoane care îi este deschisă [...]. Astfel diminuat în ochii noștri, el încetează să mai reprezinte pentru noi o persoană desăvîrșită și obișnuită și decade la rangul de individ viciat, amputat. Un astfel de atribut constituie un stigmat, mai ales dacă discreditul pe care el îl atrage este foarte larg ; uneori se vorbește, de asemenea, despre slăbiciune, deficit sau handicap. El reprezintă un dezacord important între identitățile sociale virtuală și reală. Să notăm că există și alte tipuri de dezacord, așa cum este cel care ne determină să reclasăm un individ dintr-o categorie socialmente așteptată într-alta, diferită, dar tot atît de așteptată, sau cel care ne incită să deplasăm în sus judecata pe care o formulasem asupra cuiva. Să remarcăm, totodată, că nu este vorba despre orice atribut neplăcut, ci

numai despre acelea care se rup de stereotipul pe care îl avem în legătură cu ceea ce ar trebui să fie o anumită categorie de indivizi.

Cuvântul stigmat va servi, deci, pentru a desemna un atribut care aruncă un discredit profund, dar *trebuie să înțelegem bine că în realitate este mai potrivit să vorbim în termeni de relații și nu de atribute* [s.n., E.S.]. Atributul care stigmatizează un posesor oarecare poate confirma banalitatea altuia [care nu-l posedă], astfel încît nu conține în el însuși nici credit, nici discredit [Goffman, 1964, trad. fr., 1975 : 12-13].

Este adevărat [...] că noi exprimăm cu toții punctul de vedere al unui grup. Dar ceea ce este particular în situația unui individ stigmatizat este faptul că societatea îi spune că face parte dintr-un grup mai larg, ceea ce înseamnă că el este o ființă umană normală, dar că este, în același timp, într-o anumită măsură „diferit” și că ar fi în zadar să nege această diferență. [...] Pe scurt, i se spune că este și că nu este ca toți ceilalți, proporția care trebuie respectată între aceste două stări fiind un subiect de dezacord între oratori. Această contradicție, această farsă reprezentă soarta sa, destinul său [Goffman, 1964, trad. fr., 1975 : 146-147].

Ipoteza noastră este, deci, că, pentru a înțelege diferența, trebuie să privim nu ceea ce este diferit, ci obișnuitul [s.n., E.S.]. Problema normelor sociale rămîne cu siguranță în centrul studiului, dar interesul nostru va merge nu atît către ceea ce se îndepărtează în mod excepțional de la comun cît către ceea ce se îndepărtează în mod comun de la obișnuit [Goffman, 1964, trad. fr., 1975 : 150].

Pentru a concluziona, îmi permit să repet că noțiunea de stigmat implică nu atît existența unui ansamblu de indivizi concreți separabili în două coloane, stigmatizații și normalii, cît *acțiunea unui proces social omniprezent care îl face pe fiecare să interpreteze cele două partituri, cel puțin sub anumite raporturi și în anumite faze ale vieții sale. Normalul și stigmatizatul nu sînt persoane, ci puncte de vedere* [s.n., E.S.]. Aceste puncte de vedere sînt socialmente produse pe parcursul unor contacte mixte, în virtutea normelor nesatisfăcătoare care influențează înțelmirile [Goffman, 1963, trad. fr., 1975 : 160-161].

6.3.5. Apărarea și protecția feței. Ordinea interacțională ca ordine expresivă și rituală

De regulă, reprezentarea este *socializată* în sensul că, în cursul ei, actorul are tendința să răspundă așteptărilor normative ale publicului său, pe care le estimează pornind de la experiența reprezentațiilor anterioare : stigmatizatul, de pildă, se comportă ca normal sau ca stigmatizat în fața unor categorii diferite de public, procedînd la actualizarea acelei părți a elului său social care răspunde exigențelor înțelmirii.

În același timp, el are tendința de a produce o impresie idealizată, de a încorpora, în reprezentăția pe care o susține în fața unui public, valorile sociale oficial recunoscute; reprezentăția sa este, de fapt o *ceremonie*, în sens durkheimian, în cursul căreia se reafirmă valorile grupului și apartenența la grup. Conceptul *față* exprimă această tendință care caracterizează comportamentul actorului :

Putem defini termenul „față” ca valoarea socială pozitivă pe care o persoană o revendică efectiv prin linia de acțiune pe care ceilalți presupun că ea a adoptat-o în cursul unui contact particular. Fața este o imagine a sinelui conturată în funcție de anumite atribute sociale valorizate și este partajabilă, întrucât, de exemplu, putem produce o bună imagine a profesiei sau a confesiunii noastre, producând o bună imagine a sinelui. [...]

Un individ *își păstrează fața* atunci când linia de acțiune pe care o urmează arată o imagine de sine consistentă, adică sprijinită pe judecățile și indicațiile venite dinspre ceilalți participanți și confirmată prin ceea ce revelează elementele impersonale ale situației. În aceste condiții, este evident că fața nu este găzduită în interiorul sau la suprafața posesorului ei, ci este risipită în fluxul evenimentelor întâlnirii și nu se manifestă decât atâta timp cât participanții caută să descifreze în aceste evenimente aprecierile care se exprimă aici.

Linia de acțiune a unei persoane pentru alte persoane este, în general, de natură legitimă și instituționalizată [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 709-710].

Pentru „a-și păstra fața”, individul care intră într-o interacțiune trebuie să se supună unor constrângeri de ordin *expresiv*, respectiv să facă vizibile în cursul reprezentației sale atributele valorizate social pe care le implică fața pe care o apără; în același timp, el trebuie să protejeze „fața” partenerului, să-i permită acestuia să creadă despre sine impresia care corespunde valorilor grupului; aceasta reprezintă una dintre constrângerile sociale fundamentale. Ordinea interacțională este, prin urmare, o *ordine expresivă* :

În toate cazurile, chiar dacă fața socială a unei persoane este adesea bunul său cel mai de preț și refugiul său cel mai plăcut, ea nu este decât un împrumut pe care i-l face societatea : dacă ea [persoana] nu se dovedește demnă de fața sa, aceasta îi este retrasă. Prin atributele care îi sînt acordate și prin fața pe care ceilalți îl fac să o poarte, orice om este propriul lui temnicer. Aceasta este una dintre constrângerile sociale fundamentale, chiar dacă este adevărat că fiecare își poate iubi celula. Membrul unui grup oarecare trebuie să probeze considerație, tot atît cît amor propriu : se așteaptă de la el să facă tot posibilul ca să nu rănească sentimentele altora și să nu-i facă să-și piardă fața, iar aceasta în

mod spontan și voluntar, ca urmare a unei identificări cu ei. [...] Efectul combinat al regulilor de amor-proprriu și de considerație este că, în întîlniri, fiecare tinde să se conducă în așa fel încît să păstreze în egală măsură propria-i față și fața celorlalți participanți. Aceasta înseamnă că fiecare are în general dreptul de a face să prevaleze linia de acțiune pe care a adoptat-o și să îndeplinească rolul pe care se pare că și l-a ales. Se stabilește o stare de fapt în care fiecare acceptă temporar linia de acțiune a tuturor celorlalți. Se pare că acest gen de acceptare mutuală este o trăsătură structurală a interacțiunii și în special a interacțiunilor care se desfășoară în conversațiile față în față [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 711-712].

Prin *figurație* [*face-work*] înțeleg tot ceea ce întreprinde o persoană pentru ca acțiunile sale să nu conducă la pierderea feței nimănui (nici a propriei fețe) [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 713].

Figurația presupune cooperarea participanților într-un fel de joc ritual :

Eu folosesc termenul *ritual* întrucît este vorba aici de acte a căror componentă simbolică servește la a arăta cît de demnă de respect este persoana care acționează sau cît de demni de respect estimează ea că sînt ceilalți. [...] *Fața este, deci, un obiect sacru și, prin urmare, ordinea expresivă necesară prezervării sale este o ordine rituală* [s.n., E.S.] [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 716].

„În calitate de obiecte sacre, oamenii sînt supuși afronturilor și profanărilor” [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 722]; ei devin, în consecință, *jucători rituali* care înfruntă situația.

6.4. Eul social ca efect dramatic; pluralitatea și caracterul proteic ale Sinelui

Dacă există o natură umană universală, explicația ei nu trebuie căutată în individ, ci în participarea sa la acest joc ritual în care el învață să-și apere eul social, așa cum învață să protejeze eul social al partenerilor :

Natura umană universală nu este o realitate foarte umană. Dobîndind-o, persoana devine *un fel de construcție care nu se ridică pe tendințele psihice interioare, ci este elaborată pornind de la reguli morale care îi sînt imprimate din exterior* [s.n., E.S.]. Aceste reguli determină evaluarea personală a celorlalți, repartitia sentimentelor și tipurile de practici utilizate pentru a menține un echilibru ritual de un gen definit și obligatoriu. Este foarte posibil ca aptitudinea generală de a

fi legat prin reguli morale să-i aparțină individului, dar regulile particulare care fac din el o ființă umană provin din necesitățile inerente organizării întâlnirilor sociale [Goffman, 1967, trad. fr., 1992 : 728].

Eul social (ființa socială) este, așa cum a dovedit Durkheim, o creație. Goffman dezvoltă, sub acest aspect, teoria predecesorului său, distingînd, însă, explicit două dimensiuni ale eul social : una constituită din ansamblul valorilor și normelor culturale interiorizate pe parcursul procesului de socializare (aspect pe care el îl pune între paranteze) și o alta constituită din normele „morale” înțelese ca norme ale interacțiunii față în față, ca norme rituale. Pe de altă parte, el se distanțează de Durkheim și prin aceea că înțelege eul social ca pe un proces care coincide cu ansamblul tuturor reprezentațiilor pe care le dă un individ în diferitele întâlniri „față în față”. Putem distinge între *eul-personaj*, imagine a sinelui pe care actorul o prezintă în cadrul unei reprezentații determinate, și *eul-actor*, producător neobosit de expresii/impresii ; aceste două concepte amintesc de Sinele (eul social) total și Sinele (eul social) elementar postulate de Mead și pun în evidență *pluralitatea Sinelui*, pe de o parte, și *unitatea sa*, pe de altă parte. Ideea pluralității Sinelui, corespunzătoare „pluralității lumilor”, a fost dezvoltată și de P. Berger și Th. Luckmann [1966]. Numai că, în timp ce aceștia din urmă postulează un eu social ale cărui limite sînt conturate atît de puternic în urma unui proces oarecare de socializare, îndeosebi în urma socializării primare, încît sînt necesare șocuri biografice pentru a-l restructura, definind eul social ca efect dramaturgic, Goffman îl privește nu ca pe un element cu contururi clare care preexistă unei interacțiuni (unei relații sociale), intră în aceasta ca *datum* și o determină, ci, dimpotrivă, ca un *input* (ca să utilizăm un termen al teoriei sistemelor) totdeauna nedesăvîrșit, ale cărui detalii urmează a fi precizate în însuși procesul interacțiunii. Implicînd reprezentații în echipă, acordul mutual cu privire la acceptarea liniei de conduită a partenerului și protejarea feței etc., orice întâlnire „față în față” constituie cadrul unei *construcții colective* a eului-personaj, construcție care nu necesită o ruptură cu celelalte euri-personaje ale actorului ; eul-actor are *caracter proteic*, putînd lua forma pe care i-o sugerează „cadrul” experienței particulare pe care o trăiește :

Să începem cu personajul. În societatea noastră, personajul jucat și eul coincid aproape, iar acest eu-personaj este presupus a locui în corpul posesorului său, mai precis în partea superioară a acestui corp, închistat ca un nodul în psihiobiologia personalității. [...] Am avut în vedere aici eul reprezentat ca un fel de

imagine, în mod obișnuit onorabilă și demnă, pe care individul care se găsește pe scenă, în pielea unui personaj, încearcă să-i determine pe ceilalți să și-o facă despre el. Cu toate că punem această imagine *în raport cu individul*, pentru a putea să-i atribuim un eu, acest eu nu emană din posesorul său, ci din totalitatea spectacolului activității sale, întrucât el este produsul caracterului circumstanțial al evenimentelor care permit spectatorilor să interpreteze situația. Un spectacol corect pus în scenă și jucat conduce publicul la a atribui un eu unui personaj reprezentat, dar această atribuire este *produsul* și nu *cauza* unui spectacol. eul în calitate de personaj reprezentat nu este, deci, o realitate organică avînd o localizare precisă și al cărui destin ar consta în esență în a se naște, a evolua și a muri; *este un efect dramatic care se degajă dintr-un spectacol care este propus, iar problema capitală este de a ști dacă să i se acorde încredere sau nu* [s.n., E.S.]. Analizînd eul, sîntem, așadar, conduși către a nu ne mai interesa de posesorul său, de persoana care profită de pe urma lui sau îi suportă costurile, pentru că această persoană și corpul său se limitează la a servi o vreme ca suport al unei construcții colective. Mijloacele de a produce și de a întreține un eu nu rezidă în interiorul suportului, ci sînt adesea furnizate de către organizațiile sociale. [...] Eul este un produs al tuturor acestor dispoziții scenice și poartă semnele acestei origini în fiecare dintre componentele sale. [...]

Să considerăm în continuare individul ca actor. El posedă aptitudinea de a învăța și o exersează în învățarea unei partituri. [...] Aceste atribute ale unui individ ca actor nu sînt pur și simplu descrierea efectelor pe care le antrenează niște reprezentări determinate; ele sînt psihobiologice prin natura lor și, totuși, ele par a fi ecoul intim al punerii în scenă [Goffman, 1956, trad. fr., 1973_a : 238-239].

6.5. O ilustrare: avatarurile eului (cariera morală) într-o instituție totalitară¹

Asylums [1961] este lucrarea în care Goffman își propune explicit „*elaborarea unei teorii sociologice a structurii sinelui* [s.n., E.S.]” [trad. fr., 1968 : 41]. Contextul organizațional în care sînt elaborate cele patru studii care alcătuiesc volumul este cel al unui spital psihiatric, analizat ca *instituție totalitară (total institution)*.

1. Insistăm asupra acestei lucrări a lui Goffman din două motive : mai întîi, ea răspunde explicit obiectivelor și temei centrale a acestui studiu ; în afară de aceasta, însă, conceptele și tezele propuse de Goffman în *Asylums* oferă numeroase sugestii pentru studiul societăților (ca ansambluri de instituții) totalitare și au forță explicativă în raport cu unele fenomene ale societății românești.

6.5.1. Ce este o instituție totalitară ?

Schematic și fără nici o pretenție de exhaustivitate, instituțiile totalitare sînt clasificate astfel : (1) organizații care îngrijesc persoanele considerate incapabile să-și satisfacă singure unele nevoi fundamentale și care sînt inofensive : cămine pentru bătrîni, orfani, handicapați de toate felurile ; (2) organizații care îngrijesc persoane incapabile să-și poarte singure de grijă și involuntar periculoase pentru comunitate : sanatorii, spitale de psihiatrie, leprozerii ; (3) așezăminte care izolează de restul comunității persoanele considerate a prezenta un pericol voluntar : închisori, penitenciare, lagăre de prizonieri, lagăre de concentrare ; (4) unități în care izolarea decurge din nevoia organizării și desfășurării eficiente a unei activități : cazărmi, nave, internate, forturi coloniale ; (5) așezăminte care grupează persoane pentru care izolarea reprezintă o opțiune personală : abații, mănăstiri ș.a. *Caracteristicile comune* tuturor acestor tipuri de instituții sînt următoarele : (1) practică izolarea cvasi-totală a unui număr important de persoane într-un același univers claustal ; (2) practică ruptura cu oricare dintre „lumile” experimentate anterior de aceștia ; (3) pretinde să controleze toate aspectele vieții lor, spărgînd frontierele care separă, în mod obișnuit, în societățile moderne, activitățile principale (munca, odihna, distracția) ; (4) îi „înrolează”, supunîndu-i unui regim de viață colectiv și promiscuu, strict reglat de norme instituționale a căror respectare este riguros controlată de un corp de supraveghetori, și care șterge orice deosebire între indivizi, orice șansă de manifestare personalizată ; (5) generează o structură socială specifică în care, indiferent de alte atribute (vîrstă, sex, statut socio-profesional), indivizii sînt clasăți în *supraveghetori* și *supravegheați* :

Putem defini o instituție totalitară [*total institution*] ca un mediu de rezidență și de muncă unde un mare număr de indivizi, plasați în aceeași situație, rupți de lumea exterioară pentru o perioadă relativ îndelungată, duc împreună o viață de co-locatar izolat [*inmate*, în varianta engleză originală, *recluse*, în traducerea franceză, n.n. E.S.] ale cărei modalități sînt explicit și minuțios reglate [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 45].

Instituția totalitară este un mixt social, simultan comunitate rezidențială și organizație reglementată. În aceasta constă interesul său sociologic specific. Există, însă, și alte motive pentru a ne interesa de aceste așezăminte care sînt, în tipurile noastre de societate, *centre de coerciție destinate a modifica personalitatea : fiecare dintre ele realizează experiența naturală a posibilităților unei acțiuni asupra eului* [s.n., E.S.] [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 54].

6.5.2. Cariera morală

Teza centrală a lucrării este următoarea: individul care trăiește o experiență instituțională oarecare (trăirea experienței unei instituții totalitare reprezintă un caz particular, profitabil pentru studiu deoarece aici procesele respective apar mai evident) suferă o serie de transformări progresive ale personalității, modificându-și simultan sentimentul propriei identități (imaginea de sine), ca și modul de a-i percepe pe ceilalți. Aceste modificări constituie conținutul conceptului *carieră morală*:

Acest eseu este, deci, o tentativă de a aborda *studiul sinelui din unghiul instituției* [s.n., E.S.]. El va avea în vedere aspectele *morale* ale carierei, adică ciclul modificărilor pe care le înregistrează personalitatea datorită acestei cariere și modificările sistemului de reprezentări prin care individul ia cunoștință de el însuși și îi „surprinde” pe ceilalți [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 179-180].

Cariera morală, în consecință eul fiecăruia, se elaborează în limitele unui sistem instituțional, indiferent că este vorba despre un așezământ social, cum este un spital de psihiatrie, sau un complex de relații personale și profesionale. Eul pare, astfel, să rezide în dispozițiile unui sistem social dat, aflate în uzul membrilor acestui sistem. În acest sens, *eul nu este proprietatea persoanei căreia îi este atribuit, ci ține mai degrabă de tipul de control social exercitat asupra individului de el însuși și de cei care îl înconjoară* [s.n., E.S.]. Acest tip de dispoziție instituțională susține mai puțin eul decât îl constituie [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 224].

Cariera morală a bolnavului psihic implică *deculturare (disculturation)*, în sensul unei *dezadaptări* care îl aduce într-o stare în care este incapabil să facă față situațiilor normale ale vieții cotidiene. Instituțiile totalitare nu impun o formă de cultură, ele *mortifică*, însă, treptat Sinele: izolarea înseamnă o ruptură cu trecutul, cu scenele pe care actorul își interpreта partiturile obișnuite, cu rutinele sale; ceremoniile de admitere supun pacientul la un *test de obediență* sau, în cazul în care nu răspunde adecvat testului, chiar unei *probe de forță pentru a-i înfrânge voința*; deposedarea de obiectele personale (haine etc.), care servesc în mod obișnuit ca mijloace de expresie a identității, îl aduce în situația de a nu-și mai putea apăra fața și de a trăi sentimentul *degradării Sinelui*; faptul de a nu se afla practic niciodată singur, de a fi pus în situația să se confeseze, de multe ori în prezența celorlalți, de a fi obligat să accepte tratamente medicale etc.

violează intimitatea Sinelui și generează o *contaminare fizică* și o *contaminare morală*. Înfriângerea rezistențelor se realizează în principal pe calea *ricoșeului*, tehnică de provocare a unei rezistențe care să legitimeze sancțiuni exemplare și descurajante, și *înrolării*, respectiv a obligației de a renunța la orice autonomie în luarea deciziilor și de a se supune autorităților instituționale; instituția totalitară găsește totdeauna modalități de a raționaliza (legitima) servitutea. Pe lângă acestea, pacientul trebuie să se adapteze unui dublu sistem de *privilegii*: privilegiile care rezultă din respectarea normelor instituționale vizibile și privilegiile secundare care rezultă din „cadrele” interacțiunii „față în față” pacient-supraveghetor; acest al doilea sistem de privilegii constituie „caracteristica esențială a culturii pacienților”.

În consecință, ia naștere un dublu sistem de adaptări ale individului la instituție: *adaptări primare* și *adaptări secundare*. Adaptările primare (*primary adjustment*) conduc treptat pacientul la *instalarea* în modul de existență pe care i-l propune instituția (cumulând toate satisfacțiile pe care aceasta i le poate oferi), ori chiar la adoptarea punctului de vedere al instituției cu privire la persoana sa și, în consecință, la efortul de a juca rolul care i se atribuie (*conversie*). Termenul „adaptări secundare” (*secondary adjustment*) desemnează

orice dispoziție obișnuită care permite individului să utilizeze mijloace interzise sau să parvină la scopuri ilicite (sau și una și alta) și de a eluda, astfel, pretențiile organizației cu privire la ceea ce ar trebui să facă sau să primească și, în consecință, la ceea ce ar trebui să fie el. Adaptările secundare reprezintă mijlocul prin care individul are posibilitatea să se îndepărteze de rolul și de personajul pe care instituția i le atribuie în cel mai natural mod cu putință [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 245].

Adaptările secundare se află la baza unei vieți sociale clandestine care se derulează în instituție, atât la nivelul colectivității bolnavilor, cât și la acela al colectivității personalului: „oriunde se constituie o societate, apare o viață clandestină” [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 358], astfel încât conduita efectivă a membrilor nu coincide niciodată, nici măcar în cazul unei instituții totalitare, cu ideologia oficială. Adaptările secundare permit celui obligat să trăiască într-un univers claustal să-și construiască și/sau să conserve o imagine de sine și o imagine publică („față”) diferite de „eticheta” pe care i-o pune instituția; ele conduc la o dedublare a Sinelui. Un astfel de individ (de exemplu bolnavul psihic) se află, însă, în miezul unui

conflict al interpretărilor: conduite care au pentru el semnificația dorinței de a se detașa de identitatea pe care i-o atribuie instituția sînt interpretate de membrii personalului ca expresii ale acestei identități și, în consecință, ca justificări ale reacțiilor instituționale (tratamentului). În orice caz,

Independent de alte finalități pe care le au, astfel de practici par [a reprezenta], [măcar] pentru autorul lor, dacă nu pentru toată lumea, manifestarea unui minim de autonomie care scapă autorității tiranice a organizației [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 367].

Carierea morală a bolnavului psihic începe printr-o serie de *tehnici de distanțare* de tot ceea ce constituia pentru el, pînă în momentul internării, certitudine, stabilitate, satisfacție ; identitatea sa anterioară este zdruncinată prin diferitele tehnici de deculturare, de mortificare a Sinelui. O a doua etapă a carierei morale poate fi considerată familiarizarea cu *sistemul cartierelor*, respectiv cu organizarea internă a instituției. Un cartier cuprinde dormitoare, săli de tratament, o „cameră de zi”, una destinată servirii mesei etc., constituind spațiul în care este concentrată întreaga activitate cotidiană a unui bolnav, spațiu închis și pe care el îl împarte cu alți bolnavi. Sistemul cartierelor reprezintă o ierarhie a nivelelor de viață. Faptul de a fi repartizat într-un cartier „mai bun” sau „mai rău” din punctul de vedere al condițiilor materiale apare bolnavilor ca fiind legat de comportamentul lor. Totul este prezentat (justificat) ca făcînd parte din tratament, astfel încît să-i amintească permanent bolnavului care este statutul său și care este comportamentul său „normal”. Sistemul cartierelor dovedește importanța pe care o au condițiile materiale în producerea și devenirea Sinelui :

Instituționalizarea acestor niveluri de viață radical diferite unele de altele [cartierelor] aruncă o lumină puternică asupra tuturor implicațiilor pe care le au elementele cadrului social asupra Sinelui. Aceasta subliniază faptul că *eul nu este format doar prin [intermediul] schimburi[lor] intersubiective pe care individul le poate avea cu alte persoane importante în ochii săi, ci și prin [intermediul] condițiile [condițiilor] obiective ale organizației* [s.n., E.S.]. Individul poate foarte ușor să nu vadă în anumite cadre elemente de expresie sau de extensie ale eului său [...]. Există [dimpotrivă] alte cadre, cum este cadrul unei camere de primire, de exemplu, pe care individul le amenajează după gustul lui și de care se servește pentru a crea celorlalți o impresie favorabilă despre el însuși ; și mai există altele, cum este locul de muncă, care reflectă statutul profesional al lucrătorului, dar asupra cărora el nu are nici o putere, întrucît

antreprenorul este cel care, cu mai multă sau mai puțină delicatețe, își impune aici opiniile. Cazul spitalului se situează la limita acestei ultime eventualități, iar impactul „greu” pe care îl are mediul asupra eului se datorează nu numai condițiilor de existență aflate la un nivel excepțional al degradării, ci și modului excepțional, unic, în care bolnavul este făcut să le simtă, în orice moment, în toate domeniile și cu o insistență constantă [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 204].

O altă etapă a carierei morale a bolnavului o constituie etapa elaborării/relatării *istoriei nenorocirilor* sale. După ce refuză o vreme să accepte situația de bolnav și să vorbească despre aceasta, el își construiește o biografie care să justifice, în ochii săi și în ochii celorlalți, această situație, o biografie care să-i permită să-și apere fața :

Observăm că orice individ aflat într-un stadiu determinat al carierei sale (iar aceasta nu se aplică numai persoanelor internate) forjează o imagine despre viața sa – trecută, prezentă și viitoare – care selecționează, elimină și deformează anumite detalii așa încât să se prezinte ca un dispozitiv susceptibil de a fi aplicat tuturor situațiilor obișnuite. În manieră generală, în cursul acestui demers, individul urmează o linie care, printr-un reflex de auto-apărare, îl pune în acord perfect cu valorile fundamentale ale mediului său, meritând astfel numele de apologie. Dacă el reușește să prezinte un tablou care, în ceea ce privește trecutul, pune în evidență jocul calităților personale avantajoase, iar în ceea ce privește viitorul dezvăluie perspective favorabile, obținem istoria unei reușite. Dacă trecutul și prezentul său îmbracă tonuri deosebit de sumbre, cel mai bun lucru pe care îl poate face este, fără îndoială, să arate că nu este responsabil de ceea ce i s-a întâmplat și să construiască ceea ce am putea numi istoria nenorocirilor sale [*sad tale*] [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 206]¹.

În măsura în care grupul bolnavilor funcționează ca un grup nestructurat și omogen (specific întâlnirilor publice) – cu alte cuvinte, în măsura în care este guvernat de o ordine interacțională – bolnavul reușește să-și apere „fața” :

Pe baza acestor ficțiuni reciproc întreținute [...] se poate edifica, în comunitatea bolnavilor, un rol social complet. Putem identifica aici una dintre funcțiile sociale clasice ale grupurilor nestructurate și omogene : [în aceste grupuri] indivizii se servesc în manieră reciprocă de public pentru a-și consolida imaginea de sine

1. Una dintre posibilele direcții de valorificare a sociologiei goffmaniene este cea metodică : orice întâlnire a cercetătorului cu membrii ai populației studiate poate fi analizată ca întâlnire „față în față” ; fragmentul reprodus mai sus, de pildă, merită luat în considerație atunci când datele empirice sînt culese prin tehnici biografice.

prin relatarea propriilor istorii, ceva mai consistente decât pura ficțiune și ceva mai fragile decât realitatea [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 209].

Numai că *suspiciunea medicală*, considerată ca făcând parte din condițiile de tratament, reține, în caracterizările pe care personalul le face bolnavilor, preponderent acele acte și atribute care justifică internarea acestora din urmă și tratamentul și care ar fi, pentru orice individ obișnuit, dezonorante. Înscrise în fișele medicale la care au acces toți membrii personalului, relatate în mod repetat în ședințele terapeutice în fața medicului sau în fața unui public mai numeros (terapia colectivă), aceste acte și atribute sînt în cele din urmă asumate de bolnav. În cursul numeroaselor *fluctuații ale Sine-lui*, bolnavul poate descoperi că *degradarea morală* este un fapt mai puțin grav decât a crezut și poate ajunge la o *relaxare morală* :

El învață că o imagine de sine care poate fi apărută poate fi ca ceva exterior pe care îl construiești, îl pierzi, îl reconstruiești, totdeauna foarte repede și cu un fel de seninătate. El învață, de asemenea, să discearnă dacă este oportun să adopte un punct de vedere – și în consecință un eu – străin celui pe care spitalul i-l poate furniza sau retrage.

Cadrul spitalului pare, așadar, să genereze ceea ce am putea numi un artificialism cosmopolit, sau o formă de apatie civică : în acest context moral puțin serios, dar în care tot ce se petrece este în mod straniu amplificat, a construi un eu sau a-l vedea distrus devine un fel de joc cinic, iar a vedea aceasta ca un joc înseamnă a pierde într-o anumită măsură simțul moral, atît de fundamental este acest joc. [...] Bolnavul pare să atingă un nou nivel începînd din momentul în care își dă seama că poate supraviețui adoptînd o modalitate de a acționa pe care societatea o califică drept auto-distrugătoare [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 221].

Consecința finală a carierei morale a unei persoane obligate să se adapteze unei instituții totalitare este *atitudinea amorală înțeleasă ca lipsă de pudoare*, ca transgresare a normei fundamentale a ordinii publice, aceea de a apăra propria față și de a proteja fața celui alt ; în loc să ascundă aspectele dezonorante, așa cum i-ar impune norma de interacțiune amintită, persoana în cauză le afișează cu nonșalanță, pentru că numai procedînd astfel are acces la sistemul de privilegii instituționale :

Carierea bolnavului prezintă, totuși, un interes specific : ea dovedește că este posibil ca cineva să se dezbrace de zdrențele vechiului său eu, sau să se lase dezbrăcat, fără a avea nevoie să caute o nouă haină sau un nou public în fața

căruia să roșească. Dimpotrivă, individul învață aici, cel puțin pentru o vreme, să practice în fața tuturor arta total amorală a lipsei de pudoare [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 225]¹.

6.5.3. Individualizarea ca afirmare a Sinelui „contra a ceva”

În opinia sociologului american, mecanismul de apărare împotriva influențelor organizației nu apare numai în situații extreme ; el constituie un „*element esențial al eului*”. Contrar opiniei, împărtășite de cei mai mulți sociologi, conform căreia procesul de constituire a personalității se realizează printr-un *mecanism al identificării progresive* a individului cu diferite grupuri, adaptările secundare pun în evidență un *al doilea mecanism de constituire a Sinelui* : acela al *diferențierii*. Goffman nu este primul care a evidențiat acest dublu mecanism : așa cum am văzut, Parsons [1955] a semnalat și el importanța proceselor de identificare-diferențiere în constituirea personalității. Numai că, dacă pentru Parsons diferențierea apare întotdeauna ca proces corelativ identificării, după o logică a definirii apartenenței la un grup (*in-group*) care exclude apartenența la un alt grup (*out-group*), pentru Goffman ea este produsul unei distanțe pe care individul o stabilește între eul său și modelul pe care i-l propune (impune) grupul, apărute nu ca un corelativ al unei identificări cu un alt grup, ci pur și simplu ca refuz al identificării, ca reacție de apărare împotriva identității „oficiale”. Cu alte cuvinte, dacă Parsons tratează diferențierea ca un aspect al socializării, Goffman o abordează ca mecanism al individualizării : imaginea de sine (ceea ce este individul pentru el însuși) apare și/sau se conservă, uneori, *contra a ceva*, contra imaginii sale publice, și nu prin identificarea cu aceasta :

Cea mai simplă reprezentare a individului și a Sinelui pe care o poate oferi sociologia este aceea conform căreia el este, pentru el însuși, ceea ce locul pe care îl ocupă în organizație face din el. Aprofundînd [subiectul], sociologia recunoaște că, adesea, apar complicații care conduc la modificarea acestei scheme : în fapt, este posibil ca eul să nu fie [suficient] fasonat sau să poarte marca

1. Cîte din fenomenele specifice tranziției est-europene (obediința și umilința „jucate”, la toate nivelurile, față de cei care manipulează un sistem oarecare de privilegii, cerșetoria și, mai general, exhibarea publică a deficiențelor fizice de tot felul, a handicapurilor personale sau ale copiilor, a sărăciei și mizeriei, a violențelor etc.) ar putea fi explicate utilizînd paradigma propusă de Goffman ?

unor influențe contradictorii. Poate că ar fi profitabil să așezăm aceste rezerve pe primul plan, fapt care ar complica și mai mult lucrurile, și *să definim din perspectivă sociologică individul ca pe o ființă capabilă de distanțare, cu alte cuvinte capabilă să adopte o poziție intermediară între identificare și opoziție în raport cu instituția și gata ca, la cea mai mică presiune, să reacționeze prin modificarea atitudinii sale într-un sens sau altul pentru a-și regăsi echilibrul* [s.n., E.S.]. Așadar, așa cum au arătat studiile consacrate totalitarismului, eul se poate afirma *contra a ceva*. [...] În acest fel se petrec lucrurile în instituțiile totalitare, am arătat-o [deja]; nu s-ar putea spune, adesea, același lucru despre societatea liberă? [Goffman, 1961, trad. fr., 1968 : 373].

Regăsim, așadar, la Goffman, distincția între eul public și eul intim pe care am întâlnit-o la Berger și Luckmann. Dedublarea Sinelui într-o componentă publică, rezultată din „adaptările primare”, profunde sau aparente, respectiv din identificarea cu modelul de persoană pe care ideologia „oficială” îl vehiculează, și o componentă intimă (ceea ce este individul pentru el însuși și pentru apropiații săi), rezultată din „adaptările secundare”, asigură, în opinia autorului a cărui concepție o analizăm aici, stabilitatea Sinelui și evitarea dezechilibrelor pe care le atrage orice atașament necondiționat, orice angajament total față de o unitate socială oarecare.

6.6. Dialectica ordine interacțională – ordine educațională

Afirmînd că răspunsurile individului la stimulii sociali sînt determinate de „cadrele” experienței prezente, Goffman „pune între paranteze” determinările care vin din biografia individuală, cu alte cuvinte constrîngerile interiorizate pe parcursul procesului de socializare. Acestea sînt considerate de la sine înțelese și se concretizează în principalele scheme de interpretare (cadre interiorizate ale experienței). Actorul pe care îl are în vedere sociologul american este, ca și în cazul lui Schütz, actorul adult, deja socializat, „posesor” al unui eu total (social și individual) consistent. Aparent, concepția sa nu-și găsește locul într-o analiză care este consacrată importanței epistemologice a proceselor de producere a acestui eu ; posibilitățile de a o valorifica pe terenul sociologiei educației s-au limitat, pînă acum, la a analiza ordinea școlară (educativă) ca o specie a ordinii interacționale, evidențiindu-se importanța întîlnirilor „față în față” ale educatorului și edu-

catului, rolul activ al acestuia din urmă în raport cu normele „morale” care orientează activitatea educativă și cu propria dezvoltare. Și totuși, așa cum am văzut, orice interacțiune (reprezentare) poate fi privită ca o componentă (etapă) a unui proces continuu de modelare a eului social și individual. Or, tocmai această modelare constituie conținutul educației (ca unitate a socializării și individualizării) înțeleasă în accepțiunea ei cea mai largă. Rezultă că orice interacțiune (reprezentare) poate fi privită ca o componentă (etapă) a procesului de educație. Din această perspectivă, întreaga biografie individuală și întreaga viață socială pot fi analizate ca un ansamblu complex de circumstanțe și experiențe educative: sociologia lui Erving Goffman poate fi citită, dincolo de aparențe, ca o teorie sociologică a educației. De altfel, analizând natura rituală a ordinii sociale (interacționale), autorul însuși constată că un actor care este constrins să facă figurație adoptă un *model școlar* de conduită [Goffman, 1967, trad. fr., 1992: 927]: una dintre normele fundamentale care orientează (constrâng) conduita sa este obligația de a învăța mijloacele legitime de a-și apăra fața proprie și de a proteja fața partenerilor, de a munci din greu pentru aceasta. În ultimă instanță, ordinea interacțională (și implicit ordinea socială) este analizată ca o ordine educațională.

Modelul dramaturgic are meritul de a deschide drumul unui nou model de analiză a proceselor educative, posibilității de a redefini conceptul, rolurile, mecanismele etc., ca și pe acela de a arăta că sociologia proceselor de producere a eului (sociologia educației) reprezintă axul central în jurul căruia pivotează sociologia înțeleasă ca teorie a ordinii interacționale. El cultivă, însă, de multe ori, ambiguitatea și generează destule semne de întrebare. Care sînt mecanismele prin care se constituie „cadrele experienței”? Care este fundamentul propensiunii noastre de a „citi” adecvat aceste cadre și de a le transforma? În ce măsură este această propensiune naturală (innăscută) și în ce măsură este ea dobîndită? Putem merge cu raționamentul pînă la a considera inteligența ca aptitudine generală de a surprinde principiile de organizare (logicii interne) a experienței și de a atribui semnificații nu pe baza unor algoritmi învățați, ci pe baza lecturii „cadrelor”? Putem susține ipoteza unei evoluții a societăților de la stadiul răspunsurilor (comportamentelor) culturale, învățate în procesul socializării primare și secundare, la stadiul răspunsurilor „cadrate”, rezultate din surprinderea logicii *hic et nunc* a interacțiunii, respectiv de la „normativ” la „autentic”?

CAPITOLUL 7

Etnometodologia și sociologia cognitivă

Harold Garfinkel și Aaron Cicourel : Înfăptuirea continuă a ordinii sociale (conformității normative) și dobândirea competenței interacționale

La sfârșitul anilor 1950, Harold Garfinkel (n. 1917)¹ deschidea drumul unui nou curent în sociologia americană pe care îl va „boteza” *etnometodologie*². Caracterizat ca o nouă perspectivă de cercetare care se rupe radical de modalitățile de gândire ale sociologiei tradiționale [Coulon, 1986], noul

1. Harold Garfinkel a fost, din 1946, student doctorand la Harvard, în Departamentul de relații sociale condus de T. Parsons, care se caracteriza prin deschidere interdisciplinară și recunoaștere a activității teoretice ca formă legitimă a cercetării sociologice. După susținerea tezei, în 1952, obține un post la universitatea din Ohio, iar apoi se „stabilizează” la UCLA (*University of California from Los Angeles*). Având ca bază teoretică funcționalismul, teza de doctorat a lui Garfinkel, încearcă să corecteze concepția cu privire la actorul social, valorificând o deschidere a sociologiei weberiene (analiza structurilor experienței): „Cel puțin două deschideri teoretice importante rezultă din cercetările lui Max Weber. Prima, deja valorificată, încearcă să parvină la un sistem general [...] care, *grosso modo*, vrea să realizeze o sinteză între fapte care țin de structura socială și fapte care țin de personalitate. Cealaltă deschidere, nevalorificată încă într-un mod satisfăcător, caută să construiască un sistem social general pornind de la analiza structurilor experienței” [cf. Coulon, 1986: 12]. Teoria conturată acum este dezvoltată ulterior într-o serie de studii. Lucrarea fundamentală a lui Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* [1967], constituie referința de bază atunci când este analizat curentul de gândire etnometodologic, cu toate că, în timp, acesta s-a ramificat.
2. După cum declară Garfinkel, „botezul” noii sociologii, ca și precizarea conținutului și problematicii ei sînt legate de o cercetare asupra modului de reacție a juraților în tribunalele americane. Prelucrînd datele empirice furnizate de înregistrarea clandestină a schimbului de opinii între jurați în cursul deliberărilor, el observă că aceste persoane care, fără nici o pregătire juridică de specialitate, sînt puse în fața responsabilității de a decide vinovăția sau nevinovăția inculpatului utilizează, în vederea

curent definește sociologia ca știință a „etnometodelor”, respectiv a procedurilor pe care actorul obișnuit le utilizează în activitatea cotidiană, considerându-le „de la sine înțelese” (*taken for granted*), pentru a duce la bun sfârșit sarcinile care decurg din apartenența și poziția sa în cadrul unei organizații (jurat într-un tribunal, angajat al unei instituții medicale, membru al unui colectiv de cercetare ș.a.m.d.). Aceste proceduri reprezintă metode profane (non-științifice și non-instituționale) de investigare și de organizare a acțiunilor cooperative și a împrejurărilor practice în care acestea se desfășoară, cunoașterea practică („ceea ce toată lumea știe” și „ceea ce toată lumea face”) care conferă sens, coerență, unitate, continuitate, atît structurilor sociale, cît și conduitelor individuale. Ele pot fi puse în evidență introducînd în viața colectivității o perturbare care „face străin ceea ce este familiar” membrilor grupului (*breaching experiment* sau *making trouble*), încălcîndu-se, astfel, „teza generală a congruenței relevanțelor”, respectiv supoziția, pe care oricare dintre membri își întemeiază acțiunea, conform căreia ceea ce el face (comunică) este corect interpretat de Celălalt. Pus în fața unei situații care nu-i este familiară, grupul pune în funcțiune procedee ingenioase, dar care fac parte din rutinele vieții lui, pentru a face acțiunea explicită, comprehensibilă, altfel spus „descriptibilă”, și pentru a restabili normalitatea. O *normalitate* care este definită ca *familiaritate*, un comportament normal fiind un comportament care „vine de la sine” (*taken for granted*) și pe care toți participanții îl înțeleg, care are pentru toți un sens, fără ca aceasta să însemne că ei conștientizează acest sens. Rezultă că, departe de a fi rezultat al unui proces de deducție din regulile care definesc *status*-rolul organizațional, așa cum susțin sociologiile „tradiționale” (struc-

îndeplinirii acestei sarcini, proceduri de sens comun. Calitatea de specialist *ad-hoc* se suprapunea pentru marea lor majoritate peste cea de membru obișnuit al societății, iar soluția problemei era căutată nu în normele juridice în uz, ci în cunoașterea și practicile „de simț comun”; apelul la acest tip de cunoaștere este, în opinia lui Garfinkel, generat de nevoia juraților de a face familiară o lume care, altminteri, le este străină, cea a normelor juridice. Răsfoind întîmplător, în această perioadă, un catalog al ariilor de interes de la Yales, Garfinkel constata că etno-știința (etno-botanica, etno-fiziologia etc.) are ca premisă tocmai această cunoaștere „de simț comun” pe baza căreia membrii unei colectivități găsesc metodele „adecvate” pentru rezolvarea problemelor care fac obiectul științei în cauză. Prin analogie, el va consacra termenul „etnometodologie” științei care studiază *procedeele pe care membrii unei societăți le utilizează pentru a produce și recunoaște lumea lor socială ca lume familiară și ordonată*.

turaliste, funcționaliste, sistemice), *conformitatea normativă a conduitei membrilor unei organizații se construiește în interacțiune*, prin efortul concertat al acestora de a face mulțimea acțiunilor lor cotidiene comprehensibilă pentru ei înșiși și pentru ceilalți („descriptibilă”, „vizibil rațională” – coerentă, consecventă, tipică, inteligibilă). Caracterul contextual (*indexical*), inevitabil, al acțiunii este, în acest fel, „remediat” și este posibilă *producerea obiectivității faptului social*. Acțiunea nu mai este înțeleasă în termenii determinismului socio-cultural asociat pasivității cvasi-totale a actorului, cu alte cuvinte ca acțiune consensuală ce decurge dintr-un sistem de valori-reguli-norme obiectiv, interiorizat și pus mai mult sau mai puțin mecanic în practică de agenți, ci ca proces de producere continuă a coerenței, inteligibilității, regularității, tipicalității etc., deci a obiectivității, în practica cotidiană. Etnometodologia procedează, astfel, la o răsturnare a locului valorilor și normelor în explicarea caracterului sistematic al acțiunii (ordinii): acestea nu mai sînt înțelese ca principiu al acțiunii, ci *ca resursă* de care actorii dispun pentru a da un sens acțiunii lor.

Etnometodologia nu este o orientare omogenă: alături de etnometodologia „clasică” (a lui Garfinkel), au apărut „sociologia cognitivă” (Cicourel), „analiza conversațională” (Sacks, Schegloff), „etnografia constitutivă” (Mehan) ș.a. Limitată o vreme la spațiul american, unde tezele sale au făcut obiectul unor dispute aprinse în interiorul Asociației Sociologilor Americani [a se vedea Coulon, 1986], iar reprezentanții săi au fost „ținuți la distanță” de publicațiile consacrate, etnometodologia a pătruns în anii 1980 și în spațiul european. În orice variantă, „*răsturnarea etnometodologică*” despre care vorbesc exegeții [Coulon, 1993] conservă, însă, un nucleu teoretic și epistemologic care se situează în continuarea sociologiei interacționiste și fenomenologice¹ și care constă în esență în următoarele: (1) afirmarea raționalității profane a actorului; (2) afirmarea caracterului problematic al ordinii sociale și redefinirea raporturilor dintre individ și structuri; (3) relevarea importanței limbajului în structurarea lumii sociale ca realitate obiectivă; (4) redefinirea noțiunii de „membru”; (5) redefinirea obiectului sociologiei; (6) negarea rupturii epistemologice între cunoașterea comună (practică) și cunoașterea savantă; (7) sublinierea rolului educației în producerea și conservarea ordinii sociale și, implicit, în construcția obiectului sociologiei.

1. Garfinkel citează în calitate de surse teoretice ale concepției sale lucrările lui Weber, Parsons, Husserl, Schütz, M. Merleau-Ponty [cf. Coulon, 1986 și 1981 (1990)].

7.1. Afirmarea raționalității profane a actorului

Pentru sociologia tradițională, acțiunea actorului „suprasocializat” este orientată prin intermediul valorilor și normelor interiorizate, de cele mai multe ori în absența oricărei atitudini reflexive, singurul capabil să dezvăluie raționalitatea ascunsă a acțiunii fiind cercetătorul. Pe linia sociologiei comprehensive, Garfinkel notează că, deși nu poate fi identificat cu un om de știință, actorul nu este, totuși, nici un *idiot cultural* care nu face altceva decât să reproducă automat în activitatea cotidiană conținutul interiorizat al normelor instituționale, reproducând, prin aceasta, o ordine socială exteroară și constrângătoare ; actorul se manifestă totdeauna ca *subiect*, întrucât, în pofida faptului că, aparent, el nu face din acțiunile sale practice o temă de reflexie, numai o *reflexivitate*¹ *implicită și constitutivă*, considerată de membrii colectivității ca de la sine înțeleasă, permite soluționarea caracterului problematic al acțiunii :

În ceea ce privește caracterul problematic al acțiunilor practice și al adecvării practice al investigațiilor lor, membrii consideră ca de la sine înțeles faptul că un membru trebuie să „cunoască” din capul locului contextul în care el urmează să acționeze ; în caz contrar, practicile sale nu ar permite descrierea, în manieră recognoscibilă, a elementelor particulare și localizate ale acestui context. Ei consideră ca absolut prozaic faptul că descrierile pe care le furnizează membrii, indiferent de modalitățile logice, utilizările și metodele de compoziție, sînt elemente constitutive ale situațiilor pe care ele le fac observabile. Membrii cunosc această reflexivitate, o cer, contează pe ea și o utilizează pentru a produce, desăvîrși, recunoaște sau demonstra *adecvarea rațională la orice scopuri practice* a procedurilor și descoperirilor lor.

Nu numai că membrii – jurații sau alții – consideră această reflexivitate ca de la sine înțeleasă, dar și recunosc, demonstrează și fac vizibil pentru fiecare dintre ceilalți membrii caracterul rațional al practicilor lor concrete – ceea ce înseamnă ocazionale – considerînd această reflexivitate ca o condiție inalterabilă și inevitabilă a investigațiilor lor [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 654-655].

1. *Reflexivitatea* reprezintă relația circulară între elementele constitutive ale unui context și contextul însuși : elementele constituie contextul care, la rîndul său, le conferă un sens [Lapassade, 1996 : 26].

Oricare dintre membrii poate să recunoască, să demonstreze și să facă vizibil pentru ceilalți caracterul „rațional” (care înseamnă coerență, tipicalitate, validitate, regularitate, dar nu în mod necesar caracter conștient) al practicilor cotidiene :

Oricare ar fi, aceste piese și bucăți [ceea ce rămîne în urma unei sinucideri : corpul victimei, obiecte etc., n.n., E.S.], pe care o povestire, o regulă sau un proverb le-au putut face inteligibile, sînt utilizate pentru a formula o descriere a modului în care societatea a procedat pentru a le produce, o descriere care poate fi susținută profesional și al cărei caracter rațional – care înseamnă coerență, caracter standardizat și *tipic*, validitate, regularitate, intenționalitate – poate fi *recunoscut* de membrii [Garfinkel, 1967, trad. fr. 1992 : 661].

În treburile lor curente, persoanele consideră ca de la sine înțeles că ceea ce este spus va fi înțeles în funcție de metodele utilizate de participanți pentru a face clar, coerent, comprehensibil, sau intențional (altfel spus, conform unor reguli), într-un cuvînt rațional, ceea ce sînt pe cale să spună. A înțelege „sensul” a ceea ce este spus înseamnă a-i acorda calitatea de a fi „ca o regulă”. Noțiunea de „acord împărtășit” se referă la metode sociale variate care permit membrilor să recunoască faptul că ceva a fost spus conform unei reguli, și nu la un acord demonstrabil asupra conținuturilor. Imaginea adecvată a înțelegerii comune este, deci, o operație, mai degrabă decît o intersecție a unor ansambluri care se suprapun [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 670].

Actorul știe întotdeauna nu numai *ce* face, ci și *cum* face, el este capabil să elaboreze *raționamente sociologice practice*, pe scurt o sociologie profană ; conformitatea comportamentului cu norma este produsul acestei sociologii profane ; aceasta înseamnă că *descriptibilitatea (accountability)* și *raționalitatea sînt caracteristici „naturale”*, constitutive, ale lumii sociale și nu sînt introduse din afara ei de către cercetător :

O altă linie de conduită : a privi orice cadru social al acțiunii ca auto-organizîndu-se, pe baza caracterului inteligibil al aparențelor sale, indiferent dacă este vorba despre reprezentare sau despre evidențe-ale-unei-ordini-sociale. Orice cadru social își organizează activitățile în așa fel încît proprietățile sale să fie – în calitate de mediu organizat al unor activități practice – decelabile, posibil de povestit, de înregistrat, de raportat, de numărat, pe scurt descriptibile. Dispozitivele socialmente organizate constau în metode variate de a produce, printr-un efort concertat, descriptibilitatea modurilor de organizare a unui cadru de acțiune. Orice pretenție de eficacitate, de claritate, de coerență, de inten-

ționalitate sau de eficiență ridicată de practicieni, ca și orice considerație în sprijinul adecvării unei probe, a unei demonstrații, a unei descrieri sau a unei pertinente, datorează calitatea de *fenomen* caracterului cooperativ al efortului și manierei în care diferitele medii organizaționale, datorită faptului că ele constituie organizări ale activității, „susțin”, „facilitează”, „rezistă la” etc. aceste metode pentru a face din treburile lor lucruri-observabile-și-descriptibile-în-orice-scopuri-practice.

În măsura în care un mediu este organizat potrivit unor modalități precise de a spune și de a face, el *constă*, în ceea ce privește riguros aceste modalități, în *metodele pe care le utilizează membrii pentru a le face să apară în forma unor conexiuni clare, coerente, voite, consecvente, rezultate în urma unei opțiuni, posibil de cunoscut, uniforme, reproductibile, pe scurt raționale* [s.n., E.S.]. Întrucât persoanele aparțin în mod precis unei organizații, ele sînt angajate, din acest punct de vedere, într-un efort practic și serios de detectare, de demonstrare, de impunere – pe care îl manifestă cu ocazia interacțiunilor lor obișnuite – a ceea ce se dovedește a fi aranjament consecvent, coerent, ales, clar, voit. Acest efort este făcut manifest în ocaziile obișnuite ale interacțiunilor. În măsura în care un mediu este organizat potrivit unor modalități de a face și de a spune, el constă, în ceea ce privește riguros aceste modalități, în metode de a furniza membrilor descrieri ale sale sub forma unor evenimente care pot fi contabilizate, istorisite, comentate sub formă de proverbe, comparate, puse în imagini, reprezentate, pe scurt ca evenimente descriptibile [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 673].

7.2. Afirmarea caracterului problematic al ordinii sociale și redefinirea raporturilor dintre individ și structuri

Ordinea socială este definită nu ca ordine instituțional-normativă dată, ci ca *ordine interacțional-cognitivă* produsă în cursul acțiunii umane cooperative. Faptul social obiectiv este *înfăptuire* colectivă și continuă :

Contrar unor formulări ale lui Durkheim care ne învață că realitatea obiectivă a faptelor sociale este principiul fundamental al sociologiei, vom postula, cu titlul de politică de cercetare, că, pentru membrii care fac sociologie, fenomenul fundamental este realitatea obiectivă a faptelor sociale în calitate de *înfăptuire* continuă a activităților concertate ale vieții cotidiene a membrilor, care utilizează pentru aceasta procedee obișnuite și ingenioase, considerîndu-le cunoscute și venind de la sine [Garfinkel, 1967, cf. Coulon, 1986 : 15].

Apariția instituției sociale trebuie legată de *instituantul ordinar* [Lapassade, 1986] care este activitatea cotidiană a actorilor obișnuiți. Fenomenele organizaționale (norme, sarcini etc.) orientează activitatea cotidiană a membrilor nu în calitate de categorii invariante, de principii generale ale acțiunii, ci ca „*realizări contingente ale organizării practicilor comune*” [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 672], ca resurse care pot fi utilizate în mod variat de actori :

În aceste condiții, vom adopta ca linie directoare de conduită principiul următor : a refuza să ținem seama de proiectul predominant care vizează să evalueze, să recunoască, să categorizeze, să descrie proprietățile raționale ale activităților practice – adică, eficiența, eficacitatea, efectivitatea, inteligibilitatea, coerența, intenționalitatea, tipicalitatea, uniformitatea, reproductibilitatea lor – servindu-ne de o regulă sau de un etalon definit în afara situațiilor efective în care astfel de proprietăți sînt recunoscute, utilizate, produse și comentate de către membrii care participă la ele. Toate procedurile care invocă reguli pentru a evalua pe un plan general proprietățile logice și metodologice ale practicilor de anchetă și rezultatelor lor interesează etnometodologia doar în calitate de *fenomene*. Oricît de diverse ar fi structurile lor, activitățile practice organizate ale vieții de fiecare zi trebuie tratate diferențiat și examinate în termenii producerii, originii, recunoașterii și reprezentării unor practici raționale. Toate proprietățile „logice” și „metodologice” ale acțiunii, toate caracteristicile unei activități – sensul ei, factualitatea, obiectivitatea, describilitatea, ceea ce are ea în comun cu alte activități – trebuie tratate ca înfăptuire contingentă a practicilor comune socialmente organizate [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 672].

Etnometodologia este interesată nu de structurile, de formele stabile, deja constituite, ale societății, ci de procesul de *structurare a structurilor*, de *societatea în curs de a se asambla* [Mehan, 1978 și 1982].

7.3. Relevarea importanței limbajului în structurarea lumii sociale ca realitate obiectivă

Dacă principiul vieții sociale este, așa cum a observat Mead [1934], comunicare, înseamnă că ea (viața socială) se constituie prin intermediul limbajului. Nu limbajul „savant”, al lingviștilor și specialiștilor în gramatică este cel care contează aici, ci limbajul „natural”, comun, utilizat în viața cotidiană. Un limbaj care implică, pe lângă forme verbale, o multitudine de

alte forme simbolice (gesturi, intonație, mimică, pauze, ezitări, tăceri, obiecte ș.a.m.d.) și care este *indexical* în ansamblul său, așa cum sînt indexicale acțiunile. Aceasta înseamnă că întreg vocabularul – și nu numai termenii care indică persoanele, timpul, spațiul acțiunii și pe care lingviștii îi numesc *deictici* – toate semnele, ca și modalitățile de utilizare a acestora dobîndesc un sens în funcție de contextul interacțional în care apar, în funcție de situația determinată biografic a utilizatorului etc. Considerate de obicei paraziți în cursul comunicării, expresiile indexicale sînt în realitate definitorii pentru aceasta și inevitabile. Particularitatea lor, ca și aceea a acțiunilor indexicale, este aceea că, dincolo de caracterul local, contextual, prezintă o *ordine* ce rezidă în proprietățile lor raționale, demonstrabile organizațional; sursa acestei ordini constă nu în aplicarea unei reguli generale, ci în faptul că, în activitățile concertate ale vieții de fiecare zi, membrii colectivității recurg la „raționamente sociologice practice” pentru a recunoaște și demonstra proprietățile raționale ale expresiilor și acțiunilor indexicale, deci pentru a „remedia” caracterul lor indexical și a le da o formă „obiectivă”. Proprietățile raționale (ordinea) sînt, într-un fel sau altul, produse ale activităților concertate ale membrilor. Trebuie notat, în același timp, că, oricît de numeroase și de insistente ar fi tentativele, pe care actorul și cercetătorul le întreprind în egală măsură, de substituire a expresiilor indexicale cu expresii „obiective”, sensul acțiunilor comportă totdeauna o „marjă de incompletitudine” care poate fi depășită numai după ce acțiunea s-a produs; o acțiune încheiată deschide, însă, un nou „orizont de incompletitudine” [Mehan și Wood, cf. Coulon, 1986: 23]. Pentru reprezentanții variantei „lingvistice” a etnometodologiei, conversațiile și interacțiunile verbale între membrii constituie teme centrale de cercetare. Inaugurată de Harvey Sacks și Emanuel Schegloff la începutul anilor 1960, analiza conversațiilor abordează limbajul natural ca pe un sistem social de sine stătător, exterior individului. Analizele lingvistice evidențiază proprietățile elementare ale acțiunii sociale, modul în care organizarea socială este împlinită local de către participanții la o interacțiune socială. Limbajul natural devine un obiect de studiu în același timp situațional și transcendent. El nu se manifestă decît în interacțiune, dar este supus, în același timp, unei structuri sociale. Analiza conversațiilor încearcă, astfel, să îndeplinească nivelul micro- cu nivelul macro-sociologic [cf. Coulon, 1981].

7.4. Redefinirea noțiunii de membru

Caracterul indexical al limbajului comun și al acțiunii, altfel spus caracterul local, particular, contextual al sensului, impune un nou criteriu în definirea calității de membru : conformitatea la valorile și normele grupului nu mai este relevantă ; esențială este stăpînirea limbajului comun care face posibilă describilitatea acțiunii și remedierea caracterului indexical. Calitatea de membru se dobîndește o dată cu învățarea acestui limbaj :

Noțiunea de membru reprezintă fondul problemei. Noi nu utilizăm termenul cu referire la o persoană. El trimite mai degrabă la stăpînirea limbajului comun, pe care o înțelegem în modul următor : noi avansăm teza că, datorită faptului că vorbesc un limbaj natural, oamenii sînt într-o anumită măsură angajați în producerea și prezentarea într-o formă obiectivă a cunoașterii de simț comun a treburilor lor cotidiene ca fenomene observabile și care pot fi relatate. [...] Ce se poate spune despre limbajul natural care face aceste fenomene posibil de observat și povestit, adică descriptibile ? Pentru locutori și auditori, practicile limbajului natural dezvăluie într-un fel aceste fenomene în detaliile limbajului, iar faptul că fenomenele sînt dezvăluite este, astfel, el însuși făcut vizibil prin descrieri ulterioare, remarci, întrebări. [...]

Cu o frecvență și o intensitate universale, membrii utilizează formule destinate să remedieze caracterul indexical al expresiilor lor și, concret, caută să substituie expresiilor indexicale expresii obiective [Garfinkel și Sacks, cf. Coulon, 1986 : 25].

7.5. Redefinirea obiectului sociologiei

Obiectul sociologiei este, pentru etnometodologi, constituit din ansamblul activităților cotidiene. Este evidentă apropierea etnometodologiei de sociologiile interacționiste. Dacă, însă, acestea din urmă sînt interesate de activitatea cotidiană în primul rînd ca activitate de cunoaștere și de comunicare, etnometodologia adaugă acestor dimensiuni o dimensiune practică : ceea ce îl interesează pe cercetătorul etnometodolog este ansamblul „etnometodelor”, al „raționamentelor sociologice *practice*”, modul în care membrii unei colectivități organizează și gestionează practic activitățile lor cotidiene ; operațiile de cunoaștere și de comunicare constituie obiectul cercetării în calitate de expresii, de mecanisme ale activităților practice :

Studiile care urmează își propun să trateze activitățile practice, circumstanțele practice și raționamentele sociologice practice ca teme de studiu empiric, acordând activităților comune ale vieții cotidiene atenția care se acordă de obicei evenimentelor extraordinare. Ele caută să le trateze ca fenomene legitime. Conform lor, activitățile prin care membrii unei colectivități organizează și administrează situațiile vieții cotidiene sînt identice cu procedurile utilizate pentru a face aceste situații „descriptibile”. Caracterul „reflexiv” și „încarnat” al practicilor de descriere și al descrierilor constituie punctul nodal al acestei recomandări. Iată ce vreau să spun prin „descriptibil” și ce am în vedere atunci cînd utilizez acest termen: prin „descriptibil” înțeleg observabil și relatabil, [operațiile de observare și relatare fiind] posibile datorită percepției și limbajului cu care sînt dotați membrii unei comunități. De asemenea, [prin descriptibil, mai înțeleg] și:

- că astfel de practici constau într-o înfăptuire fără sfîrșit, continuă și contingentă;
- că ele sînt realizate și provocate ca evenimente în cadrul vieții cotidiene pe care [membrii] o descriu, organizînd-o în același timp;
- că participanții la situațiile respective realizează aceste practici conținînd cu obstinație pe competența lor, recunoscînd-o, utilizînd-o, considerînd-o ca venind de la sine; prin competență eu înțeleg ceea ce participanții cunosc cu privire la aceste situații și abilitatea lor de a le face față;
- *însuși faptul* că ei consideră competența lor ca venind de la sine le permite să surprindă trăsăturile particulare și distinctive ale unei situații, și, evident, le permite să le trateze ca resurse, dificultăți, proiecte etc.

[...] Pe scurt, sensul *care poate fi recunoscut* al descrierilor, chiar existența, caracterul metodic, impersonalitatea, obiectivitatea lor nu sînt independente de împrejurările socialmente organizate în care sînt utilizate. Caracteristicile raționale ale acestora *rezidă* în ceea ce membrii fac cu ele. Cît privește caracteristicile lor raționale, descrierile membrilor sînt legate în mod reflexiv și esențial de împrejurările socialmente organizate pentru utilizarea lor. De aceea ele constituie parte integrantă a acestor împrejurări.

Această legătură este cea care fundamentează tema centrală a studiilor noastre: descriptibilitatea rațională a acțiunilor practice în calitate de înfăptuire continuă și practică [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992: 649-651].

Eu utilizez termenul „etnometodologie” cu referire la investigarea proprietăților raționale ale expresiilor indexicale și ale altor acțiuni practice în măsura în care ele sînt înfăptuiri contingente și continui ale practicilor organizate și ingenioase ale vieții de fiecare zi [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992: 657].

7.6. Negarea rupturii epistemologice între cunoașterea comună (practică) și cunoașterea savantă

Rolul omului de știință nu este acela de a releva raționalitatea unor conduite umane despre care se pretinde că rămân non-raționale pentru subiecții lor, ci acela de a surprinde raționalitatea profană a acțiunii, modul în care actorul reușește să producă în activitatea sa curentă „descriptibilitatea” lumii sale sociale, iar prin aceasta să se manifeste ca subiect al obiectivării și instituționalizării, deci ca participant la producerea ordinii sociale. Utilizînd procedee diferite, omul obișnuit și omul de știință acționează practic în aceeași direcție : substituirea, niciodată completă, a expresiilor și acțiunilor indexicale cu forme raționale, „obiective”. Cercetarea științifică poate fi considerată ea însăși o activitate cotidiană, iar sociologul este el însuși un actor care utilizează „raționamente sociologice practice”. Deși finalitățile, procedeele și conținuturile nu se suprapun, raporturile între cunoașterea comună și cunoașterea științifică trebuie analizate în termenii continuității, și nu ai rupturii. Nu numai pentru că, așa cum a demonstrat A. Schütz, cunoașterea comună constituie simultan temă și resursă a analizei științifice, ci mai ales pentru că aceasta din urmă trebuie să acorde prioritate *metodelor* prin care se înfăptuiește acțiunea concertată a actorilor în viața cotidiană și *metodelor* comprehensiunii comune :

O concepție alternativă ar consta în a da prioritate exclusivă analizei metodelor acțiunii concertate și metodelor comprehensiunii comune ; nu o metodă, ci o multitudine de metode de interpretare. În varietatea lor extremă, acestea constituie pentru sociologul profesionist fenomene critice care se impun a fi analizate, cu atît mai mult cu cît nu au fost studiate pînă în prezent. Această multiplicitate este indicată de lista infinită a modalităților de a vorbi ale oamenilor [Garfinkel, 1967, trad. fr., 1992 : 671].

Dezvăluirea mecanismelor raționalității profane permite înțelegerea modului în care se constituie raționalitatea științifică însăși.

7.7. Sublinierea rolului educației în producerea și conservarea ordinii sociale și, implicit, în construirea obiectului sociologiei

Apariția unui nou-venit (nou-născut) în grup atrage o perturbare „naturală” a „normalității” : pentru acest „străin”, lumea nu este familiară, iar ceea ce este pentru membri „de la sine înțeles” trebuie explicat. În calitate de proces care face dintr-un „străin” un *membru* al colectivității, familiarizându-l cu rutinele ei, socializarea/educația constă în achiziția limbajului comun, iar prin aceasta, a „etnometodelor” („raționamentelor sociologice practice”).

Lucrarea lui Aaron Cicourel (n.1928) *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction* [1972] prezintă, în acest context, două avantaje : pe de o parte, ea se constituie într-o sinteză critică a principalelor teze ale etnometodologiei (Garfinkel) și analizei conversaționale (Sacks, Schegloff), dar și ale funcționalismului (Parsons), interacționismului (Mead), sociologiei dramatice (Goffman), fenomenologiei (Schütz) ; pe de altă parte, ea conține o concepție explicită cu privire la rolul educației în producerea ordinii sociale și în construirea obiectului sociologiei.

7.7.1. Două concepte-cheie : competență interacțională și procedee interpretative

Conform sociologiei tradiționale, diferiții indivizi antrenați în viața socială se situează pe diferite poziții, posedă diferite *status*-uri și au de „jucat” diferite roluri ; *status*-rolul este definit printr-un ansamblu de norme, de drepturi și obligații, servind ca model, ca indicație de comportament pentru individul în cauză și pentru partenerii săi ; sarcina științei ar fi aceea de a surprinde conținutul acestor modele și gradul de conformitate a comportamentului individual cu ele. Această sociologie nu spune, însă, nimic nici despre modul în care actorul reușește să ajungă la conduita prescrisă de norme, în condițiile în care conjuncturile acțiunii sale se modifică, nici despre modul în care cercetătorul parvine la cunoașterea statutelor și rolurilor sociale. Problema generală este de a ști *cum* se comportă actorul și

cercetătorul față de diferitele tipuri de „celălalt” și dacă un astfel de comportament este, într-adevăr, determinat de un conținut normativ cunoscut al statutelor și rolurilor. Conformitatea sau non-conformitatea la norme ridică problema *modului* în care subiecții, actori și cercetători, pot identifica normele operatorii într-o situație sau alta și a *modului* în care colectivitatea recunoaște și evaluează caracterul „corect” sau deviant al comportamentului.

Numeroși autori au pus în evidență caracterul negociat al interacțiunilor cotidiene și faptul că rolul nu este jucat pur și simplu, ci recreat continuu¹. Negocierea implică, pe de o parte, caracterul novator, creativ al comportamentului individual, iar, pe de altă parte, dependența sa de un ansamblu de reguli generale, tipuri, „rețete”, conștientizate sau nu, instituționalizate sau nu, reificate sau nu. Interacțiunea presupune *creativitate negociată*, fiecare dintre participanți manifestându-se ca subiect care atribuie semnificații în limitele pe care o ordine normativă le impune :

Expresia „creativitate negociată” vrea să sublinieze dependența membrilor de regulile generale, normative sau sintactice, pentru a găsi și justifica semnificația evenimentelor socialmente organizate sau pertinente lingvistic [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 107].

Aceasta înseamnă că actorul dispune de *competență interacțională*, respectiv de

capacitatea de a recunoaște, primi, trata și crea procese de comunicare (care sînt în același timp surse de informare) [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 223].

1. Ideea caracterului construit al rolului a fost sugerată de Mead, iar apoi susținută de Goffman. Ea este exprimată explicit de Turner : „Rolurile «există» în grade diferite de concretitudine și consistență, și totuși, individul își structurează cu încredere comportamentul ca și cum ele ar avea o existență și o claritate fără echivoc. Rezultatul este că, uneori, încercînd să facă explicite anumite aspecte ale rolurilor, el le creează și le modifică, punîndu-le în evidență ; procesul nu este doar unul de preluare (joc) a(l) unui rol, ci și unul de *creare a unui rol*.

Actorul nu este o persoană care ocupă o poziție pentru care există un ansamblu determinat de reguli – cultură sau ansamblu de norme –, ci o persoană care trebuie să acționeze în funcție de perspectiva furnizată în parte de relația cu ceilalți, ale căror acțiuni reflectă rolurile pe care el trebuie să le identifice. Întrucît rolul celuilalt nu poate fi decît dedus și nu cunoscut direct, verificarea deducțiilor legate de rolul celuilalt este un element permanent al interacțiunii. Astfel, caracterul ipotetic al definiției pe care individul o dă rolului și performanței sale nu este niciodată total înlăturat” [Turner, 1962, citat de Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 33-34].

Gîndirea și reacțiile individului sînt integrate și elaborate în această activitate de înțelegere și de producție a informației și comunicării. Întrebarea este: cum se explică existența acestei „competențe interacționale” care face posibilă „creativitatea negociată” a oricărei acțiuni?

Inspirîndu-se din gramatica generativă a lui Noam Chomsky, Cicourel afirmă că normele care îl conduc pe actor la a decide în legătură cu exercitarea sau crearea unui rol reprezintă elemente variabile, și nu constante ale interacțiunii, ele sînt numai „reguli de suprafață” care implică existența unor mecanisme „de profunzime” (*procdee de bază sau interpretative*) cu rol generator. Acestea din urmă permit identificarea situațiilor și apelul la normele adecvate. Comportamentul individual este, după cum a sesizat Mead, novator, întrucît presupune interpretare. Procedeele interpretative permit actorului să elaboreze răspunsuri adecvate fără a repeta aceleași soluții, să se acomodeze unor situații schimbătoare și să producă schimbarea, menținînd în același timp un sens al structurii sociale, o coerență (ordine) a acțiunilor sale :

Procedeele de bază sau interpretative sînt similare regulilor gramaticale ale structurii de profunzime ; ele permit actorului să elaboreze răspunsuri adecvate (în general noi) la situații schimbătoare. Procedeele interpretative permit actorului să mențină un sens al structurii sociale în cursul schimbărilor intervenite în situațiile sociale, în timp ce regulile de suprafață sau normele atribuie acțiunii care se derulează o semnificație mai generală, mai instituțională sau mai istorică. La dialectica meadiană a celor două componente ale Sinelui, *I* și *Me*, se adaugă necesitatea explicită de a considera că actorul dispune de procedee inductive (interpretative) care funcționează ca structuri de bază pentru a sugera și înțelege comportamentele observate (verbale sau non-verbale) [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 34-35].

Descrise ca organizări cognitive generale care depășesc nivelul structurilor lingvistice și psihologice și ca

ansamblu de proprietăți invariabile care guvernează condițiile fundamentale ale oricărei interacțiuni [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 42],

proprietate sau principiu invariabil care permite membrilor unei comunități să atribuie semnificații regulilor pe care le numim norme sociale [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 114],

procedeele interpretative articulează regulile generale cu contextele sociale particulare, indicînd condițiile minimale – altele decît procesele cognitive

lingvistice și psihologice, care se dovedesc insuficiente – necesare actorului și observatorului pentru a decide dacă interacțiunea este „normală” și „convenabilă” și, deci, poate avea loc.

Aceste proprietăți (principii) invariabile (procedee interpretative) sînt următoarele : (1) *reciprocitatea perspectivelor*, semnalată de Schütz [1962], care permite actorilor să aibă certitudinea că participă la același context social presupunînd că : a) dacă ar fi în locul celuilalt, fiecare ar trăi aceeași experiență pe care o trăiește partenerul său ; b) diferențele de interpretare rezultate din sistemele diferite de relevanță și situațiile biografice diferite sînt, pînă la proba contrarie, lipsite de importanță ; una dintre consecințele reciprocității perspectivelor este că participanții presupun că ceea ce spun și descrierile pe care le fac sînt inteligibile și caracteristice contextului comun ; (2) *formele normale*, principiu care permite fiecărui partener de a înscrie, de cele mai multe ori inconștient, manifestările sale și ale partenerului într-o formă considerată normală, utilizînd un sistem comun și standardizat de semne și coduri implicite, de a remedia abaterile (lacune, ambiguități etc.) normalizîndu-le ; (3) *clauza „et caetera”* decurge din faptul, sesizat de Garfinkel [1967], că activitatea practică se desfășoară pe baza unei comunicări orale și non-orale care nu este totdeauna completă și explicită, care comportă exprimări eliptice, incomplete, vagi, astfel încît participanții sînt continuu obligați fie să suspende interpretarea pînă cînd le sînt furnizate informații suplimentare, fie să „insereze” semnificații provizorii în funcție de elemente particulare ale limbii (expresii idiomatice, subînțelesuri) sau elemente paralingvistice ; (4) *sensul retrospectiv-prospectiv al momentului* îngăduie interlocutorului *feed-back*-ul în comunicare, atribuind semnificații sau resemnificînd un discurs în funcție de ceea ce a fost comunicat anterior sau de un conținut anticipat al comunicării ulterioare ; (5) *reflexivitatea discursului* : discursul este o caracteristică constitutivă a situației interacționale, el „vorbește” interlocutorului/auditorului despre normalitatea sau anormalitatea acesteia ; dacă este perceput ca adecvat contextului, el creează sentimentul că „totul merge bine” și că, întrucît poate fi descrisă cu precizie, activitatea în curs poate avea loc ; (6) *vocabularul descriptiv cuprinzînd expresii repertoriare (indexicale)*¹ concentrează întreaga expe-

1. Prin *expresii repertoriare* se înțeleg expresiile a căror semnificație este locală, contextuală, depășind formele gramaticale și accepțiunile date de dicționare, prin corelarea formelor verbale cu alte elemente : intonație, ezitări, distanță fizică, poziție, priviri, mimică, gesturi.

riență trecută și prezentă și ajută interlocutorii/auditorii să situeze comunicarea într-un context de semnificații mai larg, să coreleze expresiile cu un anumit timp și loc, cu anumite circumstanțe și detalii biografice etc.

Toate procedeele interpretative prezentate trebuie înțelese ca un ansamblu unitar. Mai mult, ele pot fi separate de „regulile de suprafață” (normele sociale) numai la nivel analitic ; în planul activității reale, cele două niveluri („de profunzime” și „de suprafață”) sînt indisolubile, articularea lor constituind fundamentul *structurii sociale*, care poate fi definită ca interacțiune concertată, ordonată a membrilor unei colectivități.

Procedeele interpretative transformă comportamentul lingvistic și paralingvistic în indicații privind comportamentul participanților la interacțiune, astfel încît o „programare” reciprocă a acțiunilor acestora este posibilă. Nu poate fi vorba, însă, despre o programare în sensul reproducerii automate a ceea ce a fost interiorizat în cursul socializării, ci doar în sensul că „regulile de bază” devin repere care orientează, permit și limitează în același timp, interpretarea contextului (scenei) acțiunii. Conceptul „procedee de bază” indică faptul că actorul negociază, în sensul că, pe de o parte, construiește o acțiune posibilă (și nu acționează ca un automat), iar, pe de altă parte, evaluează rezultatele acțiunii terminate în raport cu o serie de elemente constante. Modelul acesta de actor ia în considerație atît modul în care se recurge la norme și la reguli pentru a justifica sau evalua o acțiune, cît și modul în care noile construcții rezultate din contextul particular modifică regulile generale, creînd o nouă bază de interpretare.

Individul dobîndește aceste principii interpretative și competența de a negocia interacțiunea în cursul socializării.

7.7.2. Socializarea (educația) ca achiziție progresivă a procedeelelor interpretative și a regulilor de suprafață (normelor)

Una dintre tezele (nu tocmai numeroase, de altfel) care întrunesc consensul sociologilor este aceea că socializarea standardizată, constînd în interiorizarea rolurilor (a normelor și atitudinilor grupului), este indispensabilă apariției și conservării ordinii sociale, redusă, de obicei, la una dintre componentele sale, ordinea normativă. Noțiunea „norme și atitudini interiorizate” este, însă, statică și se dovedește insuficientă dacă se ia în considerare faptul esențial că ordinea socială este negociată în activitatea cotidiană și că orice proces de socializare este dependent de utilizarea limbajului care permite

codificarea și interpretarea experiențelor personale și ale grupului în timp. Modul în care noi percepem și interpretăm realitatea este continuu modificat prin achiziția unor termeni lexicali și structuri gramaticale noi, legate de contextele experienței ; în consecință, orice proces educativ utilizează limbajul ca mijloc de ordonare a observațiilor și experiențelor particulare în vederea formării capacității de a manipula „obiecte” abstracte și generale (atitudini, reguli, norme). Pentru a dezvălui mecanismele interiorizării progresive a normelor, teoria socializării trebuie să pună problema modului în care copilul dobândește limbajul și capacitatea de a atribui semnificații „obiectelor” mediului său, de a recunoaște și defini situațiile și de a decide în legătură cu aplicarea unei reguli generale într-un context particular.

Valorificînd idei ale teoriei limbajului, fenomenologiei și etnometodologiei, ca și rezultatele cercetărilor empirice asupra învățării limbajului și asupra proprietăților raționamentelor sociologice practice, Cicourel avansează ipoteza potrivit căreia *interiorizarea atitudinilor și normelor este condiționată (probabil precedată) de achiziția progresivă a procedeeleor interpretative*. Cu toate că acestea din urmă nu pot fi asimilate structurilor sintactice de profunzime identificate de Chomsky, învățarea limbajului și cea a normelor sociale „ascultă” de unul și același principiu : achiziția regulilor „de suprafață” presupune existența unor invarianți „de profunzime”. Limbajul însuși are caracter normativ ; ca realizare specifică, un discurs este legat în manieră reflexivă de către interlocutori/auditori de un sistem de reguli generale (gramaticale, legale ș.a.m.d.). Dacă adăugăm faptul că limbajul permite derularea și evaluarea activităților cognitive, este evident că procesul de achiziție a normelor nu poate fi studiat făcînd abstracție de achizițiile lingvistice și că, mai mult, studiul acestora din urmă pare a fi cea mai profitabilă cale de a releva mecanismele socializării.

Adultul transmite continuu copilului un lexic și o sintaxă „orale”¹, diferite de vocabularul dicționarelor și de structurile gramaticale utilizate de

1. Termenul „oral” trimite, în mod obișnuit, la limbajul verbal. Analizele lui Cicourel nu limitează, însă, limbajul la una dintre modalitățile sale, chiar dacă, în mod obișnuit, comunicarea verbală este considerată modalitatea principală. Cercetările empirice care au ca obiect compararea modalităților de receptare, tratare și producere a informației în comunicarea între persoane care aud (într-o sală de clasă, de exemplu), pe de o parte, și între surzi, pe de altă parte, evidențiază faptul că în orice situație de comunicare, sursele de informație sînt multiple și se face apel la o pluralitate de modalități de codificare a mesajului, astfel încît comunicarea este *trans-modală* [Cicourel, 1972, cap. V].

lingviști, și care exprimă „stocul comun de cunoștințe”, „ceea ce toată lumea știe”. Semnificația termenilor și a frazelor este contextuală, iar înțelegerea ei presupune intrarea în joc a procedeelelor interpretative ale adultului (reciprocitatea perspectivelor, formele normale, clauza *et caetera* ș.a.m.d.).

Copiii nu folosesc, însă, limbajul adult. Chiar dacă sînt capabili să reproducă unele expresii, semnificația acestora este pentru ei diferită de cea pe care o vehiculează adultul. Limbajul infantil este un limbaj specific, „telegrafic”, bazat pe dicționare holofractice (ai căror termeni substituie fraze întregi) și pe numeroase componente non-verbale; un limbaj care este evaluat de obicei, în raport cu forma considerată „normală” a limbajului adult, ca inadecvat sau incomplet. Totuși, faptul de a fi greu accesibil – dacă nu chiar inaccesibil – adultului nu legitimează tratarea lui în acest fel; orice tentativă de a crea categorii pentru evaluarea limbajului copiilor trebuie să se bazeze pe datele oferite de teoriile dezvoltării și nu doar pe ceea ce este considerat „formă normală” în limbajul adulților. Întrucît condițiile suficiente utilizării adecvate a limbajului într-un context concret vizează achiziția unor reguli și constituirea unor procedee interpretative, utilizarea de către copii a acestui limbaj „esoteric” în comunicarea cu ceilalți (adulți sau copii) indică prezența unor procedee de bază și reguli de suprafață proprii, care le îngăduie să detecteze un anumit număr de „forme normale” în intonație, mimică etc., să-și înțeleagă partenerii și să se facă înțeleși. Ele conduc la constituirea unor *sensuri infantile ale structurii sociale* – care rămîn pentru adulți la fel de esoterice ca și limbajul –, a unor concepții cu privire la organizarea socială diferite de cele ale adulților și puțin înțelese de aceștia.

Evoluția în timp a relațiilor dintre părinți și copii, ca și a celor din interiorul grupurilor de vîrstă, pune în evidență succesiunea mai multor paliere de complexitate a procedeelelor interpretative și structurilor sociale infantile, corespunzătoare diferitelor stadii ale dezvoltării. Copilul parvine treptat la competența interacțională a adultului. În măsura în care achiziționează organizarea cognitivă de profunzime (procedeele interpretative) care îi dau posibilitatea să trateze unitar informația primită din surse diferite și pe căi diferite, el devine membru al colectivității. Capacitatea de a utiliza limbajul în codificarea/decodificarea realității este, evident, esențială.

Modelul socializării elaborat de Cicourel prezintă numeroase similitudini cu cel piagetian și cu cel fenomenologic: socializarea este înțeleasă ca

proces stadijal constînd în dezvoltarea progresivă a unei organizări cognitive și în achiziția simultană a unei organizări sociale (a unui sistem de norme) ; ea nu se reduce la un proces liniar de transmitere-interiorizare, ci presupune *construcție* continuă a structurilor subiective în interacțiunea *ego-alter* ; copilul nu este doar destinat, „obiect” într-o relație în care singurul capabil de reflexie este adultul-agent al socializării, ci este el însuși *subiect* care interpretează situația și elaborează răspunsuri (comportamente) corespunzătoare acestei interpretări. Particularitatea concepției lui Cicourel constă în evidențierea dezvoltării progresive a unei organizări cognitive profunde, inconștiente, generatoare de conduite organizate, care menține un sens, o constanță, o coerență, o ordine în acțiune, indiferent de împrejurările particulare ale desfășurării ei.

7.8. Sociologia socializării – „laborator” al teoriei sociologice generale

Socializarea (educația) constă, așadar, în dobîndirea de către copil, o dată cu structurile psihologice și lingvistice, a unor structuri sociale sub forma unei organizări cognitive generale (procedee interpretative) care îi permit să recepteze și să organizeze informația venită din surse diferite pe canale diferite și, în același timp, să producă și să transmită informație către receptori diferiți utilizînd pentru aceasta modalități variate. O astfel de organizare articulează reguli generale și situații interacționale particulare, fiind generatoare de variații practic infinite ale „structurilor de suprafață” (normelor) care par a organiza (ordona) acțiunea cotidiană.

Înțelegem în acest fel, teoria socializării dezvoltă în mod în care individul dobîndește un sens al structurii sociale care îi permite să negocieze activitățile cotidiene. Cu alte cuvinte, teoria socializării pune în evidență modul în care actorul este implicat în crearea lumii (ordinii) sale sociale, fără a fi obligat nici să reproducă automat valori și norme interiorizate și nici să adere conștient la un consens social în ceea ce privește conținutul acestora. Postularea unei organizări cognitive generale constînd într-un sens invariabil al structurilor sociale permite înțelegerea „creativității negociate” atît în comportamentul adult, cît și în cel infantil :

Obiectivul acestui capitol a fost acela de a arăta că procedeele interpretative și reflexivitatea lor furnizează elemente de bază pentru a înțelege *în ce fel achiziția structurii sociale de către copil face posibilă ordinea* [s.n., E.S.]. Am pornit de la principiul că procedeele interpretative sînt analoge principiilor universale lingvistice dobîndite devreme în cursul vieții și a căror dezvoltare este paralelă cu achiziția limbajului. Am încercat să separăm achiziția procedeelelor interpretative de dezvoltarea lor într-o cultură particulară, pentru a pune în evidență faptul că statutul lor analitic este paralel cu existența universalelor lingvistice, iar aceasta independent de achiziția unei limbi particulare. Noțiunea de viziune a lumii și achiziția procedeelelor interpretative într-o cultură particulară arată modul în care copilul ajunge la o recunoaștere culturală, în același timp generică și concretă [substantive], și modul în care el utilizează „formele normale” ale mediului. Procedeele interpretative dau copilului cunoașterea structurii sociale necesară utilizării cotidiene a limbajului și a unei viziuni specifice asupra lumii. Actualizarea înseamnă transformarea datelor verbale și non-verbale în indicații prin care membrii societății își programează reciproc acțiunile. Statutul invariabil al procedeelelor interpretative permite, de exemplu, unui copil provenit din părinți surzi să vorbească, iar surzilor să dobîndească un sens non-verbal al structurii sociale. [...] Diferențele substanțiale intra- și interculturale în educația copiilor trebuie separate de etapele invariabile ale dezvoltării limbajului și procedeelelor interpretative.

În aceeași ordine de idei, se poate merge pînă la a afirma că, pentru a putea explica modul în care ordinea socială este conservată, teoriile general admise în antropologie și în sociologie privind rolul fundamental al unui sistem de valori comune trebuie modificate. Ideea că acțiunea concertată nu este posibilă decît datorită normelor și opțiunilor valorice comune care creează un consens este frecventă în literatura sociologică interesată de acest subiect. Argumentul expus mai înainte dovedește că *membrii societății sînt absolut capabili de acțiune concertată chiar în absența unui consens (de exemplu, în cursul conflictelor deschise sau în cazul copiilor, normele nu sînt, poate, nici înțelese, nici cunoscute, iar aceasta se poate afirma cu atît mai mult despre valorile comune). Nu vrem să spunem prin aceasta că valorile nu intră niciodată în discuție sau că ele nu sînt necesare, ci doar că rolul lor în producerea, conservarea sau transformarea scenei acțiunii depinde totdeauna de proprietățile procedeelelor interpretative. [...] Valorile, ca și regulile de utilizare, normele sau legile, sînt totdeauna programe sau practici generale al căror raport cu cazurile particulare rămîne o problemă empirică* [s.n., E.S.]. Această problemă depinde de maniera în care procedeele interpretative structurează scenele trăite ale acțiunii pentru a putea furniza idei precise cu privire la „ceea ce s-a întîmplat”. Astfel, veritabilele opțiuni între diferitele cursuri ale acțiunii, centre de interes, idealuri de viață, etc. apar în cadrul procedeelelor interpretative. *Acestea furnizează o schemă*

comună de interpretare care permite membrilor societății să atribuie o semnificație contextului care îi înconjoară. Se face apel la norme și la valori pentru a justifica un curs al acțiunii, pentru a-i „găsi” semnificația și a permite participanților să aleagă mijloacele prin care să construiască o interpretare capabilă să satisfacă exigențele sau interesele pe care se presupune că le au [s.n., E.S.]. Proprietățile „formelor normale” nu variază în funcție de cultura sau societatea considerată, dar semnificația lor empirică este totdeauna legată de această cultură și comportă în mod necesar reglementări normative sau orientate valoric privind aplicabilitatea lor. *Viața cotidiană necesită o adevărată adeziune tacită la o ordine normativă constantă; această ordine se regăsește în concepția pe care o au membrii societății în legătură cu ceea ce cunosc și cu ceea ce trăiesc împreună în fiecare zi. Raportarea la norme și la valori în activitatea curentă este indispensabilă pentru a decide asupra scenelor de acțiune identificate și utilizate în vederea corelării cazurilor concrete cu regulile generale. Devine, deci, esențial să știm modul concret în care adulții îi expun pe copii unei ordini riguroase în viața cotidiană [s.n., E.S.], în opoziție cu normele și valorile înțelese ca programe generale idealizate, utilizate ex post facto pentru a explica, sau justifica, activitățile determinate de contingentele unei scene de acțiune trăită. Programarea continuă pe care fiecare participant o suscită în el însuși și în ceilalți restabilește ordinea normativă grație unei operații de reconciliere cu regulile generale [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 93-95].*

Și întrucât

nu dispunem de nici o informație empirică solidă și nici măcar de formulări teoretice consistente cu privire la modul în care copilul dobândește procedeele interpretative [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979 : 64],

sociologia trebuie să se orienteze către cercetări empirice și construcții teoretice care să permită depășirea acestei lacune.

Procesul de socializare/educație are, pentru cercetătorul etnometodolog, o dublă semnificație : pe de o parte, el participă la „înfăptuirea” obiectivității faptului social, întrucât numai în procesul de transmitere a culturii către o nouă generație un model de comportament este pe deplin obiectivat (instituționalizat) – Berger și Luckmann au observat și ei aceasta ; pe de altă parte, procesul de transmitere intergenerațională echivalează cu un experiment natural, familiaritatea (normalitatea) lumii cotidiene este perturbată fără nici o intervenție a cercetătorului :

Socializarea copiilor, acest proiect totdeauna ambiguu constând în a-i învăța [pe copii] să asocieze cazurile particulare unor reguli generale, devine un laborator

permanent pentru a descoperi în ce fel *faptul că ei dobîndesc (interiorizează) structurile sociale face posibilă organizarea socială* (s.n., E.S.) [Cicourel, 1972, trad. fr., 1979: 95].

În consecință, nu este deloc întîmplător faptul că procesele educative au constituit obiectul de cercetare privilegiat pentru reprezentanții etnometodologiei¹.

1. Cei mai mulți dintre reprezentanții etnometodologiei au întreprins cercetări empirice în școli. Pentru detalii asupra acestui subiect, a se vedea foarte documentata lucrare a lui Alain Coulon, *Ethnométhodologie de l'éducation* [1993].

CAPITOLUL 8

Constructivismul structuralist

Pierre Bourdieu : Producerea habitusului
și (re)producerea structurilor practicii sociale

După apariția lucrării *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* [Bourdieu și Passeron, 1970], concepția lui Pierre Bourdieu (n. 1930)¹ a fost etichetată ca structuralistă. În opinia sociologului francez, însă, modelul teoretic pe care el îl propune valorifică modul de a gândi realitatea socială în termeni relaționali, care constituie esența „revoluției structuraliste”², dar depășește antiumanismul și anistorismul structuralismului prin: a) revalorizarea *agentului* pe care Lévi-Strauss și mai ales Althusser aveau tendința de a-l marginaliza, făcînd din el un „epifenomen al structurii”; b) afirmarea caracterului *genetic*, a *istoricității*

1. Absolvent al uneia dintre cele mai prestigioase instituții de învățămînt superior din Franța, *l'École Normale Supérieure*, profesor la nu mai puțin prestigiosul *Collège de France*, director al revistei *Actes de la recherche en sciences sociales*, coordonator al colecției „Le sens commun” la *Les Éditions de Minuit*... Cartea de vizită instituțională a lui Pierre Bourdieu este impresionantă. Nu mai puțin impresionante sînt evantaiul preocupărilor sale științifice (de la etnologie și cercetare sociologică de teren – în sociologia artei, a familiei, a educației... – la epistemologie și teorie a socialului) și activitatea sa publicistică. Reacțiile pe care le-au provocat ipotezele sale merg de la o extremă la cealaltă; elogiile sau criticile, uneori radicale, dovedesc, însă, că teoriile sale nu pot, în nici un caz, trece neobservate; mai mult chiar, observînd ardoarea cu care este criticată una sau alta dintre tezele sale de către tinerii sociologi, ai impresia că raportarea la Bourdieu reprezintă un fel de ritual de consacrare în cîmpul sociologiei franceze.
2. „Aportul major al ceea ce trebuie numit revoluția structuralistă a constat în a aplica lumii sociale un mod de a gândi relațional, care este modul de a gândi al matematicii și al fizicii moderne și care identifică realul nu cu substanțe, ci cu relații” [Bourdieu, 1987: 150].

structurilor și agenților. Acest model teoretic valorifică în egală măsură postulatul interpretării subiective și construcției intersubiective a lumii sociale din care interacționismul, fenomenologia și etnometodologia au făcut, continuând gândirea weberiană, fundamentul cunoașterii științifice a socialului. Constructivismul avansat de Bourdieu este, însă, în intenția autorului său, radical diferit de cel susținut de curentele de gândire menționate: punctele de vedere ale actorilor sînt raportate la pozițiile pe care aceștia le ocupă în structura socială și, în consecință, este susținută teza potrivit căreia categoriile pe care actorii le utilizează în construcția realității sociale sînt rezultatul unui îndelungat proces de *încorporare* a structurilor obiective:

Dacă este bine să amintim, împotriva unei viziuni mecaniciste asupra acțiunii, că agenții sociali construiesc realitatea socială, în mod individual, dar și colectiv, trebuie să ne ferim să uităm, așa cum o fac adesea interacționiștii și etnometodologii, că acești agenți nu au construit categoriile pe care le utilizează în acest travaliu de construcție: structurile subiective ale inconștientului care operează actele construcției [...] sînt produsul unui îndelungat și lent proces inconștient de încorporare a structurilor obiective. [...] Problema nu este acolo unde o plasează cei care, după moda momentului, anunță în gazete moartea sau resurecția „subiectului”: nu este vorba decît de a acorda unui *agent*, care nu este în mod necesar subiectul gîndurilor și actelor sale, partea care îi revine efectiv în conservarea sau transformarea structurilor și de a-i restitui simultan responsabilitatea pe care el și-o asumă fără să știe, atunci cînd, lăsîndu-se orientat de un inconștient pe care sîntem în drept să-l considerăm *alienat*, întrucît nu este decît exterioritate interiorizată, acceptă să fie subiectul aparent al acțiunilor care au ca subiect structura [Bourdieu, 1987: 47].

[...] fără îndoială, agenții construiesc realitatea socială, fără îndoială, ei intră în lupte și tranzacții care vizează să impună propria lor viziune, dar o fac totdeauna din perspectiva unor puncte de vedere, interese și principii de viziune determinate de poziția pe care o ocupă în chiar lumea pe care urmăresc să o transforme sau să o conserve [Bourdieu, 1989: 8].

Rezultă o concepție pe care autorul său o etichetează drept *structuralism constructivist (genetic)* sau *constructivism structuralist* și care are ca obiect în egală măsură structurile obiective profunde ale lumii sociale și structurile mentale, mai exact raporturile lor de generare reciprocă, de autonomie relativă și interdependență:

Dacă aș caracteriza concepția mea în două cuvinte, altfel spus dacă, așa cum se procedează adesea în zilele noastre, i-aș aplica o etichetă, aș vorbi despre *struc-*

turalism constructivist sau despre *constructivism structuralist*, utilizând termenul structuralism într-un sens foarte diferit de cel pe care i-l conferă tradiția saussuriană sau lévi-straussiană. Prin structuralism sau structuralist vreau să spun că există, în lumea socială însăși, și nu doar în sistemele simbolice, limbaj, mit etc., structuri obiective, independente de conștiința și voința agenților, care sînt capabile să orienteze și să constrîngă practicile și reprezentările acestora. Prin constructivism, vreau să spun că există o geneză socială, pe de o parte, a schemelor de percepție, gîndire și acțiune, care constituie ceea ce eu numesc habitus, iar pe de altă parte, a structurilor sociale și în particular a ceea ce eu numesc cîmpuri și grupuri, mai ales a ceea ce este numit în mod obișnuit clase sociale [Bourdieu, 1987 : 147].

[...] aș spune că încerc să elaborez un *structuralism genetic* : analiza structurilor obiective – cele din diferitele *cîmpuri* – este inseparabilă [pe de o parte] de analiza genezei structurilor mentale în indivizii biologici, structuri mentale care sînt parțial produsul încorporării structurilor sociale, și [pe de altă parte] de analiza procesului în care înseși aceste structuri sociale iau naștere : spațiul social și grupurile care se distribuie aici sînt produsul luptelor istorice (în care agenții se angajează în funcție de poziția lor în spațiul social și de structurile mentale prin intermediul cărora ei cunosc acest spațiu) [Bourdieu, 1987 : 24].

Problema sociologiei rămîne aceeași : cum pot fi explicate distincția și identitatea între individ și societate ? Structuralismul antropologic, ca și cel lingvistic din care se inspiră, adoptă ipoteza „tradițională” a modelelor culturale interiorizate. În opinia lui Bourdieu, această perspectivă teoretică, organizată în jurul noțiunii *regulă* – în funcție de care este orientat (determinat) comportamentul individual – și a ideii de consens al indivizilor cu privire la necesitatea și conținutul regulii, implică o concepție contradictorie cu privire la acțiune, care oscilează între voluntarism și determinism socio-cultural : nu se știe niciodată dacă prin *regulă* se înțelege un principiu juridic sau cvasi-juridic, produs și utilizat mai mult sau mai puțin conștient de agenți (*normă*), sau un ansamblu de regularități obiective care se impun unor agenți care le actualizează mecanic, mai mult sau mai puțin inconștient. Este, de aceea, necesar să distingem între *regulă* și *regularitate*. Orice acțiune socială poate fi înțeleasă prin analogie cu *jocul reglementat* ; în desfășurarea ei pot fi identificate o serie de regularități, de fenomene care se repetă cu o anumită frecvență măsurabilă statistic ; aceasta nu constituie, însă, o bază suficient de solidă nici pentru a afirma că acțiunea este rațională în sensul că este produsul obedienței conștiente față de o regulă, nici pentru a postula că ea se desfășoară conform unor mecanisme incon-

știente, obiective. Pe de altă parte, termenul „regulă” poate avea și semnificația de model, de principiu teoretic construit de cercetător pentru a explica „jocul” care face obiectul cercetării sale ; gândirea structuralistă confundă planurile și metamorfozează acest principiu teoretic în principiu al practicii pe care o explică. Utilizarea noțiunii „regulă” se dovedește, astfel, generaatoare de ambiguități și confuzii și, de aceea, o schimbare de vocabular și, o dată cu ea, o schimbare de perspectivă se impun. „Juridismul” („legalismul”) pe care este fundamentată explicația faptelor sociale din perspectivă structuralistă trebuie abandonat, așa cum trebuie abandonată concepția opusă potrivit căreia reacția individului este cvasi-inconștientă pentru că este determinată de „legi” obiective. În consecință, problema sociologiei structuralist constructiviste este reformulată în termeni care o apropie de sociologia cognitivă : cum pot fi reglate conduitele fără a fi nici produsul obedienței conștiente în fața regulii, nici cel al „necesității oarbe” ? Obiectivul pe care Bourdieu îl urmărește constă în construirea unui model explicativ care să nu fie nici o simplă înregistrare a normelor explicite, nici enunțarea unor regularități statistice, dar care să le integreze pe amândouă într-o formulă aptă să reliefeze „complexitatea acestei rețele de circuite de cauzalitate circulară” [1980 : 164-165]. Pentru aceasta, este absolut necesar să reflectăm asupra „modurilor de existență diferite” a principiilor reglării și regularității practicilor.

Soluția problemei constă în afirmarea *corespondenței între structurile sociale și structurile mentale*. Această teză constituie nucleul unei construcții teoretice elaborate cu intenția explicită de a depăși paradigmele de tipul structuralismului obiectivist al lui Lévi-Strauss, al fenomenologiei „ultrasubiectiviste” a lui Sartre, ori al „ficțiunilor” antropologice voluntariste care, conform opiniei exprimate în *Le sens pratique* [1980] și reformulate în *Choses dites* [1987], implică o gândire a socialului în termenii opozițiilor greu conciliabile și păgubitoare pentru sociologie între societate și individ, structură și istorie, holism și individualism, obiectivism și subiectivism, opoziții care aparțin logicii câmpului politic și sînt artificial introduse de aici în logica științei. În plan epistemologic, depășirea opozițiilor menționate impune două rupturi – prima în raport cu subiectivismul, cea de-a doua în raport cu teoriile obiectiviste – și înțelegerea construcției științifice a socialului ca unitate dialectică a două momente : momentul obiectivist, în care structurile obiective sînt reconstruite într-un proces de îndepărtare de reprezentările subiective ale agenților, de „prenoțiuni”, de „ideologii”, de

„sociologiile spontane”, de *folk theories*, și momentul subiectivist, în care aceste reprezentări sînt „recuperate”. Numai această dialectică permite, pe de o parte, relevarea constrîngerilor structurale care apasă asupra agenților acțiunii, iar pe de altă parte, rolul acestora din urmă (al confruntărilor dintre ei) în conservarea sau transformarea structurilor :

O veritabilă înțelegere a practicilor presupune o mișcare dublă ce conduce atît dincolo de obiectivism, moment inevitabil (simbolizat în etnologie prin opera lui Lévi-Strauss), cît și de subiectivism (reprezentat într-o formă limită de fenomenologia sartriană) : este vorba de a obiectiva structurile obiective (de exemplu, regularitățile statistice ale practicilor) sau cele încorporate (de exemplu, categoriile sociale ale percepției), ceea ce presupune o distanțare fondată pe utilizarea tehnicilor de obiectivare ; dar este vorba și de a obiectiva obiectivarea, adică operațiile care fac posibil accesul la acest „adevăr obiectiv” și punctul de vedere de la care se pornește în operare, pentru a surmonta distanța inerentă obiectivării. Și de a descoperi, de asemenea, că există o obiectivitate a subiectivului, că reprezentarea pe care și-o fac actorii cu privire la practicile lor și pe care cercetătorul, înarmat cu instrumentele sale de obiectivare, trebuie să le pună în discuție pentru a sesiza structurile obiective, face parte și ea din obiectivitate. Iluziile colective nu sînt iluzorii, iar mecanismele fundamentale, cum sînt cele ale economiei, nu ar putea funcționa fără întăririle pe care credința, care stă la baza adeziunii la jocurile sociale și la mizele lor, le furnizează [Bourdieu, 1980, coperta a patra].

Afirmarea celor două rupturi epistemologice menționate înseamnă neutralizarea *efectului de teoretizare* care afectează epistemologia structuralistă și care constă în substituirea punctului de vedere al actorului cu punctul de vedere al spectatorului (sincronizarea forțată a succesivului + totalizarea artificială + neutralizarea funcțiilor și substituirea sistemului produselor cu cel al principiilor producției...) [1980 : 138-144]. Ea înseamnă, de asemenea, refuzul *atitudinii etice* pe care o implică antropologia structurală, refuzul raportului de superioritate care se instaurează între cercetător și „obiectul” său, simplul profan. Superioritatea analizei savante asupra raționalității agentului este o componentă a ideologiei profesionale ; construcțiile savante obiective (planuri, hărți, diagrame, genealogii etc.) reprezintă numai *un moment*, cel al obiectivismului, în cercetarea antropologică ; nu trebuie să ignorăm, însă, existența unui alt raport posibil cu realitatea socială, cel al agentului angajat efectiv în acțiune în experiența cotidiană, un raport non-teoretic, parțial, dar real. Este necesar ca cercetarea vieții sociale să ia în considerație nu numai pluralitatea lumilor, ci și pluralitatea logicilor

corespunzătoare diferitelor „cîmpuri”; atunci cînd sînt interogați asupra motivației conduitelor lor, încercînd să fie la înălțimea situației create astfel, subiecții devin într-o oarecare măsură teoreticieni spontani ai practicilor lor [Bourdieu, 1987 : 31-33]. Totuși, științele sociale trebuie să se ferească de riscul de a deveni simple dări de seamă (descrieri) cu privire la ceea ce subiecții înșiși relatează (*compte-rendus des compte-rendus*).

8.1. Spațiu social, cîmpuri sociale, poziții, interes generic, grupuri și clase sociale, capitaluri

Realitatea socială obiectivă despre care vorbea Durkheim este un ansamblu de relații invizibile ce se constituie într-un *spațiu de poziții* ale căror proprietăți pot fi analizate independent de caracteristicile personale ale celor ce le ocupă, exterioare una celeilalte, dar definite unele în raport cu celelalte prin apropiere sau prin distanță, prin situarea deasupra sau dedesubt, între, la periferie sau în centru. Spațiul social poate fi comparat cu spațiul geografic. Conceptul „spațiu social” este, însă, o construcție teoretică, un spațiu „pe hîrtie”, și nu unul real. El este construit în așa fel încît agenții, individuali sau colectivi, posedă cu atît mai multe proprietăți comune, cu cît sînt situați mai aproape unii de ceilalți și cu atît mai puține, cu cît sînt situați la distanțe mai mari. „Pe hîrtie”, distanțele spațiale coincid totdeauna cu distanțele sociale, ceea ce nu se întîmplă în spațiul fizico-geografic, chiar dacă o tendință de segregare se poate observa și aici.

Un *cîmp social* – care este, ca și spațiul, un cîmp „pe hîrtie”¹ – este o regiune relativ autonomă a spațiului social istoric, constituită din relații specifice a căror existență este corelativă unor *interese* și mize specifice. Orice cîmp se caracterizează printr-un *interes generic* (dobîndirea bunurilor

1. Conceptele „spațiu social”, „cîmp social”, „clasă socială” ș.a.m.d. care desemnează realități „pe hîrtie” sînt foarte flexibile și exprimă un mod de gîndire care încearcă să pună în evidență complexitatea, finețea și dinamica structurii sociale, pe care structuralismul lingvistic și cel antropologic sînt, în opinia lui Bourdieu, incapabile să le releve. Realitatea socială pe care aceste concepte o descriu este structurată, dar structura nu mai este înțeleasă ca ansamblu de relații mai mult sau mai puțin rigide între elemente mai mult sau mai puțin rigide, ci ca ansamblu de elemente și rețele de relații interpenetrante și glisante.

rare specifice câmpului) în jurul căruia se concentrează acțiunile agenților și care modelează raporturile lor. Există atâtea forme de interes câte câmpuri există. Noțiunea „interes” – precizează Bourdieu [1987] – a fost creată pentru a evidenția faptul că nici un câmp (nici cele ale activităților artistice, religioase, filosofice ș.a.m.d.) nu scapă determinărilor de acest tip: interesul este cel care stimulează investiția de capitaluri și psihologică într-un spațiu de joc (câmp) oarecare, investiție care reprezintă condiția intrării în joc și care este, în același timp, creată și întărită de joc.

Distribuția agenților în spațiul social conduce la clasarea lor. Sînt, astfel, delimitate *clase sociale*, ansambluri de agenți care posedă o serie de proprietăți comune. Clasele nu sînt unități ce pot fi identificate în spațiul fizic, ca realități compacte, ele nu există ca atare decît „pe hîrtie” :

Am dorit să rup cu reprezentarea realistă a clasei ca grup bine delimitat, existent ca realitate compactă, bine decupată [...] [Bourdieu, 1987 : 65].

De inspirație marxistă, conceptul *clasă socială* pune în evidență faptul că oamenii nu sînt interșanjabili, ci sînt situați într-un spațiu social foarte complex unde ocupă poziții în funcție de care poate fi înțeleasă logica practicilor lor și poate fi determinat modul în care ei își vor identifica (clasa) partenerii și vor defini propria identitate (se vor clasa pe ei înșiși). De asemenea, clasele nu trebuie înțelese ca grupuri neschimbătoare, ci, dimpotrivă, ca *unități aflate într-o dinamică permanentă*. În consecință, apartenența de clasă a unui individ oarecare nu trebuie înțeleasă nici ea în termenii „stăcii sociale”, ci în cei ai „dinamicii sociale”, mai exact în termenii *traectoriei sociale* asociate unei biografii individuale.

Relațiile între diferitele poziții pot fi puse în evidență prin intermediul distribuției resurselor care pot fi mobilizate în calitate de *capitaluri* în competiția pentru dobîndirea bunurilor rare (interesul generic al câmpului), deci în calitate de surse ale puterii. Principalele surse ale puterii în spațiul social sînt : capitalul *economic*, sub diferitele sale forme (terenuri, bunuri, bani sau alte hîrtii de valoare etc.); capitalul *cultural*, a cărui proprietate specifică este aceea de a exista atît într-o *formă obiectivată* (în diplomele obținute sau în obiecte cu semnificație culturală : cărți, tablouri etc.), cît și în *stare încorporată* (în structuri mentale, scheme de percepție, gîndire și acțiune); capitalul *social* (relațional), ca ansamblu al relațiilor de rudenie, de vecinătate etc.

8.2. Transformarea raporturilor de forță în raporturi de semnificație. Violența simbolică

În spațiul social global, agenții sînt distribuiți într-un cîmp social și pe o poziție, determinate mai întîi de volumul global al capitalului pe care ei îl posedă (în diferitele sale forme), iar apoi de structura capitalului, respectiv de ponderea diferitelor specii de capital în capitalul global. Întrucît capitalurile sînt inegal distribuite, orice cîmp social este un spațiu al tensiunilor între poziții complementare. Raporturile agenților sînt raporturi de forță (dominație-supunere) și de luptă pentru ocuparea pozițiilor superioare (pentru interesul generic al cîmpului). Prin aceasta, orice cîmp social este omolog cîmpului puterii: *dominația/supunerea reprezintă un tip universal de raporturi sociale*.

În fiecare cîmp social sînt investite toate speciile de capital, dar există pentru fiecare cîmp o formă *legitimă* a capitalului care poate fi valorificată cu profituri maxime. Agenții procedează sistematic la *convertirea* diferitelor specii de capital pe care le posedă în capitalul cerut de „legile” interne ale cîmpului dat.

O formă particulară pe care resursele economice, culturale și sociale mobilizate în orice cîmp o îmbracă, atunci cînd sînt cunoscute și recunoscute ca legitime, conferind posesorului putere mai mare, este *capitalul simbolic* (onoarea, în sensul prestigiului, al reputației).

Luptele pentru dobîndirea capitalului simbolic și convertirea diferitelor specii de capital în capital simbolic conduc la *transformarea raporturilor de forță în raporturi de semnificație* și, prin aceasta, la mistificarea esenței lor atît în ochii dominaților, cît și în cei ai dominanților; și unii și ceilalți sînt victimele unui „iluzionism social” [Accardo, 1983].

De fapt, toate formele de clasificare sînt forme de dominație, iar teoria critică a culturii conduce în mod „natural” la o teorie politică.

Puterea este impusă, înainte de toate, nu prin violență materială (expropriere, exploatare, privare de libertate etc.) și conștientă, ci prin *violență simbolică*: obiectul impunerii este constituit nu din sistemele materiale, ci din sistemele de semnificație, iar procesul impunerii rămîne, în general, neconștientizat de agenți, indiferent dacă este vorba despre dominați sau

despre dominanți ; impunerea prin violență simbolică reușește nu numai să conserve raporturile de forță care au generat-o, ci și să le întărească :

Orice putere avînd caracterul de violență simbolică, respectiv orice putere care poate să impună semnificații, și să le impună ca legitime, ascunzînd raporturile de forță care sînt fundamentul forței sale, adaugă propria sa forță, respectiv o forță specific simbolică, acestor raporturi de forță [Bourdieu și Passeron, 1970 : 18].

Violența simbolică are ca fundament un *efect al teoriei* : structurile simbolice influențează structurile sociale prin reprezentările pe care le produc :

Bineînțeles, nu merg pînă la a afirma că structurile simbolice sînt cele care determină structurile sociale : efectul teoriei se exercită cu atît mai puternic cu cît diviziunile pe care teoria, ca principiu al viziunii și diviziunii, le face să acceadă la existență vizibilă preexistă în stare potențială, „*en pointillé*”, în realitate, ca unul dintre principiile posibile ale divizării (care nu este în mod necesar cel mai evident pentru percepția comună). Ceea ce este sigur este faptul că, în anumite limite, structurile simbolice au o putere absolut extraordinară de *constitutive* (în sensul filosofiei și al teoriei politice) care a fost mult subestimată. Dar, chiar dacă, fără îndoială, datorează mult capacităților specifice ale spiritului uman, cum sînt însăși puterea de a simboliza, puterea de a anticipa viitorul etc., aceste structuri îmi par a fi definite în specificitatea lor prin condițiile istorice ale genezei lor [Bourdieu, 1987 : 29].

În acest proces de impunere simbolică a puterii, limbajul, în special limbajul sociologic, are o importanță notabilă :

Lumea socială este locul luptelor în jurul cuvintelor care își datorează gravitatea – și adesea violența – faptului că ele produc în mare parte lucrurile și faptulul că a schimba cuvintele și, mai general, reprezentările [...] înseamnă deja a schimba lucrurile. Politică este, în esență, o chestiune de cuvinte. De aceea, confruntarea pentru cunoașterea științifică a realității trebuie să înceapă aproape todeauna printr-o luptă contra cuvintelor. [...] Cînd este vorba despre lumea socială, utilizarea obișnuită a limbajului obișnuit face din noi metafizicieni. [...] Cînd se pronunță fraze care au ca subiect Statul, Societatea, Societatea civilă, Muncitorii, Națiunea, Poporul, Francezii, Partidul, Sindicatul etc., se subînțelege că ceea ce aceste cuvinte desemnează există, așa cum atunci cînd spunem că „regele Franței este chel” presupunem că există un rege al Franței și că acesta este chel. Totdeauna cînd propoziții existențiale (Franța există) se ascund sub propoziții predicative (Franța este mare), sîntem expuși la o lunecare ontologică care face să se treacă de la existența numelui la existența lucrului numit, lunecare cu atît mai probabilă și periculoasă, cu cît în realitatea însăși agenții sociali

luptă pentru ceea ce eu numesc putere simbolică; puterea de *numire* constituantă, care, numind, face să existe, reprezintă una dintre manifestările tipice ale puterii simbolice [Bourdieu, 1987: 69-70].

Ca transpunere a realității sociale într-o formă simbolică specifică, limbajul sociologic este, în mod necesar, complex, deoarece o realitate complexă nu poate fi exprimată lingvistic decât într-o formă complexă. Discursul sociologic are forță transformatoare și creatoare, el generează reprezentări care pot fi obiectivate și transformate în „lucruri” sociale:

Cînd este vorba despre lumea socială, a spune cu autoritate înseamnă a face [...]. Așadar, cuvintele sociologului contribuie la facerea lucrurilor sociale. Lumea socială este din ce în ce mai mult locuită de sociologia reificată. Sociologii viitorului (dar este deja cazul nostru) vor descoperi din ce în ce mai mult în realitatea pe care o vor studia produsele sedimentate ale înaintașilor lor [Bourdieu, 1987: 69].

Chiar dacă expresia este nouă, ideea impunerii raporturilor de forță prin mecanisme simbolice a fost formulată de „părinții fondatori” ai sociologiei (Marx și Weber, mai ales) și este prezentă în toate sociologiile ulterioare care abordează problematica legitimării puterii și a rolului ideologiei în legitimare¹. Bourdieu observă, însă, că violența simbolică este intim legată de raporturile de dominație și, în consecință, este constitutivă socialului (este universală); în același timp, el subliniază faptul că impunerea simbolică nu presupune cu necesitate o intenție în acest sens și că nici un sistem ideologic sau de propagandă nu poate impune agenților semnificații, dacă acestea nu găsesc *în agenții înșiși*, în dispozițiile personalității lor, o *orientare* către ele. Rezultă că, pentru a fi eficientă, orice violență simbolică începe prin a construi în agent această orientare (un *habitus*).

1. Așa de pildă, Louis Althusser [1970] distinge între *aparate represive ale statului* (guvernul, administrația, armata, poliția, tribunalele, închisorile etc.) și *aparate ideologice ale statului* (biserica, școala, familia, instituțiile politice, juridice, sindicale, de cultură și de informare): în timp ce primele impun puterea prin violență, cele din urmă o impun mai ales prin ideologie, formele de violență pe care le practică fiind disimulate, iar acest fapt explică forța lor mai mare în impunerea și conservarea puterii pe care o reprezintă și o susțin.

8.3. Structura de profunzime a personalității : habitusul

Habitus reprezintă traducerea latină a termenului grec *hexis*, utilizat de Aristotel pentru a desemna „dispozițiile dobândite ale corpului și sufletului”. Prezent în diferite concepții filosofice (d’Aquino, Hegel, Husserl), conceptul acesta este adus în sociologie de É. Durkheim și M. Mauss care îl utilizează în scopul explicării caracterului sistematic, coerent, continuu al acțiunilor individului socializat. Astfel, în *L’évolution pédagogique en France*, Durkheim vorbește despre credința pe care creștinismul o sădește în indivizi ca despre „un anumit *habitus* al ființei noastre morale”, „o dispoziție generală a spiritului și a voinței” care determină lumina în care vedem lucrurile, o „stare profundă” a ființei noastre din care derivă toate stările particulare ale inteligenței și sensibilității și care le conferă unitate ; a trezi în copil acest „habitus”, această „dispoziție generală”, această „stare profundă” reprezintă scopul esențial al unei acțiuni educative durabile [Durkheim, 1938, trad. rom., 1972 : 30-31]. La rândul său, Mauss afirmă că magia se bazează pe o serie de principii ale judecăților și raționamentelor (categorii, în limbaj filosofic) :

Prezente constant în limbaj, fără ca limbajul să le conțină în mod necesar în formă explicită, ele există mai degrabă sub forma obișnuințelor [*habitudes*] directoare ale conștiinței, ele însele inconștiente [Mauss, citat de Bourdieu, 1989 : 17].

Le sens pratique [Bourdieu, 1980] definește conceptul *habitus* pornind de la notele de conținut sesizate de Durkheim și Mauss : „habitus” indică structuri subiective profunde, durabile, inconștiente, cu caracter dobândit și care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității. În plus, valorificând cunoscutele *Teze despre Feuerbach* [Marx, 1845], Bourdieu plasează habitusul în contextul acțiunii practice (caracterizate printr-o dimensiune corporală și finalitate transformatoare) și evidențiază : (a) caracterul *structurat* al dispozițiilor subiective, rezultat din faptul că (b) ele își au sursa în structurile obiective ale experienței ; (c) rolul lor generator și *structurant* nu numai în raport cu manifestările particulare ale personalității, ci și în raport cu practicile agenților :

Condiționările asociate unei clase particulare de condiții ale existenței produc *habitusuri*, sisteme de *dispoziții* durabile și transpozabile, structuri structurate, predispușe a funcționa ca structuri structurante, respectiv ca principii generatoare și organizatoare de practici și de reprezentări care pot fi obiectiv adaptate scopului lor, fără să presupună urmărirea conștientă de scopuri și stăpânirea expresă a operațiilor necesare pentru a le atinge, [care pot fi] obiectiv „reglate” și „regulate”, fără să fie prin nimic produsul obedienței față de reguli, și [care], fiind toate acestea, [pot fi, de asemenea] colectiv orchestrate, fără să fie produsul acțiunii organizatoare a unui șef de orchestră [Bourdieu, 1980 : 88-89].

Conceptul „habitus” este înrudit evident cu concepte cum sînt „tipificație”, „categorizare”, „cadre ale experienței”, „procedee interpretative”. Ca și acestea, el desemnează scheme cognitive pe baza cărora individul interpretează realitatea și care sînt dobîndite în experiența sa socială. Originalitatea conceptului utilizat de Bourdieu derivă din modul de înțelegere a naturii sale cognitiv-practice. El reprezintă unitatea unei *dimensiuni cognitive*, conștînd în principii clasificatoare (categoriile ale percepției și evaluării), și unei *dimensiuni practice*, care vizează un ansamblu de principii organizatoare ale acțiunii (*hexis corporal*, scheme și automatisme corporale, mișcări care „vin de la sine”). Habitusul exprimă raportul individului cu corpul (ținută, gesturi, mimică etc.), cu spațiul fizic (utilizări ale obiectelor, deplasări printre ele), cu limbajul (vocabulary, sintaxă, intonație, ritm al vorbirii), cu timpul (conținutul, lungimea și succesiunea duratelor), cu valorile ș.a.m.d.

8.4. Habitusul de clasă

Dispozițiile subiective corespund unor condiții obiective ale existenței, întrucît ele sînt produsul încorporării acestor condiții. Ele orientează reacția agentului în orice situație particulară în care se desfășoară acțiunea. Clase de condiții ale existenței identice sau asemănătoare conduc la similitudini interindividuale în ceea ce privește dispozițiile interne și, în consecință, probabilitatea de a desfășura practici similare. *Habitusul de clasă* (sau de grup) poate fi definit ca sistem subiectiv, dar nu individual, al structurilor interiorizate, scheme ale percepției, ale gîndirii și ale acțiunii comune membrilor unei clase. Fiecare habitus individual, ca sistem de dispoziții individuale care exprimă sau reflectă clasa socială (sau grupul), este o *variantă structurală* a celorlalte ; „stilul personal” nu este nimic altceva decît o

îndepărtare, mai mică sau mai mare, de stilul clasei. Principiul diferențelor între habitusurile individuale rezidă în *singularitatea traiectoriilor sociale*, cărora le corespund serii de determinări ordonate cronologic și ireductibile unele la altele¹.

Habitusul de grup (clasă) exprimă o relație de omologie, respectiv de diversitate în omogenitate, între indivizi și reprezintă fundamentul cel mai sigur, dar și cel mai ascuns, al *integrării* grupurilor și claselor. El constituie condiția oricărei obiectivări a caracterului impersonal și substituibil al practicilor individuale, a constituirii unei viziuni unitare despre lume și a acțiunii concertate. Habitusul (simțul practic) funcționează ca mijloc al *con-sacrării* (*consécration*) indivizilor în câmpul corespunzător și ca instrument de conservare și reproducere a acestui câmp, întrucît el constă, înainte de toate, într-o *credință practică*, o stare a corpului care antrenează spiritul, fără a implica dimensiunea conștientă, și care asigură adeziunea imediată și totală la principiile profunde, adesea ocultate, ale organizării câmpului. El se constituie, pe de o parte, în principiu al unei *identități sociale* determinate, al apartenenței la un câmp, la o clasă etc., iar pe de altă parte, în principiu al *distincției* în raport cu un câmp, o clasă etc.

Habitusul de clasă reprezintă, de asemenea, *principiul transformării raporturilor de forță în raporturi de semnificație (legitimării) și al reproducției dominației în diferitele câmpuri ale spațiului social (omologiei câmpurilor) și în timp*. Ca principiu al viziunii asupra lumii, el este și principiu diviziunii acesteia (sus-jos, masculin-feminin, adult-copil ș.a.m.d., în general dominanți-dominați); un principiu *transpozabil* de la un câmp la altul, astfel încît toate alegerile (școlare, matrimoniale, politice) pe care le face individul obișnuit pe baza simțului său practic – în cele mai multe cazuri singurul sens al realității sociale de care poate dispune – sînt supuse aceluiași principiu generator și unificator, sînt, cu alte cuvinte, „afinități” între un habitus și câmpul corespunzător, respectiv clasa corespunzătoare; un principiu *durabil* care face ca raportul acestui individ cu viitorul să fie un raport cu accesibilul („pentru noi”) și cu inaccesibilul („nu pentru noi”) înscris în structurile obiective ale experienței sale anterioare și, în consecință, în structurile subiective dobîndite. Indiferent dacă acțiunea are sau nu ca punct de plecare un proiect, prezentul și viitorul sînt înscrise în

1. Aproximarea de conceptul „situație biografic determinată” utilizat de Schütz [1962] este evidentă.

structurile experimentate și interiorizate sub forma habitusului, iar apartenența individului la grup (clasă) are, ca și poziția sa, tendința de a se reproduce în spațiu și în timp :

Agenții se determină în raport cu *indicii concrete* ale accesibilului și ale inaccesibilului, ale lui „pentru noi” și ale lui „nu pentru noi”, diviziuni tot atât de fundamentale și tot atât de fundamental recunoscute ca și cele care separă sacral și profanul. [...] De fapt, raportul practic pe care un agent particular îl întreține cu viitorul și care comandă practica sa prezentă se definește în relația dintre, pe de o parte, habitusul său și, în mod deosebit, structurile temporale și dispozițiile cu privire la viitor care s-au constituit pe parcursul unei relații particulare cu un univers particular al probabilitilor, iar pe de altă parte, o stare determinată a șanselor pe care lumea socială i le acordă în mod obiectiv. *Raportul cu posibilitii este un raport de putere* ; iar sensul viitorului probabil se constituie într-o relație prelungită cu o lume structurată după categoria posibilului (pentru noi) și imposibilului (nu pentru noi), a ceea ce este dinainte însușit de către alții și ceea ce este dinainte atribuit [persoanei în cauză]. Principiu al unei percepții selective a indicilor, adecvați mai degrabă pentru a-l confirma și pentru a-l întări decât pentru a-l transforma, și matrice generatoare de răspunsuri dinainte adaptate la toate condițiile (trecute ale) producerii sale, habitusul se determină în funcție de un viitor probabil pe care îl devansează și la a cărui apariție contribuie, întrucât îl citește direct în *prezentul lumii presupuse*, singura pe care poate vreaodată să o cunoască [Bourdieu, 1980 : 108].

8.5. Habitus și strategie

Conceptul „habitus” permite repunerea în discuție a problemei raționalității acțiunii. Acțiunea umană are, în general, din punctul de vedere al unui observator imparțial, toate aparențele unei acțiuni „raționale în finalitate” : agentul acționează *ca și cum* ar cunoaște condițiile și consecințele obiective ale acțiunii sale, *ca și cum* ar urmări conștient un scop și ar alege la fel de conștient anumite mijloace pentru a-l atinge. Se poate spune că el are o *strategie* de acțiune¹. Și totuși, acțiunea este „de bun simț” (*sensée*), dar

1. Conceptul *strategie* este utilizat de M. Crozier și E. Friedberg pentru a pune în evidență rolul activ al actorului, raționalitatea sa în cursul unei acțiuni care se află, totuși, sub presiunea unor determinări exterioare. Crozier și Friedberg înțeleg „strategie” nu ca un concept care trimite direct la o realitate, ci ca un instrument teoretic utilizat *ex-post* de cercetător pentru a înțelege acțiunea (în termenii lui Bourdieu, putem spune ca este vorba despre un concept „pe hîrtie”) :

nu are rațiunea ca principiu : în timpul jocului, jucătorul de tenis nu dispune nici de timpul și nici de informația necesară pentru a elabora o strategie rațională din care să rezulte mișcarea sa următoare ; aceasta este produsul unui „program” pe care experimentarea repetată a condițiilor similare celor în care se desfășoară jocul l-a construit și fixat în jucător. Raționalitatea rezultă dintr-o relație între, pe de o parte, structurile profunde, interiorizate ale subiectivității (habitus) și, pe de altă parte, coincidența sau asemănarea condițiilor în care se desfășoară acțiunea actuală cu cele în care aceste

„1. Actorul nu are decât rareori obiective clare și cu atât mai puțin proiecte coerente. [...] Rezultă că ar fi iluzoriu și fals să considerăm comportamentul său ca [fiind] totdeauna gândit, cu alte cuvinte mijlocit de un subiect lucid care își calculează mișcărilor în funcție de obiective fixate de la început.

2. Și totuși, comportamentul său este *activ*. Chiar dacă este întotdeauna constrâns și limitat, el nu este niciodată direct determinat ; chiar și pasivitatea este totdeauna, într-un anume fel, o opțiune.

3. Și este un comportament care are totdeauna un sens ; faptul că nu putem să-l raportăm la obiective clare nu înseamnă că el nu poate fi rațional, dimpotrivă. În loc să fie rațional în raport cu obiectivele, el este rațional, pe de o parte, în raport cu oportunitățile și, prin intermediul acestor oportunități, cu contextul care le definește, iar pe de altă parte, în raport cu comportamentul celorlalți actori, cu profitul pe care aceștia îl obțin și cu jocul care se stabilește între ei.

4. În fine, este un comportament care are totdeauna două aspecte : un aspect ofensiv : sesizarea oportunităților în vederea ameliorării propriei situații ; și un aspect defensiv : menținerea și lărgirea propriei marje de libertate, deci a capacității proprii de a acționa [...].

5. La limită, nu mai există, așadar, comportament irațional. Utilitatea conceptului de strategie constă tocmai în faptul de a se aplica fără deosebire comportamentelor care par cele mai raționale și celor absolut eratic. În spatele capriciilor și a reacțiilor afective care comandă comportamentul de fiecare zi, analistul poate descoperi *regularități* care nu au sens decât în raport cu o *strategie*. Aceasta nu este, așadar, nimic altceva decât *fundamentul inferat ex-post al regularităților de comportament observate* empiric. Rezultă că o astfel de „strategie” nu este cîtuși de puțin sinonimă cu voința și este cu atât mai puțin în mod necesar conștientă [...].

Reflecția asupra actorului nu este, totuși, suficientă, întrucît comportamentul său nu poate fi conceput în afara contextului de unde își ia, am văzut, raționalitatea. Principala virtute a conceptului de strategie este aceea că forțează depășirea și o face posibilă. În timp ce gîndirea în termeni de obiective tinde să izoleze actorul de organizația căreia îl opune, gîndirea în termeni de strategie obligă la a căuta raționalitatea actorului în contextul organizațional și de a înțelege construitul organizațional în trăirea actorilor” [Crozier și Friedberg, 1977 : 55-57].

structuri au fost produse. Este o *raționalitate de tip practic*, bazată pe un principiu al „economiei intenționale”, al informației și logicii minimale pentru nevoile practicii.

8.6. Individul – agent al acțiunii practice

Ca și „procedeele interpretative”, conceptul „habitus” este utilizat cu intenția de a evidenția *capacitățile generatoare* ale dispozițiilor subiective dobândite în cursul experienței și de a susține teza rolului creator, inovator, activ al subiectului. Individul nu este lipsit de discernământ, așa cum presupun susținătorii teoriilor modelului cultural, ci un subiect care definește (recunoaște) situația, fără ca aceasta să implice cu necesitate o activitate conștientă :

De fapt, ceea ce este în joc în viața socială sînt agenți discernabili și dotați cu discernământ, care realizează nenumăratele operații de ordonare prin care se reproduce și se transformă continuu ordinea socială, și nu particule de materie, inerte și interșanjabile. Nu este vorba despre conștiințe care acționează în deplină cunoștință de cauză. Discernământul care stă la baza [*au principe*] atît a actelor de clasificare, cît și a produselor lor, cu alte cuvinte a practicilor, a discursurilor sau a produselor finite diferite, deci discernabile și clasabile, nu reprezintă actul intelectual al unei conștiințe care își propune explicit scopuri într-un proces de alegere deliberată între variante posibile constituite ca atare printr-un proiect, ci operația practică a habitusului, adică a schemelor generatoare de clasamente și de practici clasificabile, care funcționează în practică fără a accede la reprezentarea explicită și care sînt produsul încorporării, sub forma dispozițiilor, a unei poziții diferențiate în spațiul social – definit, așa cum procedează Strawson, exact prin exterioritatea pozițiilor [Bourdieu, 1987 : 9].

De această dată, însă, nu mai este vorba doar despre un subiect al cunoașterii, ci despre un *agent al acțiunii practice* :

Eu spun agenți și nu subiecți. Acțiunea nu constă în simpla aplicare a unei reguli, în obediența la o regulă. În societățile arhaice, ca și în societățile noastre, agenții sociali nu sînt automate reglate ca niște orologii, după legi mecanice pe care ei nu le pot înțelege. În jocurile cele mai complexe, cum ar fi, de exemplu, schimburile matrimoniale sau practicile rituale, ei angajează principiile încorporate ale unui habitus generator : acest sistem de dispoziții poate fi gîndit prin analogie cu gramatica generativă a lui Chomsky, cu deosebirea că este vorba despre dispoziții *dobîndite în experiență*, deci variabile în funcție de locuri și

momente. Acest „simț al jocului” [*sens du jeu*], cum spunem noi în franceză, este cel care permite producerea unei infinități de reacții inovatoare [*coups*] adaptate unei infinități de situații posibile pe care nici o regulă, oricât de complexă ar fi, nu le poate prevedea. În consecință, eu am substituit strategiile matrimoniale regulilor de rudenie. Acolo unde altădată se vorbea despre „reguli”, despre „model”, despre „structură”, ignorând puțin deosebirea de nuanță [...], astăzi toată lumea vorbește despre strategii matrimoniale (ceea ce implică luarea în considerație a punctului de vedere al agenților, fără a face din aceștia calculatoare raționale). Evident, trebuie înlăturate conotațiile naiv teleologice ale termenului „strategie”: unele conduite pot fi orientate în raport cu unele scopuri fără a fi conduse în mod conștient către aceste scopuri. Noțiunea „habitus” a fost inventată, dacă pot spune astfel, pentru a explica acest paradox. La fel, noțiunea „sens practic” explică faptul că riturile sînt coerente, că au coerența totdeauna parțială și niciodată totală a construcțiilor practice, întrucît sînt produsul unui „sens practic” și nu al unui gen de calcul inconștient sau al supunerii la o regulă [Bourdieu, 1987: 19-20].

Conceptul „habitus” subliniază *primatul rațiunii practice* (rațiune necesară și suficientă în raport cu nevoile practicii) și definește agentul nu numai prin capacitatea de a cunoaște și recunoaște obiectele sociale, ci prin capacitatea sa esențială de a le *construi* ca relații obiective.

Marx, Durkheim, Mead, Parsons au insistat asupra interiorizării structurilor obiective în structuri de personalitate, operînd o distincție netă între obiectiv și subiectiv („existență socială” și „conștiință socială”, „fapt social” și „conștiință”, „sistem social” și „sistem al dispozițiilor-necesități ale personalității”). Bourdieu afirmă, dimpotrivă, *obiectivitatea subiectivului*: structurile *încorporate* (*hexis corporal*) nu sînt structuri subiective pur și simplu, ci un subiectiv obiectivat într-un corp. Teoria habitusului opune atît explicației deterministe a faptelor sociale, cît și explicației prin cauze finale¹ teza potrivit căreia logica reală a acțiunii împletește *două tipuri de obiectivări ale istoriei*, o obiectivare în instituții și una în corpuri, sau, altfel spus, două stări ale capitalurilor, obiectivată și încorporată.

1. Teoria habitusului a făcut obiectul unor critici reciproc exclusive. Așa, de pildă, în timp ce Lévi-Strauss vede în teoria structurilor matrimoniale un fel de spontaneism și o revenire la filosofia subiectului, alții o resping întrucît văd în ea forma extremă a determinismului și a abolirii subiectului. Pe de altă parte, Jon Elster acuză caracterul contradictoriu al acestei concepții, cummul de explicații care se exclud una pe alta. Răspunzînd acestor critici, Bourdieu sesizează că teoria habitusului este „cîtită” și interpretată prin chiar alternativele pe care ea încearcă să le înlătore [Bourdieu, 1987: 20-21].

8.7. Sensul comun este un sens practic

Obiectivarea în corpuri (*hexis corporal*) reprezintă principiul constituirii *sensului (simțului) comun* al acțiunii, înțeles ca *sens (simț) practic*, analog „simțului jocului” pe care îl posedă sportivii, iar prin aceasta ea (el) *reactivează* (conservă și întărește) și *realizează* continuu sensul obiectivat în instituții :

În măsura, și doar în măsura, în care habitusurile sînt încorporări ale aceleiași istorii – sau, mai exact, ale aceleiași istorii obiectivate în habitusuri și în structuri –, practicile pe care el le generează sînt mutual comprehensibile și ajustate nemijlocit structurilor și, de asemenea, obiectiv concertate și dotate cu un sens obiectiv, în același timp unitar și sistematic, transcendent intențiilor subiective și proiectelor conștiente, individuale sau colective. Unul dintre efectele fundamentale ale acordului între sensul practic și sensul obiectivat este producerea unei *lumi a sensului comun*, a cărei evidență imediată este dublată de *obiectivitatea* care asigură consensul asupra sensului practicilor și al lumii, cu alte cuvinte armonizarea experiențelor și întărirea continuă pe care fiecare dintre ele o primește din expresia – individuală sau colectivă (în timpul unei sărbători, de exemplu), improvizată sau programată (locuri comune, maxime) – experiențelor asemănătoare sau identice [Bourdieu, 1980 : 97].

Simțul practic, necesitate socială devenită natură, convertită în scheme motorii și în automatisme corporale, este cel care face ca practicile să fie, în și prin ceea ce rămîne în ele obscur pentru ochii producătorilor lor și trădează principiile transsubiective ale producerii lor, *de bun simț [sensée]*, cu alte cuvinte caracterizate de un sens comun. Tocmai pentru că agenții nu știu niciodată complet ce fac, ceea ce fac are mai mult sens decît știu ei [Bourdieu, 1980 : 116].

Conceptele „habitus”, „sens practic”, „strategie” indică o lume socială care este în esență *o lume a practicilor care se auto-generează* : dispozițiile subiective sînt *produse ale practicii* care se „fixează” în indivizi *în stare practică* (fără a exclude, totuși, starea discursiv-reflexivă) și care sînt *actualizate în practici*. Coerența acțiunii sociale (ordinea socială) este, astfel, o *coerență* (ordine) *practică* rezultată din coerența dispozițiilor subiective, ea însăși produs al coerenței condițiilor obiective în care aceste dispoziții s-au constituit :

Produse în practica unor generații succesive, într-un tip determinat de condiții ale existenței, aceste scheme de percepție, de apreciere și de acțiune care sînt dobîndite în practică și puse în funcțiune în stare practică, fără a accede la

reprezentarea explicită, funcționează ca operatori practici prin intermediul cărora structurile obiective, al căror produs sînt tind să se reproducă în practici. Taxinomiile practice, instrumente ale cunoașterii și ale comunicării care reprezintă condiția constituirii sensului și al consensului asupra sensului, nu își exercită eficacitatea *structurantă* decît în măsura în care sînt ele însele *structurate*. Ceea ce nu înseamnă că ele sînt pasibile de o analiză strict *internă* („structurală”, „componentială” sau altfel) care, extrăgîndu-le în mod artificial din condițiile lor de producere și utilizare, își interzice să înțeleagă funcțiile lor sociale. Coerența care se observă în toate produsele aplicării unuia și aceluiași habitus nu are alt fundament decît coerența pe care principiile generatoare constitutive ale acestui habitus o datorează structurilor sociale (structură a relațiilor între grupuri, sexe sau clase de vîrstă, sau între clasele sociale) al căror produs sînt și pe care tind să le reproducă într-o *formă transformată* și greu de recunoscut, inserîndu-le în structura unui sistem de relații simbolice [Bourdieu, 1980 : 159-160].

Rezultă că există o „logică în sine, fără reflecție conștientă și fără control logic” [Bourdieu, 1980 : 154] a acțiunii, o *logică practică* (acordînd termenului *practică* semnificația pe care o are în expresia „îmbrăcăminte practică”, respectiv comodă și adecvată acțiunii eficiente, necesară și suficientă pentru aceasta), o *economie a practicilor* care este *constitutivă structurii practicilor raționale*, respectiv structurii celei mai potrivite pentru atingerea cu costuri minime a obiectivelor înscrise în logica unui cîmp oarecare ; o rațiune imanentă care face ca acțiunile să fie rezonabile, fără a fi produsul unui calcul rațional, caracterizate de un fel de finalitate, fără a fi organizate conștient în raport cu scopuri formulate explicit, inteligibile și coerente, fără a fi rezultatul unei intenții de inteligibilitate și coerență, ajustate viitorului, fără a fi produsul unui proiect sau al unui plan. Specificitatea acestei logici practice rezidă în structura ei temporală : prezentul conține în sine atît trecutul încorporat sub forma habitusului cît și viitorul anticipat în structurile generatoare ale aceluiași habitus [*Idem*].

8.8. Habitusul ca principiu al reproducției și schimbării structurilor obiective ale practicii

Actualizarea practică a structurilor încorporate nu este conștientă, dar nici mecanică : habitusul orientează către acțiune în calitate de istorie încorporată și uitată ca atare, în calitate de istorie devenită natură. Actualizarea este dependentă de raportul existent între situația actuală în care se află

agentul și condițiile experienței trecute încorporate : dacă situația actuală este identică sau similară celei în care structurile subiective s-au format, schemele de percepție, de gândire și de acțiune învățate vor intra în funcțiune de îndată ce agentul a recunoscut condițiile ; dacă, dimpotrivă, condițiile actuale sînt diferite de cele ale producerii sale, habitusul generează o conduită inovatoare de răspuns care se înscrie, totuși, în limitele unui principiu general. Conduita este, astfel, pe de o parte, determinată, recursivă, previzibilă, iar pe de altă parte, nedeterminată, singulară, imprevizibilă :

Produs al istoriei, habitusul produce practici, individuale și colective, deci istorie, în conformitate cu scheme produse de istorie ; el asigură prezența activă a experiențelor trecute care, depozitate în fiecare organism sub forma schemelor de percepție, de gândire și de acțiune, tind, mai sigur decît toate regulile formale și decît toate normele explicite, să garanteze conformitatea și constanța lor în timp. Trecut care supraviețuiește în actual și care tinde să se perpetueze în viitor, actualizîndu-se în practici structurate după principiul său, lege interioară prin care se exercită continuu legea necesităților externe ireductibile la constrîngerile imediate ale conjuncturii, sistemul de dispoziții stă la baza continuității și regularității... Scăpînd atît alternativei forțelor înscrise în starea anterioară a sistemului, în *afara* corpului, cît și celei a forțelor *interne*, a motivațiilor apărute brusc, pe moment, din decizia liberă, dispozițiile interioare, *interiorizare a exteriorității*, permit forțelor externe să se exercite, dar după logica specifică a organismelor în care sînt încorporate, adică într-un mod durabil, sistematic și nu mecanic : sistem dobîndit de scheme generatoare, habitusul face posibilă producerea liberă a tuturor gîndurilor, a tuturor percepțiilor și a tuturor acțiunilor înscrise în limitele, și numai în limitele, inerente condițiilor particulare ale producerii sale. [...] Capacitate de generare infinită și totuși strict limitată, habitusul nu este greu de gîndit decît atîta timp cît rămînem cantonați în alternativele obișnuite, pe care el urmărește să le depășească, ale determinismului și libertății, condiționării și creativității, conștiinței și inconștientului sau ale individului și societății. Întrucît habitusul este o capacitate infinită de a produce în toată libertatea (controlată) produse – gînduri, percepții, expresii, acțiuni – care au totdeauna ca limite condițiile definite istoric și social ale producerii sale, libertatea condiționată și condițională pe care el o asigură este tot atît de departe de creația unui nou imprevizibil ca și de simpla reproducere mecanică a condiționărilor inițiale. [...] Astfel, ca orice *artă de a inventa*, habitusul este cel care permite producerea de practici în număr infinit și relativ imprevizibile (ca și situațiile corespunzătoare), dar limitate ca diversitate. Pe scurt, fiind produsul unei clase determinate de regularități obiective, habitusul tinde să determine toate condițiile „rezonabile” ale „sensului comun”, care sînt posibile în limitele,

și doar în limitele, acestor regularități și care au toate șansele de a fi sancționate pozitiv pentru că sînt ajustate obiectiv logicii caracteristice unui cîmp determinat, al cărui viitor îl anticipează; el tinde totodată să excludă „fără violență, fără artă, fără argument” toate „nebuniile” („aceasta nu este pentru noi”), adică toate conduitele făcute să fie sancționate negativ pentru că sînt incompatibile cu condițiile obiective [...]. Istorie încorporată, devenită natură, iar prin aceasta uitată ca atare, habitusul este prezența în acțiune a întregului trecut care l-a produs: în consecință, el este cel care conferă practicilor *independența lor relativă* față de determinările exterioare ale prezentului imediat. Această autonomie este aceea a unui trecut acționat și în acțiune care, funcționînd în calitate de capital acumulat, produce istoria pornind de la istorie și asigură astfel permanența în schimbare care face din agentul individual o lume în lume [Bourdieu, 1980: 91-94].

El elaborează, într-un proces de *combinare* individualizată a schemelor învățate, conduite inovatoare: „*Ars inveniendi* este o *ars combinatoria*” [Bourdieu, 1980: 170].

I se atribuie lui P. Bourdieu teza unui determinism cvasi-absolut al acțiunii, avînd ca principiu habitusul, și, în consecință, teza reproducției cvasi-absolute a structurilor sociale: acesta este conținutul principal al criticilor care i se adresează. Din cele arătate mai sus rezultă că sociologul francez este departe de a susține vreuna dintre aceste teze: ipoteza habitusului permite înțelegerea acțiunii ca acțiune determinată și, în același timp, liberă, reproductivă și, în același timp, inovatoare. Este, însă, adevărat că sociologul francez nu dezvoltă tema mecanismelor prin care habitusul conduce la schimbare.

8.9. Habitus și acțiune pedagogică

Structurile profunde ale subiectivității (habitusul) care conservă un sens al realității sociale sub forma simțului practic și care conferă constanță, coerență acțiunilor individuale și le face inteligibile, sînt produsul unei *acțiuni pedagogice de inculcare* efectuată de colectivitate și a acțiunii corespunzătoare de învățare desfășurate de individ (cu alte cuvinte al unui proces de socializare/educație). Acțiunea pedagogică, care nu poate avea loc decît în cadrul unui proces de comunicare, poate îmbrăca forma: a) unei acțiuni anonime și difuze, exercitate de un grup și un mediu simbolic, structurat,

în întregul lor (*pedagogie implicită*); b) unei *munci pedagogice* desfășurate de către agenți specializați, ca practică specifică și autonomă, în momente și împrejurări determinate (*pedagogie explicită*). Ceea ce deosebește în mod esențial pedagogia explicită și pedagogia implicită este faptul că prima produce scheme clasificatorii și corporale apelînd la un *discurs* simbolic, cu alte cuvinte la expresia verbală și la conștiință, în timp ce cea de-a doua inculcă un *modus operandi* specific unei practici determinate *prin chiar exercițiul practicii* respective. Totuși, învățarea nu se realizează niciodată mecanic, prin mecanismul imitației sau prin cel al încercării și erorii, deoarece, indiferent că este vorba despre un discurs sau despre obiecte și practici experimentate, materialul care trebuie învățat este, ca produs al aplicării sistematice a unui număr oarecare de principii practice coerente, totdeauna structurat. În consecință, orice proces de învățare, indiferent de mecanismul său (simpla familiarizare sau transmiterea explicită), constă în interiorizarea *rațiunii* unei *serii* de fapte concrete, a *principiului de organizare* a acestei serii care va funcționa ulterior ca principiu de organizare a practicilor agentului. În plus, orice societate prevede unele *exerciții structurale* (ritualuri, jocuri etc.) prin care transmite acest principiu. De fapt, toate acțiunile împlinite într-un spațiu și un timp structurate sînt evaluate simbolic și funcționează ca exerciții structurale prin care societatea construiește în indivizi capacitatea de operare cu schemele fundamentale ale practicii. *În acest fel, acțiunea pedagogică se dovedește a fi constitutivă oricărei structuri (ordini) sociale.*

Producînd habitusuri, orice acțiune pedagogică funcționează ca putere ce impune ca legitime semnificații care disimulează raporturile de forță, funcționează, deci, ca violență simbolică ce legitimează și întărește raporturile de dominație¹:

Orice acțiune pedagogică (A.P.) este în mod obiectiv o violență simbolică ca impunere printr-o putere arbitrară a unui arbitrar cultural. [...]

1. Critica la care André Petitot [1982] supune concepția exprimată de Bourdieu și Passeron în *La reproduction...* [1970] vizează universalitatea raporturilor de dominație și a violenței simbolice din care rezultă rolul legitimator și de întărire a dominației al oricărei acțiuni pedagogice. Istoria arată că perioadele de stabilitate a puterii legitime alternează cu altele în care legitimitatea este pusă sub semnul întrebării și în care se desfășoară acțiuni pedagogice ilegiteime cu rol destabilizator. Teoria violenței simbolice nu permite, potrivit opiniei sociologului elvețian, înțelegerea condițiilor (inclusiv a condițiilor pedagogice) de ilegitimare și de schimbare a autorității.

1.1. Într-un prim sens, acțiunea pedagogică (A.P.) este în mod obiectiv o violență simbolică, în sensul că raporturile de forță între grupurile și clasele constitutive ale unei formațiuni sociale sînt fundamentul puterii arbitrare care este condiția instaurării unui raport de comunicare pedagogică, respectiv de impunere și inculcare a unui arbitrar cultural după un mod arbitrar de impunere și inculcare (educație). [...]

1.2. Într-un al doilea sens, acțiunea pedagogică (A.P.) este în mod obiectiv o violență simbolică în sensul că delimitarea, obiectiv implicată în faptul de a impune și de a inculca, a anumitor semnificații considerate, prin selecția lor și prin excluderea corelativă selecției, ca fiind demne de a fi reproduse printr-o acțiune pedagogică (A.P.), reproduce (în dubla accepțiune a termenului) selecția arbitrară pe care un grup sau o clasă o operează în mod obiectiv în și prin arbitrarul ei cultural [Bourdieu și Passeron, 1970, trad. rom., 1977 : 187-190].

Rezultă că acțiunea pedagogică nu constă în transmiterea neutră a unei culturi neutre (modele de comportament împărtășite de membrii unei colectivități) de la o generație la alta, ci într-un proces de „impunere și inculcare a unui arbitrar cultural după un mod arbitrar de impunere și inculcare (educație)” [Bourdieu și Passeron, 1970, trad. rom., 1977 : 187]. Cultura care face obiectul acțiunii pedagogice este *necesară*, în sensul că este inextricabil legată de un anumit tip de condiții sociale, coerența și funcționalitatea structurilor de semnificații care o alcătuiesc conferindu-i inteligibilitate, dar este, în același timp, *arbitrară*, întrucît nu decurge din nici un principiu universal (fizic, biologic ori spiritual), nu face parte din „natura lucrurilor” și nici nu este expresia unei naturi umane universale, ci decurge, dimpotrivă, dintr-un raport obiectiv de forță. Ceea ce este transmis în calitate de cultură legitimă nu este decît arbitrarul cultural care exprimă interesele obiective (materiale și simbolice) ale grupului sau clasei dominante. Acțiunea pedagogică legitimează acest arbitrar prin însuși faptul că, selectînd și transmițînd un model cultural ca pe singurul demn de a fi transmis, îl aduce în opoziție cu celelalte, ascunzînd adevărul despre caracterul său arbitrar. La fel de arbitrar este și *modul de impunere* a culturii „legitime” (metode și mijloace de inculcare, determinate istoric).

Orice instanță (agent sau instituție) care exercită o acțiune educativă dispune de *autoritate pedagogică* în calitate de mandatar al unor grupuri sau clase (și nu al societății în ansamblul ei, așa cum sugerau Durkheim și Parsons), în calitate de deținător *prin delegație* (o delegație limitată) al dreptului de exercitare a violenței simbolice.

Raporturile de forță dintre grupurile sau clasele sociale se manifestă ca raporturi între diferitele instanțe educative. Instanțele care sînt mandatate să transmită arbitrariul cultural al grupurilor și claselor dominante sînt cele care exercită *acțiunea pedagogică dominantă*.

Acțiunea pedagogică implică *munca pedagogică* definită ca muncă prelungită de inculcare, care are ca finalitate producerea, prin interiorizarea principiilor unui arbitrar cultural, unei structuri interne durabile (*habitus*) care să persiste și după încetarea muncii pedagogice și să producă la rîndul său practici conforme cu aceste principii, reproducînd astfel arbitrariul cultural care i-a dat naștere. Munca pedagogică se clasifică în *muncă pedagogică primară*, desfășurată de familia de origine și care inculcă un *habitus* pe o bază exclusiv biologică, și *munca pedagogică secundară*, desfășurată de orice instanță educativă care construiește un „*habitus*” pornind nu de la un fundament biologic, ci de la structuri subiective produse de o muncă pedagogică anterioară.

8.9.1. *Acțiunea pedagogică desfășurată de familie – producerea habitusului primar și reproducerea structurii de clasă*

3.3. Întrucît munca pedagogică (M.P.) este un proces ireversibil, producînd în timpul necesar de inculcare o dispoziție ireversibilă, respectiv o dispoziție care nu poate fi ea însăși reprimată ori transformată decît printr-un proces ireversibil, producînd la rîndul său o nouă dispoziție ireversibilă, acțiunea pedagogică primară (prima educație) care se realizează printr-o muncă pedagogică fără antecedente (muncă pedagogică primară) produce un *habitus* primar, caracteristic unui grup sau unei clase, care reprezintă principiul constituirii ulterioare a oricărui *habitus*.

3.3.1. Gradul de productivitate specifică al oricărei alte munci pedagogice (munca pedagogică secundară) este în funcție de distanța care separă *habitusul* pe care tinde să-l inculce (respectiv arbitrariul cultural impus) de *habitusul* care a fost inculcat în munca pedagogică anterioară și, la sfîrșitul regresivității, de către munca pedagogică primară (respectiv arbitrariul cultural originar) [Bourdieu și Passeron, 1970, trad. rom., 1977 : 198].

Familia reprezintă agentul unei *acțiuni pedagogice primare* care „fixează” în individ *habitusul primar de clasă*, primele scheme de percepție, de

gîndire și de acțiune care vor funcționa ca fundament și principiu de selecție în procesul încorporării tuturor experiențelor ulterioare, astfel încît experiențele diferite trăite de un individ

se integrează în unitatea unei *biografii sistematice* care se organizează pornind de la situația originară de clasă, experimentată într-un tip determinat de structură familială [Bourdieu, 1972 : 188].

Așa, de pildă, în cazul societății Kabylie, raporturile copiilor cu părinții, care conduc la construirea identității sexuale, componentă de bază a identității sociale a copiilor, inculcă principiul opoziției între masculin și feminin ca principiu fundamental al viziunii și diviziunii lumii sociale (simbolice), principiu care reglează întreaga funcționare a societății :

[...] relațiile cu tatăl și cu mama sînt cele care, prin disimetria în complementaritate antagonistă care le caracterizează, constituie una dintre ocaziile de a interioriza în mod inseparabil schemele *diviziunii sexuale a muncii* și ale *diviziunii muncii sexuale* [Bourdieu, 1980 : 127].

Copilul își construiește *identitatea sexuală*, element capital al identității sale sociale, în același timp în care își construiește reprezentarea diviziunii sociale a muncii între sexe, pornind de la același ansamblu socialmente definit prin indicii biologice și sociale inseparabile. Altfel spus, conștientizarea identității sexuale și încorporarea dispozițiilor asociate unei definiții sociale determinate a funcțiilor sociale ce revin bărbaților și femeilor merg împreună cu adoptarea unei viziuni socialmente definite cu privire la diviziunea sexuală a muncii.

Lucrările psihologilor asupra percepției diferențelor sexuale arată că, foarte devreme (în jurul vârstei de cinci ani), copiii stabilesc distincții tranșante între funcțiile masculine și feminine, femeilor și mamelor revenindu-le funcțiile domestice și îngrijirea copiilor, iar bărbaților și taților activitățile economice. Totul indică o construcție simultană a conștiinței diferențelor sexuale și a distincției între funcțiile paterne și materne. Din numeroase analize ale percepției diferențiate a tatălui și a mamei se poate reține că tatăl este mult mai adesea perceput ca mai competent și mai sever decît mama care, la rîndul ei, este considerată mai „amabilă” și mai afectuoasă decît tatăl și care face obiectul unei relații mai încărcate de afectivitate și mai plăcute. În definitiv, așa cum remarcă pe bună dreptate Emmerich, toate aceste diferențe au ca principiu faptul că, în general, copiii atribuie mai multă *putere* tatălui decît mamei [Bourdieu, 1980 : 132-133].

Totul se petrece ca și cum habitusul ar produce coerență și necesitate pornind de la accident și întîmplare ; ca și cum ar ajunge să unifice efectele necesității sociale suportate din copilărie, prin intermediul condițiilor materiale ale existenței, [efectele] experiențelor relaționale primordiale și practicării acțiunilor,

obiectelor, spațiilor și timpului structurate, cu efectele necesității biologice, fie că este vorba despre influența echilibrelor hormonale sau despre rolul caracteristicilor fizice observabile; ca și cum ar produce o lectură biologică (și, în special, sexuală) a proprietăților sociale și o lectură socială a proprietăților sexuale, conducând, astfel, la o reexploatare socială a proprietăților biologice și la o reutilizare biologică a proprietăților sociale [Bourdieu, 1980: 134].

În societățile diferențiate (moderne), habitusul primar orientează opțiunile și orientarea școlară ajustând speranțele subiective la șansele obiective de reușită specifice clasei, și determinând astfel *auto-selecția* candidaților la o formă de învățământ (*supra-selecția* candidaților proveniți din clasele defavorizate) [Bourdieu și Passeron, 1964 și 1970].

Acțiunea pedagogică primară inculcă un *ethos de clasă* ca pe una dintre componentele capitalului cultural încorporat, înscriind în structurile subiective categoriile (bunătațe, onestitate, cumințenie, ordine, echilibru, seriozitate, hărnicie, inteligență, cultură, creativitate etc.) în funcție de care agentul va fi clasat și se va auto-clasa, mai întâi în structurile școlare, iar apoi în cele sociale, ocupând poziția care „i se cuvine” din punctul său de vedere și din punctul de vedere al celorlalți [Bourdieu, 1989; Bourdieu și Passeron, 1964].

Ca și Durkheim și Parsons, Bourdieu vede în familie un grup particular care construiește o identitate particulară a individului. Spre deosebire, însă, de predecesorii săi, sociologul francez tratează, sub influența gândirii marxiste, apartenența familială ca apartenență de clasă: familia inculcă, în calitate de cultură legitimă, o cultură particulară (arbitrariul cultural) a(l) clasei căreia i se subsumează. Bourdieu subliniază, în acord cu Berger și Luckmann, importanța fără egal, pentru orice tip de societate, a achizițiilor primare dobândite în familie (fiind transmis în calitate de model fără concurent, arbitrariul cultural pe care familia îl inculcă creează iluzia totală a legitimității) și, mai mult, imposibilitatea de a neutraliza printr-o muncă pedagogică secundară clasamentele care rezultă din apartenența (munca pedagogică) familială. Munca pedagogică primară (educația familială) este în cea mai mare parte difuză și practică, familia utilizând mai ales o *pedagogie implicită* constând în producerea unui habitus prin inculcarea non-discursivă, inconștientă a principiilor care nu se manifestă decât în stare practică:

3.3.2.3.1. Într-o formațiune socială determinată, munca pedagogică primară, căreia îi sînt supuși membrii diferitelor grupuri sau clase, se întemeiază cu atât mai complet pe transferabilitatea practică, cu cît condițiile lor materiale de exis-

tență îi supun în mai mare măsură constrîngerilor practicii, tinzînd, astfel, să împiedice constituirea și dezvoltarea aptitudinii pentru dominarea simbolică a practicii [Bourdieu și Passeron, 1970 : 200].

Conținuturile pe care ea le inculcă sînt deosebit de durabile și se constituie în bază de pornire pentru conținuturile pe care le inculcă orice muncă pedagogică secundară ulterioară.

8.9.2. Școala ca instanță a acțiunii pedagogice dominante și instrument de reproducție a structurii de clasă

Bourdieu este considerat unul dintre reprezentanții marcanți ai curentului *conflictualist (teoriei critice)* în sociologia educației (școlii), alături de francezii L. Althusser, Chr. Baudelot, R. Establet sau de americanii S. Bowles, R. Collins, H. Gintis. „Teoria critică” trebuie înțeleasă ca o alternativă la teoriile funcționalismului consensual : ea conservă premisa unității funcționale a societății și a unui grad înalt de integrare a elementelor componente, dar renunță la teza consensului ca mecanism al unității (solidarității) componentelor în favoarea celei a concurenței unor agenți situați pe poziții ierarhizate și care urmăresc, fără a fi neapărat conștienți de aceasta, aceleași mize (pozițiile superioare). Între cele două perspective „opoziția este profundă : ea vizează însuși principiul inteligibilității acțiunii sociale” [Petitat, 1982 : 36]. Constituindu-se într-o *teorie critică* atît în raport cu societatea și școala capitalistă, cît și în raport cu funcționalismul consensual – acuzat de a face apologia lor – teoriile conflictualiste nu mai consideră educația (și, în special) școala ca factor al ordinii sociale, al emancipării și progresului, ci ca instanță a controlului social prin intermediul căreia sînt reproduse inegalitățile și dominația. Așa cum observă A. Petitat, chiar dacă se deosebesc sub multe aspecte, diferitele variante ale „teoriei critice” converg în a susține aceeași axiomă generală : școala selecționează și ordonează cunoștințe, valori, indivizi, în funcție nu de exigențe de integrare generală, ci de raporturi de putere sau de exploatare între clase opuse. Și, oricît se străduiesc să se distanțeze de funcționalism, ele suferă de o tentație funcționalistă : principiul conservării ordinii sociale consensuale este metamorfozat în principiu al reproducției raporturilor conflictuale și de dominație¹.

1. J.-M. Berthelot [1983] observă că, în toate variantele sale, gîndirea funcționalistă implică finalismul ca fundament filosofic ; a spune la ce servește una sau alta dintre

În societățile diferențiate, acțiunea pedagogică se constituie în câmp autonom care are în centrul său instituția școlară. Școala presupune (1) agenți specializați care dispun de (2) o autoritate explicit delegată și juridic garantată (disimulată de multe ori în autoritate personală – charisma profesorului) care se exercită doar în (3) locuri și momente determinate și după (4) proceduri reglate, (5) de o formație omogenă și (6) de instrumente standardizate și controlate pentru a transmite o (7) cultură omogenă (cultura legitimă) într-o (8) formă codificată și sistematizată (cultură „rutinieră”).

Formă instituționalizată a muncii pedagogice, *munca școlară* are o productivitate specifică măsurabilă prin efectul de reproducție a habitusului produs, respectiv prin *durabilitatea* (faptul de a persista după încetarea muncii școlare), *transpozabilitatea* (faptul de a putea fi reprodus în orice alt câmp) și *exhaustivitatea* (faptul de a reproduce complet în practicile pe care le generează arbitrariul cultural care a stat la baza constituirii lui) acestuia. Productivitatea muncii școlare, ca a oricărei alte munci pedagogice secundare, este *diferențială* în raport cu grupurile sau clasele sociale: ea este dependentă de *ethosul pedagogic* (sistemul de dispoziții cu privire la acțiunea pedagogică însăși) și de *capitalul cultural* (ansamblul „bunurilor” culturale care sînt transmise prin diferite acțiuni pedagogice) proprii grupului sau clasei respective. Reușita muncii școlare este condiționată de distanța dintre cultura legitimă pe care o transmite (habitusul pe care urmărește să-l inculce) și cultura încorporată anterior (habitusul anterior, mergînd regresiv pînă la habitusul primar) de cei asupra cărora se exercită (educați), cu alte cuvinte de gradul în care educația *confirmă și întărește* achizițiile anterioare sau vizează, dimpotrivă, *conversia* habitusului, substituirea lui cu un altul. Succesul școlar al reprezentanților claselor dominante este mai probabil și se realizează în condițiile unei concentrări mai mici a acestora pe sarcina școlară, dat fiind faptul că habitusul primar instalează *un raport de familiaritate* cu arbitrariul cultural dominant transmis în calitate de cultură școlară. Pentru reprezentanții grupurilor și claselor dominate, succesul școlar

instanțele educative (și, în general, acțiunea educativă) sugerează faptul că aceasta este „inventată” pentru a servi la ceva; finalismul funcționalist înlînește în acest punct voluntarismul pragmatic. În fapt, funcționalismul pare a opera un raționament inversat: conservarea ordinii (consensuale sau conflictuale) este prezentată în calitate de concluzie, deși reprezintă premisa de la care se pleacă. Ea constituie finalitatea oricărui act educativ, iar necesitatea transmiterii/interiorizării culturii legitime și a plasării fiecăruia dintre indivizi pe o poziție legitimă decurge de aici.

reprezintă totdeauna o *problemă* generată de distanța mare între habitusul primar și capitalul (resursele) cultural(e) moștenit(e), pe de o parte, și capitalul pe care însușirea culturii școlare îl cere, pe de altă parte. „Moștenitori” ai unui capital cultural compatibil cu cultura școlară (dominantă), reprezentanții grupurilor sau ai claselor dominante sînt prin aceasta „moștenitori” ai pozițiilor școlare și sociale superioare ; succesul (exceleța) școlar(ă) este pentru ei doar un act de *consacrare* : clasamentele școlare reușesc să-i determine să recunoască în ei și în ceilalți ceea ce ele spun că este fiecare. În cazul reprezentanților grupurilor sau claselor dominate, succesul (exceleța) școlar(ă) reprezintă condiția indispensabilă pentru accesul la poziții superioare și echivalează cu o *cooptare* într-o clasă socială diferită de cea de origine, cu o a doua naștere (socială). Adeziunea la valorile școlare și încrederea în ideologia meritocratică sînt, de aceea, mai puternice pentru cei care își datorează poziția socială școlii (clasele mijlocii și fracțiunea intelectuală a marii burghezii).

Instituția școlară exercită importante *funcții cognitive și funcții de clasare* a indivizilor (de selecție a elitelor). Ea nu este, însă, o instituție neutră, care produce clasamente în funcție de „singura și principala axă a performanței” [Parsons, 1964], întrucît, pe de o parte, cei care se prezintă la start nu se află pe poziții egale, apartenența lor familială exprimînd o apartenență de clasă obiectivată în manifestări ale comportamentului exterior, dar mai ales încorporată în dispozițiile subiective (habitus), iar, pe de altă parte, *pedagogia elitistă* utilizată – selecția conținuturilor și a modalităților de transmitere care alimentează subînțeleșurile și în care *modul* de a spune (raportul cu limbajul) și de a face (*hexis* corporal) sînt mai importante decît *ce* se spune și *ce* se face – reprezintă un important obstacol în calea democratizării învățămîntului. Fără ca vreunul dintre agenții implicați în funcționarea ei (politicieni, legislatori, administratori, cadre didactice, școlari) să urmărească în mod necesar aceasta, școala poate funcționa ca o *imensă mașină cognitivă* care, punînd în funcțiune categorii (atribute) și acte (evaluare, comparare) ale cunoașterii, recunoaște ca „dotați din punct de vedere școlar pe cei care sînt mai bine dotați din punct de vedere social” și operează clasamente ce reproduc în forme specifice pozițiile inițiale. Taxinomiile școlare nu sînt decît forma eufemizată, și care rămîne necunoscută ca atare, a ierarhiilor sociale. Aparența lor de neutralitate în raport cu originea socială a elevilor tinde să inculce în toate clasele sociale (dominante sau dominate) ignoranța cu privire la caracterul arbitrar al culturii și clasamentelor

legitime și face ca aceste clasamente re-produse să fie considerate ca produse ale școlii (meritului personal), recunoscute ca legitime și luate ca punct de plecare pentru clasamentele sociale ulterioare, contribuind astfel la re-producția structurilor sociale :

Pentru „adevăratur” universitar, judecata Universității este judecata din urmă. Vedem astfel cum, în afara oricărui consemn expres și chiar, de cele mai multe ori, împotriva intențiilor celor care îi atribuie obiectivele și ale celei mai mari părți a celor care se presupune că le realizează, instituția școlară poate funcționa ca o imensă mașină cognitivă, operînd clasamente care, deși posedă toate aparențele neutralității, reproduc clasamentele sociale preexistente. Metafora mașinii, utilă pentru a evidenția funcționarea globală a instituției, în mod normal ascunsă privirilor, nu trebuie, însă, să ne înșele : însuși modelul mașinii care clasează, pe care l-am propus mai devreme prin intermediul diagramelor care prezintă logica transformării clasamentelor sociale în clasamente școlare sau al clasamentelor școlare în clasamente sociale, plasa chiar în centrul dispozitivului instrumentele (clasele de adjective) și acte (aprecieri) ale cunoașterii. Funcția cognitivă pe care o îndeplinește instituția școlară, care știe să cunoască și să recunoască drept dotați din punct de vedere școlar pe cei care sînt mai bine dotați din punct de vedere social, se înfăptuiește prin nenumărate acte cognitive care, cu toate că sînt operate cu iluzia singularității și cu convingerea neutralității, sînt obiectiv orchestrate și obiectiv subordonate imperativelor reproducției structurilor sociale, deoarece pun practic în funcțiune categorii ale percepției și ale aprecierii care sînt produsul transformat al încorporării acestor structuri [Bourdieu, 1989 : 80].

În condițiile descrise mai sus, sistemul de învățămînt îndeplinește o *funcție de reproducție structurală*, vitală pentru societățile diferențiate¹. Mobilitatea socială datorată școlii nu reușește să neutralizeze integral apartenența originară (familială) de clasă, ea nu permite circulația liberă a indivizilor între clase sociale care funcționează ca grupuri distincte și ale căror limite se mențin, ci conduce la apariția unor noi straturi în interiorul lor și la fluidizarea limitelor acestora din urmă ; școala nu determină o democratizare reală a societății, ci doar o creștere a complexității structurii și ierarhiilor sociale, în măsură să mascheze mai bine raporturile de forță.

1. Althusser [1970] merge chiar mai departe, afirmînd că școala reprezintă aparatul ideologic de stat dominant în formațiunile capitaliste dezvoltate. Școala, și nu aparatul politic (democrație parlamentară, vot universal și lupta partidelor), a devenit aparatul ideologic numărul unu al burgheziei. Cuplul școală-familie a înlocuit cuplul biserică-familie în impunerea ideologică a sistemului capitalist.

Dezvoltarea învățămîntului (instituirea învățămîntului general și obligatoriu, prelungirea duratei școlarizării, diversificarea filierelor) salutată de Parsons ca mijloc de democratizare a societății, se dovedește a nu fi decît o modalitate de perpetuare și întărire a dominației :

Trebuia să îmbrăcăm doliul după mitul „Școlii eliberatoare”, garantul triumfului *dobîndirii* asupra *prescrierii*, [garantul triumfului] a ceea ce este cucerit asupra a ceea ce este moștenit, al înfăptuirilor personale asupra nașterii, al meritului și al înzestrării asupra eredității și nepotismului, pentru a înțelege instituția școlară în adevărul întrebunțărilor sale sociale, cu alte cuvinte ca pe unul dintre fundamentele dominației și ale legitimării dominației. Ruptură cu atît mai greu de realizat, și de impus, cu cît cei pe care ea îi vizează, adică producătorii culturali, sînt primele victime – și, de asemenea, primii beneficiari – ai iluziei legitimizează [Bourdieu, 1989 : 13-14].

Cîmpul școlar este un cîmp autonom, orientat, mai mult decît oricare alt cîmp, către propria reproducție, dat fiind faptul că el deține monopolul producției agenților însărcinați cu munca școlară. Totuși, el este supus acțiunii forțelor externe și schimbării, iar societatea contemporană a adus numeroase modificări în raporturile dintre cîmpul social și cîmpul școlar¹. Analiza este deosebit de dificilă, întrucît este vorba de *procese în rețea* și nu de procese liniare. Schimbarea se explică prin luptele interne permanente ; acestea devin, însă, eficiente doar în condițiile în care sînt susținute de condiții externe favorabile (de exemplu, cererea internă de posturi didactice și luptele între actori pentru ocuparea diferitelor poziții în cîmpul școlar este susținută de o cerere externă de diplome). Schimbările sistemului de învățămînt se definesc în relația dintre structura sa internă și schimbările externe care determină schimbări în raportul familiei, în calitate de client (consumator), cu școala. Printre factorii cei mai puternici ai transformării cîmpului școlar se numără *efectele morfologice*, „creșterea volumului” în termenii lui Durkheim, respectiv orientarea unei populații din ce în ce mai numeroase către acest cîmp. Astfel, unul dintre fenomenele nou apărute în spațiul social este faptul că familii aparținînd unor clase (țărani, artizani, mici comercianți) pentru reproducția cărora școala avea altădată puțină importanță, devin astăzi utilizatori consecvenți ai ei, în scopul *reconversiei*

1. Efectele sociale ale acestor schimbări sînt analizate în cap. „Classement, déclassé, réclassement” al lucrării *La Distinction. Critique sociale de jugement* [Bourdieu, 1979].

(în termeni „clasici” am spune mobilitate structurală) la care le obligă schimbările structurale (economice, politice etc.); urmare a acestui fapt, categoriile pentru reproducția cărora școala reprezenta instrumentul principal sînt nevoite să-și intensifice investițiile școlare; rezultă o cerere crescîndă pentru niveluri superioare de școlarizare, diversificarea filierelor școlare, apariția unor forme noi de utilizare a învățămîntului particular etc. Interesele familiei în ceea ce privește menținerea unei poziții într-un cîmp social, pentru ocuparea căreia intră în competiție un număr tot mai mare de candidați, vin adesea în conflict cu „interesele colective ale clasei” dat fiind faptul că, în condițiile date, numai o fracțiune a clasei se poate reproduce. Pentru a evita declasarea, familiile practică strategii extrem de diverse. Decalajul între aspirațiile de reproducție a poziției și performanțe se dovedește a fi în același timp un factor de subminare a structurilor existente și un factor al inovației sociale. *Reproducția și schimbarea nu sînt reciproc exclusive, ci, dimpotrivă, se presupun reciproc* [Bourdieu, 1979 și 1987].

8.10. Sociologia educației – „fundament al unei antropologii generale a puterii și legitimității”

Nu este deloc greu de sesizat faptul că teoria acțiunii pedagogice (educației) elaborată de Bourdieu este o tentativă de sinteză a celor mai importante dintre teoriile precedente: concepții foarte diferite cum sînt cele ale lui Marx, Durkheim, Weber, Piaget, Mead, Parsons, Schütz, Goffman, Berger și Luckmann, Garfinkel, Cicourel sînt citite una prin cealaltă, reinterpretate și „exploatate”. Cuplul de concepte *habitus-cîmp social* permite o serie de „punctări” teoretice importante: 1) înțelegerea acțiunii pedagogice (educației) ca element constitutiv al oricărei structuri (organizări) sociale, ca răspuns la nevoia de legitimare/conservare structurală; 2) sublinierea rolului esențial al acțiunii pedagogice primare (educației familiale) în societățile moderne; 3) înțelegerea persoanelor care suportă o acțiune pedagogică (educați) nu doar ca destinatari ai acțiunii unor agenți ai socializării (educatori) și nici doar ca subiecți capabili să interpreteze lumea, ci ca *agenți ai acțiunii practice*, înzestrați cu structuri subiective (habitusuri) generatoare de practici organizate și capabili de conduite simultan reproductive și inovatoare; ideea copilului-actor este înglobată într-una a *copilului-agent* al prac-

ticii educaționale ; 4) înțelegerea personalității nu ca ansamblu de structuri subiective, ci ca ansamblu de structuri încorporate, simultan subiective și obiective, și a educației nu numai ca proces de subiectivare (individualizare) a obiectivului (socialului), ci și ca proces de obiectivare a subiectivului ; în consecință educația este nu numai un proces de (auto)construcție a unor structuri ale personalității, ci și unul în care sînt produse continuu structuri practice (obiective).

Bourdieu se îndepărtează de structuralism (Althusser) situînd *explicit* analiza instituției școlare, și, în general, analiza acțiunii pedagogice, într-o problematică teoretică ireductibilă la factori politici sau conjuncturali, și insistînd asupra faptului că în structura școlară (structura acțiunii pedagogice) este prezentă, mergînd din aproape în aproape, întreaga structură socială. Rezultă că o sociologie a acțiunii pedagogice (educației) este indispensabilă pentru elaborarea unei teorii sociologice generale :

Astfel, sociologia educației este un capitol, și nu dintre cele mai puțin importante, al sociologiei cunoașterii și, de asemenea, al sociologiei puterii – fără a mai vorbi despre sociologia filosofiilor puterii. Departe de a fi genul de știință aplicată, deci inferioară și bună doar pentru pedagogi, pe care lumea s-a obișnuit să o vadă în ea, [sociologia educației] se constituie în fundament al unei antropologii generale a puterii și a legitimității : ea conduce, într-adevăr, la principiul „mecanismelor” responsabile de reproducția structurilor sociale și de reproducția structurilor mentale care, întrucît sînt genetic și structural corelate, favorizează necunoașterea adevărului cu privire la aceste structuri obiective, iar, prin aceasta, recunoașterea legitimității lor. Datorită faptului că, așa cum am arătat în altă parte [v. Bourdieu, 1979] structura spațiului social, așa cum se observă în societățile diferențiate, este produsul a două principii de diferențiere fundamentale, capitalul economic și capitalul cultural, instituția școlară care joacă un rol determinant în reproducția distribuției capitalului cultural, iar prin aceasta în reproducția structurii spațiului social, a devenit o miză centrală a luptelor pentru monopolul pozițiilor dominante [Bourdieu, 1989 : 13].

Concluzie : Producerea eului și construcția sociologiei

Sociologia este, de obicei, definită ca știință a socialului. Dar ce este socialul? Poate fi el conceput pur și simplu ca existență obiectivă, dată, asupra căreia se concentrează cercetătorul „neutr”? Cu alte cuvinte, socialul reprezintă un *obiect* care este *dat în același mod* oricărui dintre subiecții potențiali ai cunoașterii sale? Istoria sociologiei arată că, dimpotrivă, ceea ce diferiții sociologi desemnează prin „social” este o existență *dublu construită* într-un „efort” colectiv : ea este produsul experienței cotidiene a actorilor obișnuiți, pe de o parte, și produsul experienței cognitive a cercetătorului, pe de altă parte. Ca orice altă disciplină științifică, sociologia își construiește continuu obiectul. Trecerea în revistă a unora dintre cele mai cunoscute teorii ale socialului pune în evidență faptul că această construcție a obiectului implică, în mod necesar, producerea unei cunoașteri, explicite sau implicite, cu privire la dobândirea trăsăturilor de personalitate care fac posibilă viața socială (colectivitatea organizată) la nivelul speciei umane.

Analizele întreprinse pe parcursul acestei lucrări permit conturarea câtorva linii de evoluție concomitentă a teoriilor socialului și a teoriilor educației.

(1) Situate pe poziții teoretico-epistemologice foarte diferite, concepțiile prezentate sînt, toate, în pofida unor interpretări reduționiste la care au fost supuse de multe ori, tentative de a formula o teorie a socialului care să explice coerența, unitatea unor elemente aparent ireconciliabile (obiectiv/subiectiv ; formal (instituțional)/informal ; structură/interacțiune ; nivel macro-social/nivel micro-social ; colectivitate (societate)/individ ; general/particular/singular ; ordine socială/schimbare socială etc.), întrucît tocmai articularea acestor elemente reprezintă nota definitorie a socialului. Să remarcăm, totuși, că, pe măsură ce înaintăm în istoria sociologiei, teoriile socialului își deplasează centrul de greutate de la tema ordinii sociale consi-

derată ca *datum*, la cea a unui „cosmos” social *în curs de constituire*, de la tema integrării consistente a individului într-o realitate structurată în instituții, la cea a participării sale la „efortul” colectiv de structurare (instituționalizare). Autorii de istorii ale sociologiei surprind această mișcare, indicând o evoluție de la teoriile funcționaliste/structuraliste/sistemice la teoriile constructiviste, ale structurării. O astfel de deplasare implică o nouă modalitate de a înțelege opozițiile menționate. Să ne oprim, de pildă, la raportul – probabil cel mai controversat – dintre ordinea socială și schimbarea socială, respectiv dintre „statica socială” și „dinamica socială”. Atunci când ordinea este înțeleasă ca *datum*, explicația schimbării sale trebuie introdusă oarecum din afară, „ordine” și „schimbare” sînt două teme *separate* între care cercetătorul se străduiește să descopere punți; nu este de mirare că o astfel de logică a științei, care pleacă de la un *principiu al distincției* (societate/individ; obiectiv/subiectiv; ordine/schimbare) pentru a ajunge la un *principiu al identității*, dă naștere unor teorii incapabile să depășească rupturile și obligate să apeleze, în cele din urmă, la soluții speculative; acesta este mecanismul logic al teoriilor evoluționiste, de pildă. O analiză în termenii *construcției* lumii sociale conține un nucleu logic care afirmă *simultan* identitatea și contradicția; *datul* este, prin chiar structura și modul său de funcționare, procesualitate, și nu *supus* unor procese, ordinea este schimbarea însăși, și nu *obiect* al schimbării... Evoluția teoriilor explicative ale socialului constă nu doar într-o succesiune de teze care afirmă sau neagă ceva cu privire la realitatea socială, ci într-o modificare a logicii științei, a „modului de inteligibilitate a socialului”, pentru a utiliza o formulă care s-a impus în epistemologia contemporană [Berthelot, 1990 și 1996; Passeron, 1991].

(2) Toate teoriile prezentate au, de asemenea, în comun faptul de a considera acțiunea educativă ca fiind constitutivă socialului (indiferent dacă acesta este înțeles ca *datum* sau/și ca proces) și de a face din componenta dobîndită a personalității (din procesele educative în care ea este produsă) „cheia” depășirii opozițiilor pe care le-am amintit. Evoluțiile în planul teoriilor socialului sînt, însă, corelate cu evoluții corespunzătoare în abordarea acțiunii educative. Analizele structuraliste/funcționaliste/sistemice sînt făcute în termenii corespondenței dintre structurile sociale și structurile personalității (interiorizării/internalizării), ai finalităților dezirabile („funcțiilor”), ai raportului dintre „intrările” (*inputs*) și „ieșirile” (*outputs*) din sistem, cu alte cuvinte, în termenii creării unei personalități „cerute” de exigențele inte-

grării sociale și consensului (eul social); ele definesc educația ca socializare și îi limitează durata la primii ani de viață ai individului (mai puțini sau mai mulți, în funcție de gradul de diferențiere și complexitate a societății), respectiv la timpul necesar și suficient pentru a realiza integrarea individului în sistem; în plus, ele presupun că, o dată interiorizată, structura socială este continuu reactualizată (reprodusă) în practicile cotidiene. Analiza de tip constructivist pătrunde în sistemul educativ însuși (deschide „cutia neagră”) și caută mecanismele acestuia. Acest tip de analiză (micro-sociologică) este realizat în termenii aproprierii lumii sociale de către un individ capabil de discernămint, în termenii reinterpretării, negocierii și reconstrucției rolurilor, ai producerii simultane a eului total și universului social; el implică teza potrivit căreia educatorul și educatul sînt, în egală măsură, *actori/agenți* ai acțiunii, capabili să selecteze, să prelucreze, să producă și să comunice informație – în formă discursivă sau în formă practică și nu simpli mesageri (transmițători), respectiv simpli receptori ai mesajului. Rezultă consecințe importante privind durata proceselor educative și actualizarea achizițiilor obținute pe această cale: biografia educațională a individului se confundă cu traiectoria experiențelor sale colective, iar structurile subiective dobîndite (prin apropiere, și nu prin interiorizare mecanică) sînt actualizate în forme adaptate continuu situației. În acest context teoretic, problema pluralității și a caracterului proteic al Sinelui în raport cu structura socială devine esențială, iar educația constă nu numai în achiziția unor structuri subiective „de suprafață” (cunoștințe, valori/norme/reguli, roluri sociale) pe care subiectul le reproduce ca atare în practicile ulterioare, ci și în structuri „de profunzime” (procedee interpretative, habitusuri) al căror potențial generator permite adecvarea acțiunii la contextul „aici și acum” al experienței, la „cadrele” interacțiunii „față în față”, la structurile obiective ale unui cîmp social dat la un moment dat.

În mod obișnuit, conceptele cu care operează sociologia sînt cele de *socializare* și *eu social* (*personalitate socială*). Din perspectiva unei teorii a ordinii sociale înțelese ca *datum*, individul care îl interesează pe sociolog este, așa cum a observat Durkheim, tipul mediu, normal, generic, al cărui comportament reproduce comportamentul colectivității. Producerea acestui tip individual (socializarea) îndeplinește o serie de „funcții” sociale: de transmitere/acumulare culturală (care include transmitere/acumulare de cunoaștere), de pregătire a indivizilor pentru exercitarea unor roluri sociale (inclusiv a rolurilor profesionale), de alocare a *status*-urilor sociale, de

reproducere structurală sau/și mobilitate socială. Educația este, în această perspectivă, mai degrabă un concept *pedagogic* decât unul sociologic, întrucât principalele ei note de conținut se referă la formele și mijloacele de organizare a procesului de producere a personalității umane; pentru sociolog, ea reprezintă o temă de interes doar în măsura în care este definită ca proces – mai mult sau mai puțin conștient, voluntar, organizat – de producere a componentei sociale a personalității (eului social), cu alte cuvinte ca proces de „socializare metodică”.

Totuși, de la Durkheim încoace, sociologii observă că producerii eului social îi este asociată o evoluție concomitentă a personalității pe o traiectorie singulară: individul „procedează” simultan la o *identificare* cu grupul și la o *diferențiere* în raport cu acesta, *socializarea*, ca proces de creare a ființei sociale, este, în mod necesar, corelată *individualizării*, ca proces de producere a eului personal. Și, pe măsură ce înaintăm în istoria sociologiei, interesul sociologilor este tot mai mult atras de procesele de diferențiere și individualizare. Din momentul în care se pune problema *mecanismelor de constituire* a ordinii sociale date, eul social și socializarea devin insuficiente. Devenirea, care împletește continuitatea cu originalitatea comportamentelor, poate fi explicată numai dacă se ia în considerație unitatea tensionată a eului social și eului personal (*eul total*), cu alte cuvinte, unitatea socializare/individualizare. Autori cum sînt P. Berger și Th. Luckmann, E. Goffman, A. Cicourel ori P. Bourdieu au în vedere procesul de producere a eului total și nu doar a celui social. Această evoluție, identificabilă în planul analizei sociologice, nu se poate identifica, însă, și la nivelul limbajului sociologic, care este marcat de ambiguitate: se vorbește în continuare despre socializare, insistîndu-se asupra dimensiunii sale active, constructive, atît în raport cu individul (idee asupra căreia insistă pedagogia modernă), cît și în raport cu societatea însăși, rezervîndu-se termenul „educație” pentru modalitățile mai mult sau mai puțin instituționalizate de influențare a evoluției personalității; în același timp, însă, se utilizează termeni ca „educație spontană”, „educație informală”, „pedagogie implicită” ș.a., care contrazic, practic, definiția „clasică” a educației. Se conturează, în literatura sociologică actuală (ca și în cea pedagogică, de altfel), o tendință tot mai clară de a atribui termenului „educație” („acțiune pedagogică” la Bourdieu) o semnificație foarte largă, aceea de proces de producere a componentei dobîndite a personalității umane (eului), cu alte cuvinte de *proces continuu de producere, în experiența colectivă cotidiană, a eului total* –

înțeles ca unitate tensionată și proteică a eului social și a eului personal –, producere care implică unitatea proceselor contrarii de identificare și diferențiere și care au ca finalitate socializarea/individualizarea ființei umane, independent de modalitățile în care se înfăptuiește acest proces. Acest concept foarte cuprinzător este, apoi, utilizat ca gen proxim pentru definirea unor clase particulare (educație formală, in-formală, non-formală; educație familială, școlară, comunitară, în grupuri de egali...). Aceasta echivalează cu a spune că se conturează în sociologia actuală o tendință de a face din conceptul *educație* (acțiune pedagogică) – și nu doar din cel al socializării – un *concept central al teoriilor explicative ale socialului*.

(3) În sfârșit, toate concepțiile analizate aici insistă asupra dinamicii ponderii principalelor instanțe educative (familie, școală). Constatînd creșterea ponderii educației școlare, ele subliniază, în același timp, importanța educației familiale, atît în biografia individuală, cît și în constituirea socialului. Totuși, cu cît ne apropiem de sociologia actuală, modul de înțelegere a raportului familie-școală evoluează de la apologia educației școlare și postularea diminuării „funcției” educative a familiei la redescoperirea rolului de fundament și de „far călăuzitor” al educației familiale în raport cu evoluțiile individuale și la relevarea faptului că ea este implicată fundamental în însuși procesul de constituire a lumii sociale. Sintetizînd diferitele note prin care autorii prezentați caracterizează familia, se poate spune că prin identitățile extra-familiale ale membrilor săi, aceasta reprezintă punctul în care se „înnoadă” experiențe sociale foarte diferite și că, tocmai datorită tipului de raporturi sociale, particularist și bazat pe afectivitate, către care este orientată evoluția sa, ea permite, mai mult decît alte grupuri, negocierea definiției situației și a rolurilor, reprezentînd un spațiu privilegiat al reconstrucției ordinii sociale (schimbării sociale).

*

O observație se impune : evoluțiile menționate nu implică o negare totală a teoriilor structuraliste/funcționaliste/sistemice de către teoriile constructiviste, nici în planul ipotezelor explicative generale și nici în acela al concepției cu privire la educație. Numeroase teze cu privire la structura și funcțiile sistemelor sociale, inclusiv ale sistemului educațional, sînt asumate de sociologii constructiviști (ca atare sau cu nuanțările, completările, corecturile rezultate din schimbarea logicii științei, despre care am vorbit mai

devreme). Analiza sistematică a diferitelor teorii ale educației (și socialului) arată că pluralismul – care se poate identifica atât în succesiunea, cât și în sincronia teoriilor sociologice [Berthelot, 1990] – nu exclude nici principiul cumulativității cunoașterii și nici transferurile reciproce.

*

Analizele prezentate aici arată că sociologia educației nu se mai poate limita astăzi la o sociologie a școlii (așa cum s-a întâmplat multă vreme) și nici chiar la o sociologie a „modurilor și proceselor de socializare”, așa cum lasă să se înțeleagă unii autori [cf. Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1992] și unele inițiative instituționale (a se vedea, de pildă, comitetul de cercetare *Modes et proces de socialisation* din cadrul AISLF – *Association Internationale des Sociologues de Langue Française*). Ea este mai mult decât cunoaștere cu privire la un fapt social printre alte fapte sociale, la un câmp relativ autonom al spațiului social care se intersectează cu alte câmpuri sociale, este *cunoaștere cu privire la principiul însuși al constituirii socialului ca realitate ontică și ca obiect al științei*.

În această calitate, sociologia educației reprezintă una dintre componentele nucleului oricărei teorii a socialului. Reconsiderarea poziției sale în știința și învățământul românesc nu prezintă importanță doar pentru puținii săi reprezentanți, ci constituie una dintre condițiile esențiale ale producerii unei cunoașteri științifice cu privire la realitatea socială românească și ale elaborării unor programe politice – indiferent de domeniul vizat – care să genereze mai puține consecințe neașteptate și nedorite.

DICȚIONAR

Dicționarul care urmează încearcă să sintetizeze – o sinteză rezultată, evident, dintr-o interpretare personală – teoriile analizate pe parcursul acestei lucrări. Conceptele, selectate în funcție de criteriul forței lor de sinteză, apar nu în ordine alfabetică, ci într-o ordine dictată de nevoia unor corelații logice. Se pornește, astfel, de la cel mai larg concept macro-social al „stăticii sociale” (ordine socială) pentru a se ajunge la cel mai larg concept macro-social al „dinamicii sociale” (schimbare socială), trecând prin alte concepte care vizează nivelul macro-social (structură, rol) și nivelul micro-social (situație, definiție a situației), raportul subiectiv-obiectiv (actor, agent, obiect), unitatea și pluralitatea Sinelui (eu total, eu social, eu personal), procesele educative (educație, socializare, individualizare, copil-actor). Este indiscutabil că acest dicționar ar putea cuprinde și alți termeni; analizele efectuate în cele opt capitole ale acestei lucrări introduc treptat numeroase concepte utile în explicarea socialului pe care cititorul le poate repera consultând *Indexul*.

Ordine socială – concept central al oricărei teorii a socialului, care indică faptul că elemente diferite se articulează într-un tot coerent; termenul „cosmos” social (în opoziție cu „haos”) este, de asemenea, utilizat; expresia „ordine socială” desemnează regularitatea, generalitatea, coerența, continuitatea, relativa stabilitate și, în consecință, caracterul relativ previzibil al comportamentului membrilor unei colectivități/societăți; ordinea socială poate fi analizată la două niveluri: (1) ca *ordine normativă (instituțională)* – nivelul macrosociologic – regularitatea comportamentelor decurgând din conformitatea lor cu un sistem dat de valori-norme-reguli, concretizat într-un sistem de roluri (așteptări) sociale, mai mult sau mai puțin explicite, cristalizate într-o formă simbolică (norme juridice, proverbe, aforisme, „porunci divine”); conformitatea este, în acest caz, dependentă de un sistem de constrângeri (control), exterioare sau/și interiorizate, care se exercită asupra individului [Durkheim, Parsons]; (2) ca *ordine interacțională* (publică, morală, a înfîlnirilor „față în față”) – nivelul microsociologic – regularitatea comportamentelor rezultând dintr-un ansamblu de norme informale, subînțelese („ceea ce toată lumea știe”), dar care nu îmbracă, în mod obișnuit, o formă discursivă (lingvistică) [Goffman] ordinea interacțională este o ordine locală

(situațională, indexicală); ordinea socială este în același timp un *datum* și un *proces* continuu de producere a acestuia în interacțiunea „actor” – „obiect”; metafora *construcției* exprimă foarte bine această dublă natură [Schütz, Berger și Luckmann, Cicourel, Bourdieu]; ordinea socială este, de fapt, o *ordine practică*, întrucât ea presupune (a) un aspect „corporal”, o materializare în elemente a căror existență este autonomă în raport cu individul și care pot fi observate ca „lucruri”, și (b) o dimensiune transformatoare; ca ordine practică, ordinea socială este *înfăptuită* în experiența cotidiană de agenți concreți („în carne și oase”) aflați în „situații” concrete „aici și acum”, care exercită asupra comportamentului lor o serie de presiuni (determinări), dar care, la rândul lor, sînt transformate de aceștia [Garfinkel, Cicourel, Bourdieu].

Interacțiune – termen consacrat de reprezentanții Școlii de la Chicago (R.E. Park, E.W. Burgess, G.H. Mead, W.I. Thomas), care desemnează adecvarea reciprocă și continuă a acțiunilor (comportamentelor) „actorilor”, aflați într-o „situație” interacțională pe care ei o definesc în termenii unui sistem de simboluri împărțite; interacțiunea presupune o relație *ego – alter* în care „actorul” interpretează (atribuie semnificații) atît comportamentul(ui) Celuilalt, cît și propriul(ui) comportament, iar pe baza acestei interpretări își acomodează reacția (răspunde) la comportamentul partenerului; interacțiunea implică, așadar, producere, prelucrare și comunicare de semnificații și „materializarea” acestora în conduite observabile.

Instituție socială – ansamblu de modele complementare de comportament „fixate”, obiectivate într-un ansamblu de norme și așteptări mai mult sau mai puțin explicite (ansamblu de roluri sociale complementare); constituie nucleul ordinii sociale și se prezintă individului ca un *dat* (realitate *sui-generis*) [Durkheim, Parsons, Goffman, Bourdieu]; pe de altă parte, însă, instituția este rezultatul unui proces de *instituționalizare*, constînd în sedimentarea, acumularea, obiectivarea în sisteme simbolice (limbaj) și transmiterea cunoașterii comune (constînd, cu alte cuvinte, în „tipificarea” acțiunilor și persoanelor) [Schütz, Berger și Luckmann] care este o cunoaștere practică [Garfinkel, Bourdieu]; orice instituție implică un ansamblu de semnificații primare (roluri) și un ansamblu de semnificații „de gradul al doilea”, cu funcție de legitimare a rolurilor.

Actor social – concept corelativ celor de ordine socială, instituție socială, interacțiune socială; desemnează un individ capabil de comportamente regulate, coerente, relativ stabile, previzibile, al căror principiu nu este biologic (înnăscut), ci social (dobîndit); actorul poate fi privit ca: (1) individ capabil să se conformeze la un sistem de valori-norme-reguli date (formale, instituționale, explicite sau informale, subînțelese) care exercită asupra lui o constrîngere exterioară și/sau una interiorizată; (2) subiect capabil să producă, să recepteze, să prelucreză și să transmită (să comunice) semnificații ale „obiectelor” materiale și sociale – utilizînd pentru aceasta un sistem de simboluri (limbaj) – cu alte cuvînt

te, un subiect al cunoașterii „de simț comun”, iar prin aceasta un subiect capabil să-și acomodeze continuu comportamentul la „situație” și să reconstruiască rolurile; un actor este întotdeauna un *ego* în relație cu un *alter*; caracterizându-se prin reflexivitate, *ego* poate fi simultan propriul său *alter*.

Obiect – concept corelativ celui de „actor”; desemnează orice element (obiect material, individ, colectivitate, instituție, valoare, normă, reprezentare etc.) pe care un „actor” îl identifică în afara sa, ca existență autonomă (realitate *sui-generis*), și în funcție de care este orientată acțiunea (comportamentul) sa (său); „obiectul” devine un reper al comportamentului în măsura în care exercită asupra acestuia o constrângere oarecare, exterioară sau/și interiorizată, și în măsura în care subiectul îi atribuie o semnificație; în calitate de existență autonomă, el se prezintă subiectului ca *datum*; în calitate de existență căreia acesta din urmă îi atribuie o semnificație, el este o *construcție* (inter)subiectivă și culturală; în orice moment al interacțiunii, „actorul” este simultan și „obiect” pentru un *alter* (care poate fi, așa cum am precizat mai sus, chiar el însuși).

Agent social – concept care desemnează un „actor social” considerat ca subiect al practicii, și nu doar ca un subiect al cunoașterii; „simțul comun” este un „simț practic”, în sensul că orice capacitate de a interpreta realitatea (de a produce, recepta, prelucra, transmite semnificații) se dobândește și se actualizează în experiența cotidiană care este o experiență practică, întrucât presupune un aspect corporal, observabil și o dimensiune transformatoare; a considera „actorul” ca „agent” permite, în opinia lui Bourdieu, depășirea rupturii între „subiect” și „obiect”.

Situație – concept care vizează aspectul local (indexical) al „structurii sociale” (micro-structura); desemnează un ansamblu de „obiecte” articulate, organizate conform unui ansamblu de reguli fundamentale (principiu, cadru al experienței) local, particular, „aici și acum”; acest ansamblu organizat de „obiecte” constituie mediul (*environment*) acțiunii unuia sau mai multor „actori”, trăsind un „orizont” (un cadru) care limitează și, în același timp, face posibilă și orientează acțiunea; prezentă ca *dat* în orice acțiune, „situația” este continuu (*re*)*construită* de „actorii” care îi atribuie semnificații (o definesc) și *transformată* de „agenții” practicii; în experiența sa socială un „actor” se află succesiv și simultan într-o pluralitate de situații.

Definiție a situației – concept elaborat de W.I. Thomas (reprezentant al Școlii de la Chicago); desemnează ansamblul de semnificații pe care „actorul social” le atribuie „obiectelor” materiale și sociale care constituie mediul (*environment*) acțiunii sale; aceste semnificații sînt cele care orientează și limitează raportul „actor” – „obiect” (dau *sens* acțiunii, o fac inteligibilă, „rațională”, „logică” pentru participanți); definiția situației este biografic și cultural determinată [Schütz]; orice interacțiune implică negocierea definiției situației între parteneri [Goffman, Garfinkel, Cicourel]; nici definiția situației și nici negocierea nu implică în mod necesar activitate conștientă.

Rol social – concept care exprimă raportul dintre „actorul social” și „structura socială”; desemnează un ansamblu de comportamente pe care le așteaptă de la un „actor social” el însuși și ceilalți actori sociali, în funcție de poziția ocupată de „actorul” respectiv în structura socială (de modul în care este clasat de ceilalți și se clasează el însuși); sistemul de așteptări decurge dintr-un ansamblu de valori-norme-reguli explicite, vizibile, formale, culturale, interiorizate de „actori” pe parcursul procesului de „socializare” [Durkheim, Parsons, Bourdieu]; actualizarea modelului de comportament interiorizat este dependentă, însă, de „situație”, de ansamblul de reguli informale, locale („aici și acum”) ale interacțiunii „față în față” [Mead, Cicourel, Goffman, Bourdieu]; cu alte cuvinte, exercitarea rolului este dependentă atât de „structura socială”, cât și de „definiția situației” pe care o elaborează partenerii; rezultă că exercitarea rolului implică o „programare” anterioară a „actorului”, dar și posibilitatea de a inventa o serie de „variațiuni pe aceeași temă”, libertatea de a recrea rolul; rolul social definește „identitatea socială” a individului, dar el poate fi, de asemenea, numai „jucat”, fără ca individul să se auto-identifice în personajul pe care îl interpretează; „actorul” exercită o pluralitate de roluri, corespunzătoare diferitelor poziții pe care le deține în structura socială, dar și pluralității „situațiilor” pe care le experimentează.

Structură socială – concept care desemnează principiul *general* – independent de contextele locale „aici și acum” – de dispunere, de articulare, de organizare a „obiectelor” în spațiul social, sau, cu alte cuvinte, principiul regularității, coerenței, stabilității comportamentelor membrilor unei colectivități/societăți; conceptul de structură socială operează la nivel macro-social și nu poate fi conceput decât în corelație cu cel de „situație”, întrucât principiul general nu se manifestă decât în formele particulare de articulare situațională a „obiectelor”; structura socială se prezintă „actorului” ca un ansamblu *dat* de norme coerente și relativ stabile de comportament (de poziții/statute și roluri atașate fiecărei poziții), ca ansamblu de clasamente (tipuri) de indivizi și de acțiuni, prin intermediul cărora el este constrâns să se auto-claseze (auto-identifice); ea trebuie, însă, privită și ca ansamblu de *resurse* pe care „actorul” poate conta pentru a face față „situației” și a-și duce la bun sfârșit proiectele, întrucât, în calitate de principiu de organizare, ea răspunde nevoii sale de stabilitate, continuitate, inteligibilitate a acțiunii; în această ultimă ipostază (de ansamblu de resurse), structura socială este continuu reinventată în practicile cotidiene; rezultă că, în practicile lor cotidiene colective, „agenții” înfăptuiesc simultan *reproducerea* structurilor – care constituie însuși suportul, condiția acțiunii lor – și *reinventarea* acestora (schimbarea).

Strategie – conceptul „strategie” nu trimite la o realitate concretă, el este un 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. ; și totuși, „logica” acțiunii nu este în mod necesar una de acest tip ; „actorii” („agenții”) acționează sistematic, fără a elabora și urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente ; aparența strategică a acțiunii rezultă fie din biografia subiectului care a interiorizat „structurile sociale” [Bourdieu, 1980], fie din raportul nemijlocit al individului cu contextele („situațiile”) organizaționale [Crozier și Friedberg, 1977].

Eu social (personalitate socială ; tip individual mediu, normal) – concept care desemnează o componentă a personalității constituită din trăsături (comportamente) articulate într-o unitate relativ coerentă (care nu exclude, însă, contradicțiile) și relativ stabile, comune majorității (dacă nu tuturor) membrilor unei colectivități ; exprimă raportul de *identitate* între individ și colectivitate ; cu toate că presupune o serie de premise biologice, nu este înăscut, ci *dobândit* în contactul, direct și/sau mijlocit, real și/sau imaginar, prelungit și/sau intens, cu colectivitatea (Altul generalizat) ; întrucât orice individ intră în astfel de contacte cu o multitudine de colectivități, personalitatea sa socială este *multiplă* ; „eul social” asigură în primul rînd coeziunea, stabilitatea grupului, conservarea „ordinii sociale”, reproducerea „structurii sociale” ; el are, însă, și rolul de a „normaliza” (în accepțiunea durkheimiană de generalizare a unui comportament, dar și în accepțiunea etnometodologică de familiarizare cu un comportament) un comportament original și de a-l fixa, stabiliiza, obiectiva în instituții ; cu alte cuvinte, „eul social” este esențial în schimbarea socială ; „eul social” nu este dissociabil de „eul personal” decît în plan analitic ; orice „actor social” trebuie înțeles ca unitate și tensiune a acestor două componente.

Eu personal (individual) – concept corelativ celui de „eu social”, care se referă la o componentă a personalității constituită din trăsături (comportamente) originale, care îl deosebesc pe individ de ceilalți membri ai colectivității ; exprimă raportul de *diferențiere* între individ și colectivitate ; deși presupun un ansamblu de premise biologice înăscute, comportamentele originale ale individului sînt, de asemenea, *dobîndite* în experiența sa socială ; definit întotdeauna în raport cu o anumită colectivitate, „eul personal” este, ca și „eul social”, *multiplu* ; aspectul original al acțiunii individuale reprezintă o sursă de dezechilibrare a „structurilor sociale” date și punctul de plecare al semnificării lor sociale și transformării acestora (schimbării sociale).

Eu total (eu complet, aspect dobîndit al personalității) – concept care desemnează unitatea tensionată a „eului social” și „eului personal” ; întrucât această unitate este produsă și se actualizează în „situații” interacționale diferite, eul complet apare în experiență într-o *pluralitate de ipostaze*¹, uneori contradictorii.

1. O sinteză a literaturii (filosofice, economice, psihologice, politice, matematice, chiar) cu privire la pluralitatea Sinelui întreprinde Jon Elster în *The Multiple Self* [Cambridge University Press, 1985].

Identitate socială – concept care desemnează modul în care un „actor” este clasat și se auto-clasează (este definit de ceilalți și de el însuși) în raport cu „structura socială” ; imagine de sine și imagine publică a unui individ/grup care vizează apartenența la o colectivitate, setul de poziții și setul de roluri pe care le deține ; „identitatea” arată *cine este* individul din punct de vedere social, modul în care este perceput „eul său social” de ceilalți și de el însuși ; în orice moment, oricare dintre indivizi posedă o *pluralitate* de identități sociale ; de asemenea, în cursul vieții sale, el acumulează și schimbă mai multe identități, în funcție de „traectoria sa socială” și de „strategiile” sale identitare.

Traectorie socială (școlară, migratorie, ocupațională, familială, etc.) – concept care desemnează o înlănțuire de secvențe în evoluția socială a individului ; implică o dimensiune structurală și situațională (succesiunea pozițiilor și „situațiilor”), dar și o dimensiune identitară (succesiunea „identităților sociale”).

Socializare – concept care desemnează procesul de creare (producere) a „eului social”, a identității sociale a unui individ ; evoluție a personalității individuale pe o traectorie dependentă de traectoria sa socială ; în sensul cel mai larg, „socializarea” este procesul prin care o ființă asocială – care nu stăpânește principiul (sensul) „structurii sociale” date și nu se comportă în mod sistematic așa cum o fac majoritatea membrilor colectivității – devine o ființă socială (corespunde tipului individual mediu al colectivității) ; caracterul asocial al ființei poate fi evaluat în raport cu oricare dintre colectivitățile umane, iar din această perspectivă numai noul-născut poate fi considerat asocial, sau în raport cu o colectivitate determinată, orice ființă umană putând fi socială în raport cu una sau mai multe colectivități și asocială în raport cu altele ; din aceste rațiuni, socializarea este un proces a cărui durată coincide, în societățile moderne diferențiate, în schimbare rapidă și care permit mobilitatea indivizilor, cu durata vieții ; pentru oricare dintre indivizi, procesul socializării începe cu *socializarea primară* prin care un individ biologic, asocial în raport cu oricare dintre colectivitățile umane, dobândește primul său „eu social”, prima sa „identitate socială” ; socializarea primară echivalează cu umanizarea individului ; de regulă, colectivitatea în contact cu care se realizează socializarea primară este familia ; ulterior, individul care posedă deja cel puțin un „eu social” (cel puțin o „identitate socială”) este supus unor procese simultane și succesive de *socializare secundară*, în urma cărora dobândește o pluralitate de „euri sociale” (o pluralitate de „identități sociale”) ; mecanismul prin care se realizează socializarea este *interiorizarea/internalizarea/aproprierea* „structurii sociale” („rolurilor”) în experiența cotidiană, ceea ce înseamnă că subiectul „face ale lui” comportamentele organizate, stabile ale grupului ; reproducând „structurile sociale” date în structurile subiectului (percepție, observație, gândire, mișcări corporale) socializarea asigură reproducerea lor în și prin experiența ulterioară a individului ; totuși, interiorizarea „structurilor sociale” (ca și actualizarea lor în acțiunea ulterioară a individului socializat) implică selecție și reinterpretare din partea

„actorului” și se produce întotdeauna într-o „situație” interacțională care presupune negociere ; procesul de interiorizare se realizează, practic, într-un context în care principiul de organizare socială apare mai mult sau mai puțin alterat, implicit, ambiguu, trebuind să fie explicat în interacțiunea însăși a „actorilor” ; reproducerea „structurilor sociale” în structuri subiective nu este, de aceea, niciodată absolut fidelă, iar socializarea lasă loc inovației.

Individualizare – proces de producere a „eului personal (individual)” și de diferențiere în raport cu „tipul social normal (mediu)” ; evoluție pe o traiectorie originală trasată de caracteristicile personale ale subiectului, incluzând aici și caracteristicile sale genetice ; totuși, procesul de individualizare nu se reduce la o dezvoltare a potențialului genetic, independentă de „traiectoria socială” a individului ; diferențierea se produce întotdeauna *în raport cu ceva* sau chiar *contra a ceva* social ; direcția și limitele originalității comportamentului sînt conturate de acest „ceva” social în raport cu care se produce ; ca și cele două componente ale personalității a căror producere o asigură, socializarea și individualizarea nu pot fi separate decît la nivel analitic.

Educație – proces de producere și actualizare a „eului total” (aspectului dobîndit al personalității) ; unitate și tensiune a proceselor de „socializare” și „individualizare” ; dimensiunea principală a educației este socializarea : este educat un individ capabil să-și orienteze în orice „situație” comportamentul în funcție nu (numai) de nevoi, impulsuri, dorințe etc. personale, ci în funcție de un *alter*, prezent fie nemijlocit („față în față”), fie în formă interiorizată ; asumîndu-și continuu roluri sociale, individul, ca unitate a „eului social” și a „eului personal”, le reinterpretează permanent, astfel încît educația poate fi definită ca proces de *(re)construcție continuă* a eului complet în experiență ; structurile subiective rezultate au ca țesătură de fond „structurile sociale” interiorizate, dar prezintă „pete de culoare” aparte ; în experiența ulterioară a individului, structurile interiorizate sînt actualizate cu aceste note particulare și în forme adecvate „situației” ; rezultă că reproducția „ordinii sociale” nu este niciodată absolut fidelă și că ea implică totdeauna inovație ; altfel spus, educația nu are numai „funcții” reproductive, ci este o componentă a schimbării sociale ; definită ca transmitere intergenerațională a culturii (cunoașterii), educația reprezintă unul dintre momentele procesului de instituționalizare [Mead, Parsons, Schütz, Berger și Luckmann] ; privită ca interacțiune educat-educator într-o „situație” dată, ea poate fi analizată chiar ca proces de schimbare, întrucît conduce la sedimentarea, acumularea, obiectivarea în limbaj și normalizarea unor comportamente, în efortul colectiv de a actualiza normele explicite (instituționale) și de a explicita normele implicite, ambigue ale interacțiunii.

Copil-actor – concept care exprimă rolul activ al copilului (educatului) în procesele educative ; în calitate de actor, el este capabil nu numai să recepteze, ci și să producă, să prelucreze și să comunice semnificații, iar pe această bază să inte-

riorizeze selectiv și în forme personalizate „structura socială” ; mai mult, chiar, el utilizează această structură ca resursă în propriile „strategii” de acțiune, participând la procesul de negociere a „definițiilor situației”, de actualizare și re-creare a rolurilor, de explicitare a normelor implicite..., cu alte cuvinte, la procesul de schimbare a micro-structurilor.

Schimbare socială – concept care desemnează procesul de modificare a „structurii sociale”, respectiv a principiului general de articulare a componentelor unei colectivități/societăți, a clasamentelor (tipurilor) de indivizi și activități ; schimbarea socială vizează, ca și „structura socială” și „ordinea socială”, aspecte macro-sociologice ; mecanismele sale trebuie, însă, căutate la nivelul micro-structurilor („situațiilor” interacționale), unde „actori” *educați* (și nu doar socializați) negociază și reconstruiesc permanent rolurile și, deci, principiul local „aici și acum” al comportamentului lor ; trecerea de la schimbările produse la nivelul micro-structurilor („situațiilor”) la schimbarea principiului general poate fi explicată, între altele, cu ajutorul conceptelor „eu total”, „pluralitate a Sinelui” și „educație” ; comportamentele cristalizate, stabilizate într-o „situație” sînt *transpozabile*, pot fi reproduse în alte „situații”, iar purtătorul lor este „actorul” educat (eul complet) ; așa cum sesizează Bourdieu, mecanismele re-producției și cele ale schimbării sociale sînt în esență aceleași.

Referințe bibliografice

- Accardo, A., 1983, *Initiation à la sociologie. L'illusionnisme social. Une lecture de Bourdieu*, 2^e éd., Bordeaux, Éditions Le Mascaret, 1991.
- Althusser, L., 1970, „Idéologie et appareils idéologiques d'Etat : sur la reproduction des conditions de la production”, *La Pensée*, iulie 1970, 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).
- Baldwin, A.L., 1967, *Theories of Child Development*, New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Bastide, R., 1950, *Sociologie et psychanalyse*, Paris, PUF.
- Baudelot, C., Establet, R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Baudelot, C., Establet, R., 1975, *L'école primaire divisée*, Paris, Maspéro.
- Baudelot, C., Establet, R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bădescu, I., 1994, *Istoria sociologiei. Perioada marilor sisteme*, Galați, Editura Porto-Franco.
- Berger, P., Luckmann, Th., 1966, *La Construction sociale de la réalité*, trad. fr., Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Bertaux, D., 1993, „La maîtrise de la production anthroponomique comme enjeu de la modernité”, în Michel Audet și Hamid Bouchikhi (eds.), *Structuration du social et modernité avancée. Autour des travaux d'Anthony Giddens*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, pp. 297-317.
- Berthelot, J.-M., 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Berthelot, J.-M., 1990, *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF (a se vedea Elisabeta Stănciulescu, „J.-M. Berthelot, *L'Intelligence du social*, Paris, PUF, 1990”, recenzie, în „Sociologie românească”, Serie nouă, V, 1/1994, pp. 101-104).
- Berthelot, J.-M., 1995, *1895 Durkheim. L'Avènement de la sociologie scientifique*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Berthelot, J.-M., 1996, *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF.
- Boudon, R., Bourricaud, F., 1982, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Bourdieu, P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., 1986, *Economia bunurilor simbolice*, București, Editura Meridiane (traducere și prefață de Mihai Dinu Gheorghiu).
- Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., 1989, *La Noblesse d'État*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit (un scurt fragment este reprodus în Ion Aluș și Ion Drăgan, *Sociologia franceză contemporană. Teorie-Metodologie-Tehnici-Ramuri*, București, Editura Politică, 1971, pp. 619-625).
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit (un 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).
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Saint-Martin, M. (de), 1965, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourricaud, F., 1977, *L'Individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de T. Parsons*, Paris, PUF.
- Bowles, S., Gintis, H., 1977, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- Buzărnescu, Șt., 1995, *Istoria doctrinelor sociologice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A.
- Cazacu, A., 1973, *Curs de sociologia educației și învățămîntului*, vol. 1-4, București, Centrul de multiplicare a universităților.
- Cicourel, A.V., 1972, *La Sociologie cognitive*, trad. fr., Paris, PUF, 1979.
- Corcuff, Ph., 1995, *Les Nouvelles Sociologies*, Paris, Nathan.
- Coulon, A., 1981, *L'Ethnométhodologie*, 2^e éd., Paris, PUF, 1990.
- Coulon, A., 1986, „Qu'est que l'ethnométhodologie?”, *Quel corps ?*, 32/33 decembrie 1986, pp. 10-35.
- Coulon, A., 1993, *L'Ethnométhodologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Crozier, M., Friedberg, E., 1977, *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dahrendorf, R., 1972, *Classes et conflits de classes dans la société industrielle*, Paris, Mouton.
- Dubar, Cl., 1991, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin.
- Dubet, Fr., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dumitrescu-Codreanu, L., 1973, *Sistemul sociologic al lui T. Parsons*, București, Editura Științifică.
- Durand, J.-P., Weil, R., 1989, *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot.
- Durkheim, É., 1893, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1973.
- Durkheim, É., 1895, *Regulile metodei sociologice*, trad. rom., București, Editura Științifică, 1974.
- Durkheim, É., 1897, *Despre sinucidere*, trad. rom., Iași, Institutul European, 1993.

- Durkheim, É., 1922, *Educație și sociologie*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
- Durkheim, É., 1912, *Formele elementare ale vieții religioase*, trad. rom., Iași, Polirom, 1995.
- Durkheim, É., 1925, *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1934.
- Durkheim, E., 1938, *Evoluția pedagogiei în Franța*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin (reed., 1996).
- Erny, P., 1981, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Freud, S., 1938, „Abriss der Psychoanalyse”, *apud* L. Gavrilu, „Studiu introductiv : Sigmund Freud sau dreptul la adevăr”, în S. Freud, *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984 (cap. I: „What is Ethnomethodology ?”, trad. fr., în Karl M. van Meter (sous la dir.), *La Sociologie*, Paris, Larousse, coll. „Textes essentiels”, 1992, pp. 649-674).
- Goffman, E., 1956, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, vol. I. „La Présentation de soi”, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1973_a.
- Goffman, E., 1961, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux reclus*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1968.
- Goffman, E., 1964, *Stigmate. Les Usages sociaux des handicaps*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.
- Goffman, E., 1967, *Les Rites d'interaction*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1974 (reprodus parțial în K.M. van Meter (sous la dir.), *La Sociologie*, Paris, Larousse, coll. „Textes essentiels”, 1992, pp. 707-728).
- Goffman, E., 1971, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 2 „Les Relations en publique”, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1973_b.
- Goffman, E., 1974, *Les Cadres de l'expérience*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.
- Habermas, J., 1984, *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin.
- Illich, I., 1971, *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil.
- Lapassade, G., 1986, „L'Instituant ordinaire”, *Quel corps ?*, 32/33 decembrie 1986, pp. 37-43.
- Lapassade, G., 1996, *Les Microsociologies*, Paris, Economica-Anthropos.
- Marx, K., 1844, „Manuscrite economico-filosofice din 1844”, trad. rom., în K. Marx, *Scrieri din tinerețe*, București, Editura Politică, 1968.
- Marx, K., 1845, „Teze despre Feuerbach”, trad. rom. în K. Marx, *Opere*, vol.3, București, Editura Politică, 1958.
- Marx, K., 1867, *Capitalul*, vol. I, trad. rom., în K. Marx, *Opere*, vol. 23, București, Editura Politică, 1966.
- Mead, G.H., 1934, *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press ; trad fr. *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

- Mehan, H., 1978, „Structuring School Structure”, în *Harvard Educational Review*, vol. 48 (1).
- Mehan, H., 1982, „Le Constructivisme social en psychologie et en sociologie”, *Sociologies et Sociétés*, XIV, 2, pp. 77-95.
- Merton, R.K., 1949, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, trad. fr., Paris, Plon, 1965.
- Miftode, V., 1987, *Sociologia educației*, vol. I, Iași, Universitatea „Al. I. Cuza”.
- Queiroz, J.M. (de), Ziotkowski, M., 1995, *L'Interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Padioleau, J.G., 1986, *L'Ordre social*, Paris, l'Harmattan.
- Parsons, T., 1951, *The Social System*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- Parsons, T., 1959, „The School Class as a Social System”, *Harvard Educational Review*, 29 (4).
- Parsons, T., 1964, *Social Structures and Personality*, cap. „Clasa școlară ca sistem social. Cîteva dintre funcțiile sale în societatea americană”, trad. rom. în F. Mahler, *Sociologia educației și învățămîntului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pp. 121-135.
- Parsons, T., 1966, *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*, trad. fr. în K. M. van Metter (sous la dir.), *La Sociologie*, Paris, Larousse, coll. „Textes essentiels”, 1992, pp. 525-545.
- Parsons, T., Bales, R.F. ș.a., 1955, *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- Parsons, T., Platt, G.M., 1974, *The American University*, Harvard University Press, Cambridge.
- Passeron, J.-Cl., 1991, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- Petitot, A., 1982, *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz S.A.
- Piaget, J. ș.a., 1932, *Judecata morală la copil*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1989.
- Piaget, J., 1964, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier.
- Piaget, J., 1965, *Études sociologiques*, Paris, Genève, Droz.
- Plaisance, E., Vergnaud, G., 1993, *Les Sciences de l'éducation*, Paris, Éditions La Découverte.
- Rădulescu, S.M., 1994, *Homo sociologicus. Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană*, București, Casa de editură și presă „Șansa”.
- Rocher, G., 1972, *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris, PUF.
- Rose, A.M., 1962, „A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory”, în A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*, Boston, Mass., Houghton Mifflin Company, pp. 3-19.
- Rotariu, Tr., Iluț, P., 1996, „Socializare și educație”, în Tr. Rotariu și P. Iluț (coord.), *Sociologie*, Cluj-Napoca, Editura Mesagerul, pp. 91-129.
- Schutz, A., 1962, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, The Hague, Nijhoff.

- Schutz, A., 1964, *Collected Papers II : Studies in Social Theory*, The Hague, Nijhoff.
- Schutz, A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phenomenologie des sciences sociales*, Paris Meridiens Klincksieck.
- Turner, R.H., 1962, „Role-taking : process versus conformity”, în A. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Process. An Interactionist Approach*, Boston, Mass., Houghton Mifflin Company.
- Ungureanu, I., Costea, Șt., 1985, *Introducere în sociologia contemporană*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Vlăsceanu, L., 1982, *Metodologia cercetării sociologice. Orientări și probleme*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Weber, M., 1922, *Économie et société*, trad. fr., vol. I, Paris, Plon, 1971.
- Weber, M., 1904, *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr., Paris, Plon, 1965, reed. 1992.
- Wright Mills, C., 1959, *Imaginația sociologică*, trad. rom., București, Editura Politică, 1975.
- Wrong, D., 1961, „The Oversocialised Conception of Man in Modern Sociology”, *American Sociological Review*, 26 (2), pp. 183-193.
- Zamfir, C., 1987, *Structurile gândirii sociologice : sociologia explicativă și sociologia constructivă*, București, Editura Politică.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.), 1993, *Dicționar de sociologie*, București, Editura Babel.

INDEX

A

actor social 44-45, 57-69, 72, 83, 108, 141-143, 148, 150, 174, 195
actualizarea sinelui 122, 124, 127, 178-179, 195
acțiune socială 18, 44, 46, 82, 175-176
acțiune educativă/pedagogică 19, 25, 28, 29
agent 24, 44, 50, 51, 53, 54, 57, 63, 102, 105, 118, 156, 160, 161, 164, 169, 171, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 192, 199, 201
agent al socializării 53, 102, 156
Altul generalizat 34, 35, 36, 39, 103, 101-102, 111, 204
Altul semnificativ 34, 35, 100-101, 104, 108
apropiere 98-104
autoritate pedagogică 24, 25, 26, 27, 28

C

cadre ale experienței 171
capital cultural 166-167, 176, 185
capital simbolic 167
capital social 166
carieră morală 130-135
cîmp social 165, 167
clasă socială 26, 166, 167, 185, 187, 188, 191
clauza *et caetera* 152, 155
competență interacțională 149-150
comunicare 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 45, 76, 78, 105, 147, 149, 153, 155, 157, 183, 184, 202

consens social 15, 22, 66, 156
continuitate a acțiunii educative 28, 65, 103, 108, 185
constructivism sociologic 19-20, 31, 70, 90, 100, 161, 162, 194, 197
construcție a sociologiei 15, 31, 42, 87-89, 156-160, 191-193
control social 53, 114, 130
copil-actor 40, 57-69, 72-73, 101, 107, 155-156, 192
creativitate negociată 150
cultură 130, 157, 158, 182, 185, 187
cunoaștere științifică (sociologică) 16-18, 20, 77-80, 87-89, 97, 148, 149, 163-165, 186, 192-194, 197
cunoaștere comună (sens comun, simț comun) 74-89, 91, 100, 102, 141-143, 146-148, 176-178, 192

D

definiție a situației 114, 117, 121, 150
determinare a acțiunii 33, 51, 81, 117, 120, 121, 125, 140, 149-150, 156, 173-175, 178-180
diferențiere (distincție) 23, 58-68, 105, 135-136, 172, 196
dispoziții-necesități 48-68

E

educabilitate 30
educat/educator 25, 30-31, 39-40, 57-65, 72, 73, 100, 101, 107-108, 137, 182, 195

- educație (definiție) 29, 38, 88, 107, 137, 149, 181, 182, 195-196
- conștientă (pedagogie explicită) 29, 181
 - spontană (pedagogie implicită) 29
 - familială 25-29, 55-68, 99-103, 108, 154-155, 183-186, 190, 196
 - școlară 27-28, 62-68, 102-104, 154-155, 159, 185, 186-191, 196
 - ca transmitere a culturii 29-30, 85, 88, 94, 98, 107
 - ca producere a structurilor „de profunzime” ale Sinelui 22, 40, 50-68, 153-156, 171-173
 - funcții sociale ale educației 16, 20, 21-22, 40, 188, 195, 197
 - educație și reproducție socială 22, 40, 106-109, 172-173, 189
 - educație și construcția realității sociale 40, 87-89, 106-109, 149-158
 - funcția legitimatoare a educației 107, 108, 181-192
- efect al teoriei 98, 168-169
- ethos de clasă 185
- ethos pedagogic 187
- etnometodologia 10, 89, 138, 140, 144, 146, 161
- eu (Sine) complet (total) 24, 36, 39, 93, 105-106, 108, 136, 195
- eu (Sine) individual (personal) 24, 37, 199, 203
- eu (Sine) social 23, 24, 37, 47-48, 93, 98, 108, 127, 130, 135-136
- experiența (viața) cotidiană 10, 19, 20, 26, 29, 84, 87, 90, 98, 113, 164, 200, 201, 204
- F**
- familie 25, 26, 27, 28, 29, 47, 49, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 99, 103, 106, 109, 111, 183, 185, 190, 191, 197
- fapt social 11, 16, 17, 19, 30, 31, 176, 198
- definiție 17, 18
 - ca *datum* 16-18
 - ca produs al acțiunii 19, 140, 143
 - dualitatea de natură a faptului social 18
 - generalitatea (caracterul colectiv al faptului social) 19
 - normalitatea faptului social 21, 139
 - descriptibilitatea f.s. 141-143, 147
- față 125-126
- fenomenologie 74, 76, 83, 91, 149, 154, 163
- ființă socială (vezi eu social)
- ființă individuală (vezi eu individual)
- forme normale 152, 155
- funcție 20, 21, 33, 34, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 55, 57, 63, 64, 67, 71, 72, 89, 93, 96, 97, 98, 100, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 125, 142, 145, 152, 158, 162, 166, 173, 175, 183, 185, 186, 188, 189, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205
- funcționalism 10, 12, 15, 31, 43, 149, 186
- G**
- grup 12, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 49, 53, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 72, 77, 85, 86, 87, 94, 97, 99, 103, 106, 118, 120, 124, 125, 129, 133, 135, 139, 146, 149, 153, 154, 155, 162, 165, 166, 171, 172, 173, 178, 180, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 196, 197, 203, 204
- grup de egali (*peer-group*) 62-63, 155
- H**
- habitus 23, 162, 170-191
- habitus de clasă 171-173
- habitus primar 183-186
- habitus secundar 186-191

I

ideologie 97-98
 (auto)identificare 60, 62, 63, 84, 93, 99,
 100-101, 102, 104, 166, 172-173, 196
 (auto)identificare sexuală 60-68, 184
 identitate socială 53, 106, 115-116, 122-123,
 131-132, 146, 184
 inculcare 26, 54, 180, 181, 182, 183,
 184, 185, 186, 187, 188
 indexicalitate 140, 145, 146, 147, 148,
 152, 200, 201
 individualizare 24, 29, 31, 71, 107, 135,
 137, 180, 192, 196, 197, 199, 205
 individualism instituțional 51, 70
 instituție, instituționalizare 19, 27, 38,
 42, 43, 51, 63, 66, 70, 93, 94, 95, 102,
 107, 109, 128, 129, 130, 131, 132, 144,
 182, 188, 189, 192, 194, 200, 201, 205
 instituție totalitară 129
 integrare 24, 36, 47, 50, 58-69, 96, 99,
 102, 155, 172, 195
 interacționism simbolic 10, 32, 41, 110
 interacțiune 33, 34, 36, 37, 39, 45, 48,
 49, 50, 52, 53, 69, 72, 73, 75, 76, 84,
 85, 86, 102, 104, 110, 111, 112, 116, 121,
 122, 125, 126, 127, 131, 134, 137, 140,
 143, 145, 150, 151, 152, 153, 156, 193,
 200, 201, 202, 205
 interiorizare 20, 21, 22, 26, 29, 31, 34,
 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 50, 51, 52,
 58, 59, 60, 63, 65, 66, 69, 71, 74, 88,
 98, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 115,
 116, 117, 127, 137, 140, 141, 153, 154,
 156, 157, 161, 162, 172, 173, 175, 176,
 179, 181, 183, 184, 194, 195, 200, 201,
 202, 203, 205
 internalizare 48, 49, 50, 51-73

Î

înțelegere (comprehensiune) 33-34, 77-78,
 82, 88, 140, 142, 147, 150-151

L

legitimare 95-98, 102
 limbaj 35, 38, 46, 71, 76, 86, 94, 96, 99,
 100, 102, 104, 144-146, 149, 152,
 153-156, 168-169, 188
 libertate (caracter novator al comporta-
 mentului individual) 24, 81, 117, 140,
 150-151, 153, 156, 173-175, 179-180

M

macrosociologie (vezi și structuralism,
 funcționalism, perspectivă sistemică)
 145, 193, 195
 metodă 16, 20, 28, 43, 65, 77, 78, 117,
 148, 208
 microsociologie (vezi și interacționism,
 fenomenologie, etnometodologie) 145,
 193, 195
 morfologie socială 18
 muncă 15, 22, 63, 82, 84, 87, 102, 103,
 108, 129, 132, 137, 168, 181, 183, 184,
 185, 186, 187, 190

N

natură umană 21, 92, 126, 182
 normalitate sociologică
 - ca generalitate 21, 23
 - ca familiaritate 139, 152
 norme/reguli 23, 24, 25, 48, 62, 81, 113,
 117, 118, 125, 140, 149, 157, 162-163

O

obiectiv, obiectivitate, obiectivare 85, 86,
 91-97, 109, 140, 144, 145, 147, 148,
 158, 177
 obiectivitatea subiectului 176
 obiect social 52
 ordinea socială ca resursă 144
 ordine interacțională 70, 110-123, 140,
 143

ordine negociată 153
 ordine normativă (instituțională) (vezi și
 norme) 49, 70, 94, 112, 117
 ordine socială 19, 112-113, 139, 140, 145,
 151
 – ca *datum* 18, 20, 86-87, 90-91, 92,
 94, 95, 111, 194
 – ca produs al experienței colective 20,
 86-87, 90-91, 92-94, 100-109, 140,
 144, 145
 – conținutul moral al o.s. 23-24, 115
 organizare socială 32, 113, 114
 organizație 113, 114, 115, 129, 131, 132,
 135

P

pattern variables 49
 personalitate (vezi eu total, eu social, eu
 individual)
 pluralitatea sinelui 36, 39, 105-106, 108,
 136, 195
 practică socială 113, 141, 142, 146-147,
 171, 175-178, 185-186
 procedee interpretative 151-153, 171
 putere 97, 108, 166, 167-169, 173, 181,
 182, 183, 184, 192

R

raționalitatea acțiunii 50-51, 82, 84-87,
 141-143, 147, 148, 162-163, 172-176
 realitate obiectivă 17, 75, 100, 101, 102,
 104, 105, 107, 140, 143, 144
 realitate socială 20, 75, 76, 77, 79, 83,
 84, 88, 90, 98, 160, 161, 164, 165,
 194, 198
 realitatea subiectivă 102-106
 reciprocitatea perspectivelor 85, 152, 155
 reflexivitate 34-35, 78, 81-82, 92,
 141-143, 147, 152
 reificare 95
 reprezentare 120-122
 resocializare 104-105

rezervă de cunoștințe disponibile 80, 94
 rol social 35, 40, 48, 49, 94, 120, 133,
 149, 150, 202
 rutină 86, 94, 120, 122

S

sedimentare 80, 94
 sens (semnificație) 19, 25, 44, 47, 52,
 72, 77, 81, 82, 91, 92, 94, 96, 108, 113,
 115, 117, 118, 119, 125, 130, 136, 139,
 140, 145, 151, 156, 157, 162, 163, 169,
 170, 172, 176, 177, 180, 182, 201, 207
 sens (simț) practic 172, 175-178
 sens (simț) comun 77, 79, 88, 146, 177,
 201
 sensul retrospectiv-prospectiv 152
 sistem de pertință 81, 94
 sistem social 47, 49, 50, 57, 58, 62, 65,
 69, 130, 145, 176, 210
 situație 24, 37, 38, 39, 45, 79, 80, 82,
 83, 100, 106, 107, 114, 117, 118, 119,
 120, 121, 122, 125, 129, 133, 150, 152,
 165, 171, 195, 197, 199, 200, 201, 202,
 205, 206
 situație biografică determinată 80, 81
 socializare 9, 10, 11, 13, 20, 21, 29-31,
 38, 40-42, 53-55, 63, 65-67, 69-74, 85,
 88, 90, 93, 99, 100-107, 109, 117, 127,
 135-137, 149, 153-156, 158, 180, 191,
 195-199, 202, 204, 205, 210
 socializare anticipativă 66, 72
 socializare primară 55-58, 99-102, 103-104,
 106, 183-186
 socializare secundară 58-68, 102-103, 104,
 106
 societate 13, 17, 18, 20-23, 25, 27, 29,
 30, 31, 36-41, 43, 47, 48, 51, 55, 66,
 70, 71, 74, 75, 81, 85-87, 91, 96, 97,
 99-102, 106, 107, 109, 110, 112, 122,
 124, 125, 127, 129, 131, 134, 136, 142,
 144, 158, 162, 163, 168, 181, 185, 186,
 190, 193, 194, 196, 210

sociologia educației 9, 13, 15, 31, 41, 69,
137, 186, 191, 192, 198
statut (status) 39, 63, 66, 70, 80, 93-97,
107, 115, 116, 120, 121, 123, 129, 132,
139, 149, 157, 195
stigmat 123, 124
strategie 173-176
structură a experienței 112-121
structură socială 22, 35, 50, 96, 112, 116,
129, 161, 192, 195, 202, 204, 206
structura eului 22, 37, 52-68, 93, 151-152,
170-173
structuralism 12, 161, 162, 192
structurare 118, 144, 194
subiect/subiectiv/intersubiectiv 9-11, 17,
22, 32, 34, 35, 36, 39, 44, 70, 71,
75-78, 81-87, 90, 91, 93, 96, 99-106,
109, 111, 117, 122, 124, 141, 148, 150,
156, 157, 161, 168, 171, 175, 176, 193,
194, 199, 200, 201

Ș

șoc biografic 84

T

teorie critică (conflictualistă) 186
tip ideal 88
tipificație, tipificare 80-87, 93, 94
tip individual mediu (normal, generic)
21-22, 108, 195
tip normal de educație 22
traietorie socială 166, 172

V

valoare (valori) 9, 39, 48, 49, 50-52, 58,
63, 69, 74, 78, 114, 116, 122, 140, 156,
157, 158, 166, 186, 199, 200-202
violență simbolică 167-169, 172, 181
vocabular descriptiv 152

CUPRINS

PREFAȚĂ	5	
DECLARAȚIE DE INTENȚII	9	
CAPITOLUL 1		
Funcționalismul „părinților-fondatori”		
Émile Durkheim : Crearea ființei sociale și realizarea consensului social		15
1.1. Sociologia – știință a faptelor sociale	16	
1.2. Dualitatea de natură a faptelor sociale	18	
1.3. Educația/socializarea ca termen mediu între societate și individ	20	
1.3.1. Educația este o funcție socială	20	
1.3.2. Educația este o creație... ..	22	
1.3.3. ...a ființei sociale (eului social)	23	
1.3.4. Educația ca individualizare	24	
1.3.5. Principalele instanțe educative ; diminuarea rolului familiei și creșterea rolului școlii în crearea ființei sociale	25	
1.4. Educația ca temă centrală a sociologiei	29	
1.5. Sociologia educației ca fundament al științelor educației	31	
CAPITOLUL 2		
Interacționismul simbolic		
George Herbert Mead : Comunicarea ca principiu comun al organizării conștiinței și societății		32
2.1. Mecanismul gândirii (Mind) : comunicarea prin simboluri semnificative	32	

2.2. Conștiința de sine (Self) ca ansamblu organizat al atitudinilor grupului : Altul semnificativ și Altul generalizat	34
2.3. Funcția constructivă a conștiinței în raport cu mediul	37
2.4. Socializarea/educația ca proces de interiorizare a atitudinilor comune prin intermediul conversației	38

CAPITOLUL 3

Funcționalismul sistemic

Talcott Parsons : Internalizarea sistemelor-obiect ; autonomie și întrepătrundere între sistemul social și sistemul personalității	43
3.1. Sociologia ca știință a sistemului general al acțiunii	44
3.2. Societatea și personalitatea ca sub-sisteme autonome ale sistemului general al acțiunii	47
3.3. Societatea și personalitatea – sisteme ale acțiunii care se întrepătrund	48
3.4. Dubla orientare a acțiunii : the pattern variables și sistemul dispozițiilor-necesități	48
3.5. Internalizarea sistemelor-obiect	52
3.5.1. Un model spiralic al procesului de construire progresivă a personalității	53
3.5.2. Faza de adaptare : stabilirea dependenței orale și a identității primare mamă-copil	55
3.5.3. Fixarea dependenței afective și autonomia Sinelui	58
3.5.4. Faza de integrare : diferențierea și identificarea post-oedipale ; internalizarea familiei ca sistem structurat	58
3.5.5. Faza de latență : internalizarea sistemului social global prin intermediul sistemului familie-școală-grupuri de egali	62
3.5.6. Criza adolescenței și maturizarea deplină : importanța cuplurilor de adolescenți, a sistemului de învățământ și a comunității locale	66

3.6. Internalizarea/socializarea – „fenomenul fundamental al dinamicii sistemelor sociale”	69
3.7. O teorie hiper-criticată care marchează, totuși, un progres în analiza proceselor de socializare	69

CAPITOLUL 4

Fenomenologia sociologică

Alfred Schütz : Educația și construcția lumii sociale ca lume a sensului comun	74
4.1. Obiectul sociologiei : lumea vieții cotidiene	76
4.2. Lumea vieții cotidiene ca realitate culturală	80
4.3. Sensul acțiunii umane în calitate de produs al cunoașterii comune	81
4.4. Realitatea socială ca lume intersubiectivă	83
4.5. Egocentrismul constitutiv al realității sociale	84
4.6. Caracterul socializat al cunoașterii comune	85
4.7. Constituirea sensului comun și raționalitatea acțiunii	86
4.8. Educația și construcția obiectului sociologiei (sensului comun)	88

CAPITOLUL 5

Constructivismul fenomenologic

Peter Berger și Thomas Luckmann :	
Rolul educației în construcția socială a realității	90
5.1. Instituția socială ca exteriorizare/obiectivare a subiectivității umane	92
5.2. Conservarea realității obiective : legitimarea instituției ca obiectivare a unor semnificații „de gradul al doilea”	95
5.3. Construcția realității subiective prin apropierea lumii-viață	98
5.3.1. Cristalizarea realității subiective în socializarea primară	99

5.3.2. Construirea realității subiective a rolurilor instituționale în socializarea secundară	102
5.3.3. Problema consistenței între achizițiile socializării primare și cele ale socializării secundare	103
5.3.4. Conservarea realității subiective	104
5.3.5. Transformarea realității subiective ; resocializarea	104
5.3.6. Asimetria realitate obiectivă – realitate subiectivă ; socializarea ratată ; pluritatea Sinelui	105
5.4. Educația ca mecanism al construcției sociale a realității	106

CAPITOLUL 6

Modelul dramaturgic

Erving Goffman : Producerea eului social ca efect dramatic într-o lume socială a reprezentațiilor teatrale	110
6.1. Obiectul sociologiei : structura întâlnirilor sociale „față în față”	110
6.2. Ordinea socială ca ordine interacțională (morală)	115
6.3. Conținutul ordinii interacționale	116
6.3.1. Cadre primare și cadre secundare ; vulnerabilitatea experienței	118
6.3.2. Cadrul teatral ; o sociologie a măiestriei de a produce impresia adecvată	119
6.3.3. O sociologie a coniecturilor	122
6.3.4. Riscul universal al discreditării persoanei : stigmatul	123
6.3.5. Apărarea și protecția feței. Ordinea interacțională ca ordine expresivă și rituală	124
6.4. Eul social ca efect dramatic ; pluralitatea și caracterul proteic ale Sinelui	126
6.5. O ilustrare : avatarurile eului (cariera morală) într-o instituție totalitară	128
6.5.1. Ce este o instituție totalitară ?	129

6.5.2. Cariera morală	130
6.5.3. Individualizarea ca afirmare a Sinelui „contra a ceva”	135
6.6. Dialectica ordine interacțională – ordine educațională	136

CAPITOLUL 7

Etnometodologia și sociologia cognitivă

Harold Garfinkel și Aaron Cicourel :

Înfăptuirea continuă a ordinii sociale (conformității normative)

și dobândirea competenței interacționale	138
7.1. Afirmarea raționalității profane a actorului	141
7.2. Afirmarea caracterului problematic al ordinii sociale și redefinirea raporturilor dintre individ și structuri	143
7.3. Relevarea importanței limbajului în structurarea lumii sociale ca realitate obiectivă	144
7.4. Redefinirea noțiunii de membru	146
7.5. Redefinirea obiectului sociologiei	146
7.6. Negarea rupturii epistemologice între cunoașterea comună (practică) și cunoașterea savantă	148
7.7. Sublinierea rolului educației în producerea și conservarea ordinii sociale și, implicit, în construirea obiectului sociologiei	149
7.7.1. Două concepte-cheie : competență interacțională și procedee interpretative	149
7.7.2. Socializarea (educația) ca achiziție progresivă a procedeelelor interpretative și a regulilor de suprafață (normelor)	153
7.8. Sociologia socializării – „laborator” al teoriei sociologice generale	156

CAPITOLUL 8

Constructivismul structuralist

Pierre Bourdieu : Producerea habitusului

și (re)producerea structurilor practicii sociale	160
8.1. Spațiu social, câmpuri sociale, poziții, interes generic, grupuri și clase sociale, capitaluri	165
8.2. Transformarea raporturilor de forță în raporturi de semnificație. Violența simbolică	167
8.3. Structura de profunzime a personalității : habitusul	170
8.4. Habitusul de clasă	171
8.5. Habitus și strategie	173
8.6. Individul – agent al acțiunii practice	175
8.7. Sensul comun este un sens practic	177
8.8. Habitusul ca principiu al reproducției și schimbării structurilor obiective ale practicii	178
8.9. Habitus și acțiune pedagogică	180
8.9.1. Acțiunea pedagogică desfășurată de familie – producerea habitusului primar și reproducerea structurii de clasă	183
8.9.2. Școala ca instanță a acțiunii pedagogice dominante și instrument de reproducție a structurii de clasă	186
8.10. Sociologia educației – „fundament al unei antropologii generale a puterii și legitimității”	191

CONCLUZIE : PRODUCEREA EULUI

ȘI CONSTRUCȚIA SOCIOLOGIEI

DICȚIONAR

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

INDEX

Seria : **Sociologie, Științe politice**

au apărut:

Petre Andrei – *Sociologie generală*

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană
de la Stalin la Havel*

Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educației*

în pregătire:

Arent Lijphart – *Sisteme electorale și sisteme de partide*

Ion Ionescu – *Sociologia școlii*

Traian Rotariu – *Anchete și sondaje de opinii*

Seria : **Psihologie, Științele educației**

au apărut:

Constantin Cucoș – *Pedagogie*

Liviu Antonesei – *Paideia. Elementele culturale ale educației*

Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*

Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*

W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*

Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluși*

în pregătire:

Adrian Neculau (coord.) – *Cîmpul universitar și actorii săi*

R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare
și relații între grupuri*

* * * – *Psihologie școlară*

Bun de tipar : decembrie 1996 Apărut : 1996
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3, • P.O. Box 266, 6600
Iași • Tel. & Fax (032) 214100 ; (032) 214111
E-mail : polirom@mail.cccis.ro



Tiparul executat la Polirom S.A.
6600 Iași, Calea Chișinăului nr. 32
Tel. & Fax (032) 230323 ; (032) 230485
