

COLLEGIUM

Sociologie, Științe politice

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

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

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

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

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

A publicat :

- *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*, Iași, Polirom, 1996.
- studii în volume colective editate în Franța, Belgia și Canada :
 - „Sur le statut et la position du sociologue dans la société roumaine en transition”, în I. Aluș și G. Gosselin (sous la dir.), *Actes. Rencontre internationale sur L'enseignement de la Sociologie, Cluj (Roumanie)*, 11-13 april 1992, Cluj-Paris, A.I.S.L.F., A.S.R., Universitaté „Babes-Bolyai” Cluj-Napoca, 1992, pp. 140-148 (în colaborare).
 - „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.
 - „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.
 - „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.
- studii și recenzii în volume colective și reviste românești (*Revue Roumaine de Philosophie, Sociologie românească, Revista de Cercetări sociale, Analele Universității „Al.I. Cuza” Iași*).

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

Copyright © 1997 by POLIROM Co S.A. Iași
ISBN: 973-9248-69-1
Printed in ROMANIA

Elisabeta Stănciulescu

Sociologia educației familiale

Volumul I

**Strategii educative ale familiilor
contemporane**

Prefață de Agnès Pitrou

POLIROM
Iași, 1997

Mulțumiri

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

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

Adresez, de asemenea, mulțumiri fundației European Training Foundation (Torino) și Oficiului Național TEMPUS (București) pentru sprijinul financiar acordat.

*

Orientarea în literatură și procurarea multora dintre lucrările citate nu ar fi fost posibile fără solitudinea puțin obișnuită a unor colegi din universitățile și institutele de cercetare vest-europene și canadiene. Numele celor mai mulți dintre ei se regăsesc în bibliografia finală. Dacă le amintesc și aici, o fac pentru că doresc de această dată să evidențiez nu valoarea științifică a studiilor pe care mi le-au pus la dispoziție, ci calitățile lor umane și să le mulțumesc încă o dată: B. Bawin-Legros (Université de Liège), R. B.-Dandurand (I.N.R.S. – Montréal), D. Bertaux (École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS, Paris), J.-M. Berthelot (Université de Toulouse le Mirail), J. Coenen-Huther (Université de Genève), G. Ferréol (Université de Poitiers), A. Henriot-van Zanten (Université Paris V-Sorbonne), W. Hutmacher (Université de Genève), J.-Cl. Kaufmann (Université de Rennes), D. Lemieux (I.N.R.S. – Montréal), D. Mercure (Université de Laval), C. Montandon (Université de Genève), A. Muxel-Douaire (EHESS, Paris), A. Petitat (Université de Lausanne), A. Pitrou (C.N.R.S.-LEST Aix En Provence), E. Plaisance (Université Paris V-Sorbonne), A. Xavier de Brito (Université Paris V-Sorbonne).

*

Un cuvânt de mulțumire în plus se cuvine adresat autoarei prefeței acestui volum, Agnès Pitrou, care, aflată în imposibilitatea de a citi manuscrisul în limba română, a avut răbdarea unor dialoguri prelungite cu privire la principalele probleme abordate, asumându-și în cele din urmă riscul de a-l gira cu prestigiul numelui său.

Prefață

Dacă există numeroase lucrări care abordează educația familială din perspectiva aspectelor sale psihologice și relaționale, cele care au în vedere dimensiunile istorice și sociologice ale fenomenului sînt rare. Sociologii sînt angajați de mai multe decenii în demonstrarea efectelor culturii și ale mediului familial asupra poziției sociale a copiilor (conceptul „reproducție socială” a devenit clasic în sociologie, în special ca urmare a lucrărilor lui Pierre Bourdieu), dar o analiză critică a teoriilor și a faptelor care stau la baza procesului complex de transmitere realizată de părinți și de anturajul lor nu a fost decît de puține ori încercată. În aceasta constă interesul cărții Elisabetei Stănciulescu, pe care sînt deosebit de fericită să o prefățez. Un subiect atît de amplu nu poate fi efectiv abordat fără o cunoaștere profundă a principalelor lucrări despre raportul dintre familie și societate, pe care este evident că Elisabeta Stănciulescu o posedă grație activității de predare și cercetărilor sale.

În ceea ce privește educația familială în societățile contemporane dezvoltate, întîlnim două teze opuse. Unii afirmă că nu mai există educație realizată în sînul familiei, fie pentru că aceasta a fost deposedată [de privilegiul de a educa] în profitul unor instanțe exterioare, fie pentru că ea [însăși] a „demisionat” din responsabilitățile sale (această ultimă afirmație avînd o conotație morală evidentă). Alții susțin, dimpotrivă, că importanța educației familiale – care se exercită mai ales înainte de naștere și în primii ani de viață ai copilului – este atît de covîrșitoare încît dă naștere unui fel de determinism al traiectoriei viitoare. Rînd pe rînd, educația familială este, așadar, percepută sau ca atît de „naturală” încît este de neîmlocuit sau ca accidentală în diferite culturi.

În fața unor astfel de puncte de vedere contradictorii, adesea puternic marcate de presupuziții ideologice, interogația sociologului este necesară. El este condus direct către întrebări mai largi cu privire la familie – pentru care nici o definiție nu este și nu poate fi satisfăcătoare – și la ceea ce este, riguros vorbind, această structură primară, universală în ceea ce privește unele dintre componentele sale (reguli de rudenie, filiație, reglementare a raporturilor dintre sexe, circulație a bunurilor, procese de socializare...), dar total fluctuantă în formele și regulile sale de funcționare. Importanța acestei structuri primare pentru organizarea socială este dovedită de interesul pe care i l-au acordat dintotdeauna instanțele considerate a fi responsabile de orientarea vieții colective: forme economice, puteri politice, curente filosofice și religioase.

Rezultă că, studiind educația familială, nu putem continua să lăsăm deoparte raporturile dintre individ și celulele primare cărora el le aparține, nici între aceste celule și stat sau factorii de putere: educația, în calitate de transmitere, inculcare și socializare, se situează în centrul vieții colective ca „fenomen social total”.

Chiar înainte de a aborda formele și conținutul acțiunii educative, se pune efectiv, în mod fundamental, problema dreptului familiilor, al statului și al altor instanțe de a interveni în dezvoltarea copiilor. Cu alte cuvinte, cui îi revine sarcina educativă? Întrebarea este cu atât mai pertinentă atunci când familiile se închid în ele însele sau nu au mijloace pentru a face față sarcinilor. Conflictul de putere [între familie și alte instituții] atât în domeniul opțiunii pentru numărul de copii dorit, cât și în acela al orientării viitorului acestora apare evident în regimurile totalitare, dar există în egală măsură, într-o formă disimulată, acolo unde liberalismul pretinde a face indivizii „liberi în opțiunile lor”, mai ales în câmpul vieții familiale, supunându-i [de fapt] unor constrângeri deseori greu de suportat (*lourdes*) în activitatea lor profesională (sau din cauza penuriei de locuri de muncă), în locuința și în cadrul lor de viață, în avalanșa (*déferlement*) stimulărilor către consum în condițiile în care absența resurselor financiare este cruntă.

De la cea mai fragedă vîrstă, oricare ar fi contextul vieții lor, copiii sînt, deci, supuși unor influențe multiple care, în societățile urbane sau în curs de urbanizare, se exercită adesea în direcții diferite sau chiar în sens opus. Această situație trebuie, oare, să ne mire sau chiar să ne alarmeze, ca și cum idealul educativ ar fi acela de a închide copiii într-un spațiu închis, unde toată lumea ar fi la fel și ar gîndi în aceeași manieră? Una dintre bogățiile fundamentale ale mediului familial o reprezintă, fără îndoială, faptul că oferă deja în sinul său o confruntare permanentă între vîrste – tineri și bătrîni –, între statutele care există inevitabil în rețeaua de rudenie, între sexe, între personalități. Și este necesar ca acest mediu familial – care a fost adesea prezentat ca „democrație la scara cea mai mică” (Anul Internațional al Familiei, O.N.U., 1994) – să funcționeze realmente pe baza recunoașterii și respectului reciproc: se știe cîte raporturi de exploatare și de abuz de putere se pot dezvolta în spațiul închis al familiei, mai cu seamă *vis-à-vis* de femei și de copii. Și este necesar, mai ales, ca familia să fie larg deschisă influențelor exterioare, nu pentru a primi „indicațiile” unui stat mai mult sau mai puțin autoritar, ci pentru a contribui la progresul unor comunități mai largi în care este inserată și pentru a primi în schimb suportul și ajutoarele pe care este îndreptățită să le primească. Celula familială nu este nici atotputernică în privința devenirii membrilor săi, dar nici o simplă „curea de transmisie” lipsită de inițiativă. Pentru copiii săi, ea este într-un anume fel un spațiu de trecere în care ei trebuie să învețe înainte de toate să gereze propria autonomie și să devină cetățeni și cetățene capabili să contribuie la binele colectiv. Aceasta este rațiunea pentru care este de dorit, de fapt indispensabil, ca ei [copiii] să se confrunte din timp cu medii și sisteme de referință diverse, care să le

prezinte moduri de viață și atitudini în măsură să-i ajute să-și definească și să-și construiască propria personalitate, evitînd (*à l'encontre des*) prejudecăți înrădăcinate precece, și să practice toleranța.

Totuși, educația „în toată libertatea” (*„de plein vent”*) nu înseamnă școala străzii, unde copiii sînt abandonați lor înșile într-o lume prea dură pentru ei, în care regulile sînt cele ale rivalității și ale disprețului, iar relațiile [sînt] marcate de agresivitate și de violență. A trăi doar printre egali, în bande sau în grupuri unde toți au aceleași probleme și luptă pentru supraviețuire materială și morală – indiferent dacă este vorba despre cadrul luxos și protejat al unor așezăminte școlare sau despre locuri de petrecere a timpului liber rezervate celor mai bogați, ori, mai dramatic, despre cadrul îngrijorător și mizer al cotloanelor spațiului public –, duce la rezultatele pe care le cunoaștem.

În aceste condiții, sîntem din nou trimiși, în mod pozitiv, la specificul rolului jucat de familie în procesul educativ. Ea nu este un simplu refugiu, nici „gogoșa protectoare” la care visează unii. Dar prin natura legăturii afective particulare și diversificate care îi unește pe membri, ea poate juca un rol securizant necesar unei lente maturizări a copiilor. Datorită permanenței sale (chiar dacă unele „ochiuri” ale rețelei se rup), ea îi învață să trăiască în durabil (*dans la durée*), iar nu în efemer și [le permite] să decanteze încet lecțiile primite în interiorul și în afara casei părintești. Datorită nevoilor vieții cotidiene, ea poate înfăptui schimbul și darul reciproc și [poate] arăta modul în care fiecare poate contribui la o lucrare comună.

Fără îndoială, nu toate familiile sînt gata să joace aceste roluri dificile și observăm, de asemenea, că [tot] ele se află la originea „inegalității șanselor” copiilor, în primul rînd prin diferențele existente între mijloacele lor materiale, între competențele lor, între modalitățile lor de inserție într-o societate în plină bulversare; dar și pentru că anumite familii pot să constituie efectiv acest cadru de securitate afectivă și de continuitate, în timp ce altele sînt sfișiate de conflicte interne sau de disprețul reciproc [al membrilor]. Ajungem din nou, în acest fel, la absoluta necesitate ca societatea să privească prin ușile închise ale familiei pentru a veni în ajutorul celor slabi, punîndu-i, la nevoie, la adăpost de violența familială. În materie de educație prevenirea și acțiunea continuă sînt, totuși, mai importante decît intervenția de urgență: suportul mediului (*environnement*) imediat – grupul de vecinătate, asociațiile, spațiile de întîlnire, adăugate structurilor oficiale ale administrației locale, ale statului sau ale școlii – trebuie să permită o întraajutorare în cazul dificultăților cotidiene, în special pentru cei mai lipsiți de resurse, și [să permită] schimburi care să elibereze cuvîntul și să contribuie la o mai clară privire [asupra situației].

Nici copilul-rege, nici copilul-martir: observăm că locul familiilor în socializarea membrilor comunității în care sînt inserate nu numai că depinde îndeaproape de organizarea socială în ansamblul său, dar nici nu poate fi concepută decît ca un „ochi”, în același timp esențial și insuficient, sau amenințat, al amplei

rețele a raporturilor care structurează societatea. Așa cum o va demonstra cu talent Elisabeta Stănciulescu, teoriile și practicile educative – atât de diferite în timp și spațiu – sînt inseparabile de o reflexie asupra tipului de societate pe care diferiții membri care o compun doresc să o construiască împreună. Lucrarea de față, care ne propune un conținut atât de bogat pentru a hrăni această reflexie și care va deține, [cred], un loc important în cunoașterea sociologică în România, mi se pare deosebit de urgentă și de pertinentă. Îi mulțumim Elisabetei Stănciulescu pentru că a propus-o cercetătorilor și studenților români în primul rînd, dar și colegilor din Europa și din alte părți¹.

Agnès PITROU

Directoare de cercetări în sociologie
Laboratorul de Economie și de Sociologie a Muncii
[C.N.R.S. – Consiliul Național al Cercetării Științifice]
Aix En Provence – Franța, 5 februarie 1997

Introducere

Volumul de față – gîndit inițial ca a doua parte a unei teze de doctorat – este cel de-al doilea dintr-un proiect de elaborare a unei sociologii a educației, care nu mai poate fi redusă astăzi la educația școlară. El continuă demersul început în *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului și construcția sociologiei* [Stănciulescu, 1996a].

Dacă în lucrarea precedentă am argumentat teza importanței teoretice și epistemologice a cunoașterii cu privire la construcția sinelui, indiferent de segmentul din spațiul social în care se realizează (familie, școală, grup de egali ș.a.), procedînd pentru aceasta la analiza/sinteza principalelor teorii sociologice ale educației, de data aceasta atenția este orientată prioritar către una dintre principalele instanțe educative – familia. Pe scurt, acest volum prezintă cititorului român *o sinteză amplă* – prima în spațiul sociologiei românești și una dintre puținele existente în literatura europeană – a studiilor empirice vest-europene și nord-americane ale ultimelor decenii cu privire la procesele educative ai căror actori principali sînt părinții și copiii. Nu este cazul să i se impute ignorarea cercetării științifice românești: tocmai pentru că subiectul mi se pare suficient de atrăgător pentru a face obiectul unui studiu de sine stătător, raporturile familiilor românești cu educația copiilor va fi abordat într-o lucrare ulterioară care se află deja în lucru.

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

1. Traducere de Georgeta Barbu.

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

În consecință, acest volum este propus cititorilor în calitate de :

- manual universitar de sociologia educației (în completarea celor care prezintă teoriile educației, problemele educației școlare, problemele impactului educativ al altor agenți cum sînt instituțiile culturale, mass-media ș.a.) ;
- manual universitar de sociologia familiei (în completarea celor care abordează raporturile familie-societate din perspectiva relațiilor conjugale) ;
- material pentru perfecționarea pregătirii cadrelor didactice (inclusiv pentru obținerea gradelor didactice în învățămînt) ;
- material pentru perfecționarea pregătirii profesionale a asistenților sociali ;
- material pentru informarea/pregătirea părinților în calitate de educatori ai propriilor copii.

Rezultă că beneficiarii săi potențiali formează un public foarte larg constituit din :

- *studentii* facultăților de sociologie, științe ale educației, asistență socială, precum și studenții altor secții universitare care se pregătesc să devină educatori (cadre didactice sau/și părinți) ;
- *elevii* școlilor normale de învățători și educatoare ;
- *cadre didactice*, indiferent de nivelul de învățămînt la care profesează și de disciplina predată ;
- *asistenți sociali* ;
- *părinți* și - de ce nu? - *copii*.

Prin concluziile sale care vizează, în esența lor, raporturile educației familiale cu societatea, el este, de asemenea, propus *factorilor de decizie*, în speranța că vor găsi aici subiecte de reflexie și argumente științifice pentru o regîndire a politicilor educative (și sociale) naționale și locale. Cred cu toată convingerea că fără o *politică foarte coerentă* - pe care nu o avem la ora actuală - a educației, care să *coreleze proiectele politice de restructurare cu practicile cotidiene* ale familiilor și școlilor (la plural, pentru că așa cum nu există „familie”, ci familii, tot așa nu există „școală”, ci școli), precum și ale celorlalți agenți ai educației, nimeni și niciodată nu va mai putea face vreo reformă reală. Am certitudinea că, dacă ne aflăm în situația extrem de critică actuală, aceasta se datorează efectelor *cumulate* pe parcursul a mai bine de un secol ale multor reforme succesive care au urmărit „culturalizarea” și „civilizarea” popoarelor, fără a ține seama de practicile lor, sau care, mai exact spus, cunoscînd aceste practici, le-au etichetat ca „barbare” și au încercat să le elimine brutal, în loc să le utilizeze ca punct de pornire - singurul real și realist - și ca resursă.

CAPITOLUL 1

O problemă a societăților și științelor contemporane: educația familială

O analiză efectuată din perspectiva teoriilor care consideră familia conjugală ca unitate primară, natural-biologică, a oricărei organizări sociale umane¹, iar educația ca proces universal care condiționează în mod necesar perpetuarea și dezvoltarea societăților umane de la cele mai simple la cele mai complexe² ar permite afirmarea permanenței istorice a acțiunii educative a familiei. Numai că, deși pentru societățile moderne familia reprezintă „nucleul instrumental fundamental al structurii sociale mai largi, în sensul că toate celelalte instituții depind de influențele acesteia” [W. Goode, citat de Stănoiu și Voinea, 1983 : 13], universalitatea familiei formate din doi adulți de sex opus și copiii rezultați din uniunea lor - ca unitate constitutivă și funcțională a societății a făcut obiectul a numeroase controverse [a se vedea Ariès, 1973 ; Burguière ș.a., 1986 ; Durkheim, 1893 ; Goode, 1963 ; Le Play, 1875 ; Parsons, 1937 ; Parsons, Bales ș.a. 1955 ; Segalen, 1996 ; Shorter, 1975 ș.a.].

1. „Unitatea biologică de bază nu numai ontogenetică, dar și filogenetică a omenirii nu este individul, ci perechea unor indivizi de sex opus (de fapt : complimentar) capabilă să dea naștere altor ființe umane, deci mai mult decît perechea ca atare (sterilă), perechea fecundă și progeniturile ei, așadar *familia naturală* (mama, tatăl sau tații și copiii). De aici, rolul primordial, universal și permanent al familiei, ca și numeroase și importante consecințe de alt ordin, în cele mai variate domenii socioculturale. Fenomenul sexelor și al virstelor este, fără îndoială, de origine și de natură biologică, dar prin aceasta aspectele lui sociale și culturale nu sînt deloc diminuate. El este prezent și activ de la începuturile omenirii pînă astăzi” [Herseni, 1982 : 522].
2. Malinowski [1944] consideră că educația este una dintre nevoile fundamentale (*basic needs*) - alături de nevoia de subzistență, de înrudire, de adăpost, de protecție, de activitate și de igienă - ale ființei umane de pretutindeni și dintotdeauna ; familia (nucleară) reprezintă răspunsul cultural imediat la aceste nevoi. Pentru Kardiner, educația este procesul universal prin care fiecare cultură reușește ca, prin mijloace proprii, să-și conserve identitatea, construind în fiecare individ trăsături de personalitate adecvate (personalitatea de bază) și reușind astfel să canalizeze și să controleze impulsurile ; familiei îi revine un rol fundamental în acest proces [cf. Erny, 1991].

Este greu de dovedit, în stadiul actual al cunoașterii științifice, dacă legătura educație-familie reprezintă sau nu o constantă a istoriei. Pînă nu demult, sintetizînd informațiile oferite de literatura consacrată acestei teme, evoluția raporturilor dintre părinți și copii putea fi descrisă – schematic și făcînd abstracție de nuanțe – în următoarele teze: (1) pentru societățile preindustriale, nu se poate vorbi despre o funcție educativă specifică a părinților; educația se desfășura ca activitate indistinctă, difuză, în interiorul unei comunități mai largi (familiale sau locale) nediferențiate sau slab diferențiate din punct de vedere educativ; (2) interesul părinților pentru educația copiilor și rolurile educative parentale specifice sînt „achiziții” relativ recente ale familiilor nucleare, izolate din comunitățile mai largi pe măsură ce s-a trecut la producția de tip industrial, dar (3) în condițiile progresului industrializării și urbanizării, funcția educativă a familiei se diminuează progresiv, fiind preluată de instituții sociale specializate (școlare). Cercetările recente ale etnologilor, istoricilor, sociologilor familiei și socio-demografilor obligă, însă, la reconsiderări ale acestei imagini a părintelui al cărui rol educativ specific pare legat de conjuncturi particulare și care aparțin mai degrabă trecutului.

În contextul discursurilor actuale cu privire la familie, înainte de a vorbi despre funcțiile ei, se impune aproape brutal întrebarea dacă această unitate socială mai există ca atare. Diminuarea ratelor nupțialității și frecvența crescîndă a coabitărilor și a menajelor unipersonale, numărul mare al divorțurilor și reducerea numărului de recăsătoriri în favoarea coabitărilor sau a familiilor (mono)parentale, opțiunea unor femei de a avea un copil în afara căsătoriei au fost considerate simptome ale unei *crize* contemporane a familiei, care evoluează, potrivit unor opinii radicale, către dispariția acestei instituții. Nu este cazul să detaliem aici acest subiect. Notăm doar că socio-demografia și sociologia atrag atenția asupra faptului că cifrele nu spun nimic prin ele însele și că aceleași cifre care par să susțină tezele de mai sus pot fi interpretate ca indicatori ai unor *adaptări* ale conduitelor individuale și stilurilor de viață la schimbările demografice, economice și sociale care afectează societățile contemporane în întregul lor; sociologii evidențiază *multiplificarea și diversificarea modelelor familiale*, noile forme coexistînd cu modelul „clasic” al familiei conjugale [Goode, în Tissot, 1975; Baca Zinn și Eitzen, 1990]. Discursurile cu privire la criza contemporană a familiei și la dispariția sa ca instituție nu par să dovedească decît *limitele unui mod de gîndire* care, ignorînd variabilitatea formelor familiale, absolutizează un model sau altul de organizare familială, considerîndu-l universal și imuabil, și care pretinde familiei să rămîna neschimbată într-o lume în care toate instituțiile și toate tipurile de raporturi sociale se schimbă în ritm accelerat.

Care este raportul familiilor contemporane – foarte diverse din punctul de vedere al structurii, al tipului de coeziune (interacțiune) a membrilor, al raporturilor cu exteriorul etc. – cu educația?

Analizînd dialectica principalelor instanțe educative în societățile contemporane, gîndirea funcționalistă clasică (Le Play, Durkheim, Parsons) constată o diminuare a rolului educativ al familiei, pe care o corelează cu nuclearizarea familiei, cu accentuarea specializării funcționale a societății și cu creșterea rolului școlii¹. Ce înțeleg, însă, reprezentanții sociologiei funcționaliste prin „funcție educativă a familiei”? Care sînt argumentele pe care se sprijină teza slăbirii acestei funcții în societatea contemporană? În ce măsură slăbirea (pierderea) funcției educative este reală și în ce măsură poate fi ea interpretată ca o declasare a familiei în sistemul factorilor educativi?

1.1. Educația – o funcție diminuată a familiilor contemporane; principalele teze ale funcționalismului

Sintetizînd o bogată literatură care inventariază diferitele accepțiuni în care este folosit conceptul „funcție” în sociologie, Jacques Coenen-Huther [1984] identifică următoarele șase semnificații principale: (1) relație de dependență (eventual mutuală) între variabile; (2) relație de interdependență/reciprocitate între un element și sistemul a cărui componentă este; (3) proces, opus în plan analitic structurii sistemului; (4) scop, obiectiv, motivație, rațiune a acțiunii; (5) consecință obiectivă observabilă a unui fenomen; (6) acțiune socială. În expresia „funcție educativă a familiei”, termenul funcție este utilizat de diferiți autori, iar uneori chiar de același autor, în toate aceste accepțiuni.

(1) Funcția este înțeleasă ca *relație de dependență* (accepțiune inspirată din matematică) între un fenomen social care, conform opțiunii cercetătorului, este considerat variabilă dependentă (obiect al cunoașterii în cazul dat) și unul sau mai multe fenomene sociale care, conform aceleiași opțiuni, sînt considerate variabile independente (ipoteze explicative pentru variațiile obiectului studiat). A spune că fenomenul social *a* este funcție de fenomenul *b* revine la a spune că valorile (măsurabile) ale lui *a* pot fi exprimate/sînt dependente de valorile (măsurabile) ale lui *b*; în unele cazuri, se

1. Am prezentat cu alt prilej [Stănciulescu, 1996a] în detaliu concepțiile lui É. Durkheim și T. Parsons.

poate stabili o regulă de corespondență între a și b , exprimată matematic [Nagel, 1972]; în alte cazuri, însă, nu poate fi indicată decât dependența lui a de b , ori interdependența celor două fenomene, fără a putea fi precizată o regulă și fără a se face apel la limbajul matematic [Coenen-Huther, 1984 : 73-74]. Schema logică de tipul $a = f(b)$, exprimată sau nu în termeni matematici, relevă o dependență funcțională care reprezintă, în plan explicativ, o alternativă la logica dependenței cauzale [Berthelot, 1990].

Cînd afirmă că educația (inclusiv cea efectuată de familie) este o „funcție eminentamente socială” (un fapt social), Durkheim [1922] – iar modul său de gândire poate fi regăsit, cu nuanțările impuse de evoluțiile sociale și teoretice ale primei jumătăți a secolului XX, la Parsons – are în vedere mai întîi dependența acesteia de o serie de alte fapte sociale (structura grupală – pe vîrste și sexe, de clasă etc. – a societății, diviziunea socială a muncii). Petre Andrei surprinde foarte bine acest mod de gândire atunci cînd scrie „Noi nu ne creștem copiii cum vrem, ci așa cum ne impun obiceiul, tradiția, opinia publică, societatea cu structura ei dintr-un moment dat” [Andrei, 1978 : 219]. Restrîngerea și izolarea (nuclearizarea) familiei, munca salariată a femeilor în afara spațiului domestic, sărăcia sînt fenomene care îi aduc pe părinți în situația de a nu putea îndeplini sarcinile educative pe care, în opinia autorilor amintiți, familia tradițională lărgită le acoperea fără dificultate. Pe de altă parte, dezvoltarea sistemului industrial și constituirea statelor naționale impun conținuturi ale educației pe care familia este incapabilă să le transmită și fac din educație și din copil probleme de interes social și național, iar din școală o instituție al cărei cvasi-monopol asupra educației generației tinere este legitim¹.

(2) Funcția exprimă *relația de interdependență/reciprocitate între un întreg (sistem) și componentele (elementele) sale*. Inspirată din biologie, această accepțiune a termenului a fost nuanțată și îmbogățită pe parcursul istoriei sociologiei funcționaliste. În general, a spune că elementul a îndeplinește o funcție în cadrul sistemului A înseamnă a afirma că a joacă un rol în cadrul lui A . Prin rolul îndeplinit, elementul contribuie la conservarea/adaptarea/ajustarea sistemului; a poate, însă, și să împiedice conservarea/adaptarea/ajustarea lui A , iar în acest caz el reprezintă pentru sistemul

1. Impunerea școlii ca principală instanță educativă a generat reacții polare în rîndurile psihologilor și pedagogilor. Dacă, de pe poziții inspirate de filosofia educativă expusă de Rousseau în *Emile*, Alain [1938] o găsea salutară, întrucît „Familia instruieste și chiar educă rău. Comunitatea de sînge dezvoltă raporturi afective inimitabile, însă prost reglate” [Alain, 1938 : 34], la polul opus, Ellen Key deplîngea consecințele ei negative în plan moral-afectiv : „[...] școala pune stăpînire foarte curînd pe copil și căminul părintesc își pierde toate mijloacele prin care viața morală a copilului căpăta formă altădată și se innobila prin viața de familie” [Key, 1900, trad. rom. 1978 : 71].

în cauză o disfuncție¹; calitatea de funcție sau de disfuncție (ori de element non-funcțional) este evaluată totdeauna în raport cu un sistem de referință care trebuie precizat [Merton, 1949].

Reprezentanții funcționalismului clasic utilizează în această accepțiune expresia „funcție educativă a familiei” sau echivalente ale ei, atunci cînd analizează consecințele acțiunii părinților asupra copiilor în raport cu sistemul familial și în raport cu sistemul social global sau cu alte subsisteme ale acestuia : umanizarea/socializarea indivizilor și integrarea lor în colectivitate/societate ; transmiterea/conservarea/reproducția sistemului cultural ; realizarea consensului social ; conservarea structurii/ordinii sociale. Așadar, familia îndeplinește o funcție educativă în raport cu un sistem social oarecare, dacă și numai dacă (inter)acțiunea membrilor săi este orientată către : (1) transmiterea/interiorizarea modelului cultural, respectiv a principiului de organizare/funcționare a sistemului social respectiv ; (2) plasarea indivizilor pe poziții legitimate de acest model cultural/principiu de organizare. Prin aceasta, ea servește la realizarea consensului social și la menținerea ordinii sociale. Orientîndu-se după un model cultural particularist, familia modernă este incapabilă să transmită modelul universalist cerut de integrarea societății globale (naționale) ; mai mult chiar, interiorizarea modelului familial poate împiedica interiorizarea modelului societal, astfel încît educația familială poate deveni o disfuncție în raport cu sistemul social global sau cu diferite subsisteme ale acestuia (cazul familiilor cu adulți devianți sau delincvenți). Pe de altă parte, societatea industrială mobilă și meritocratică face ca rolul familiei în plasarea socială a copiilor să devină insignifiant.

(3) Conceptul „funcție” desemnează uneori un *proces*, un ansamblu de transformări interne care afectează un (sub)sistem social, contribuind la conservarea ordinii sale interne. În această accepțiune, funcția relevă variabilitatea fenomenului dat, complementară relativei stabilități structurale. La nivel analitic, proprietățile funcționale sînt opuse proprietăților structurale ale sistemului. La nivelul realului, însă, primele reprezintă condiția celor din urmă, așa cum acestea reprezintă suportul lor.

Educația este înțeleasă ca *proces* obiectiv asociat unei structuri obiective : fiecărui tip de structură socială îi corespunde un tip particular de educație care reprezintă în același timp produsul structurii respective și condiția conservării ei. Structurii nucleare a familiei îi corespunde un tip

1. „Funcțiile sînt, printre consecințele observate, cele care contribuie la adaptarea sau la ajustarea sistemului dat, iar *disfuncțiile* cele care incomodează adaptarea sau ajustarea sistemului. Experiența poate pune în evidență și existența unor consecințe *non-funcționale*, dar acestea din urmă nu au nici o legătură cu sistemul studiat” [Merton, 1949, trad. fr., 1965 : 102].

de educație particularist și încărcat de afectivitate care răspunde „exigențelor funcționale” ale familiei, dar nu și celor ale colectivității naționale.

(4-5) Merton [1949] observa ambiguitatea conceptului „funcție” utilizat adesea în contexte care trimit la categorii ale subiectivității: scop, obiectiv, motivație etc. Ambiguitatea rezultă din confuzia creată între punctul de vedere al actorului, care își propune scopuri, obiective, țeluri etc., și punctul de vedere al observatorului (omului de știință), care atribuie o funcție unui element. Sociologul american arăta în continuare că o rigoare mai mare în definirea și utilizarea conceptelor se impune și că ar fi convenabil să fie desemnate prin conceptul de funcție doar „categoriile obiective ale consecințelor observate” [Merton, 1949, trad. fr., 1965: 72]. Reținând ca gen proximal pentru definirea noțiunii „funcție” (ca și pentru aceea a noțiunii „disfuncție”) numai ansamblul consecințelor obiective (identificate de un observator exterior), este posibil să reintroducem punctul de vedere al actorului, capacitatea de cunoaștere și intenționalitatea acestuia, distingând între *funcții manifeste* și *funcții latente* (respectiv între disfuncții manifeste și disfuncții latente)¹.

Ambiguitatea sesizată de Merton afectează și noțiunea „funcție educativă a familiei”. Definită prin determinările și consecințele ei obiective, educația este înțeleasă ca *acțiune metodică* desfășurată de generația adultă în vederea socializării tinerei generații. Accepțiunea principală a termenului implică intenționalitatea actorilor adulți, respectiv formularea unui ideal educativ, a unor scopuri și obiective, selecția conținuturilor, alegerea mijloacelor, organizarea activităților etc. Este evident că părinții secolului XX nu dispun nici de competența și nici de resursele temporale și spațiale necesare pentru a asigura educația copiilor lor, astfel înțeleasă.

Indiferent dacă este vorba despre socializare metodică sau despre socializare spontană, din planul determinărilor și consecințelor obiective se trece în acela al cauzelor finale cărora li se subordonează o eventuală intenționalitate. Diferitele instanțe educative și diferiții agenți acționează în vederea realizării unor obiective care, indiferent de gradul de conștientizare, decurg dintr-un principiu al organizării și funcționării grupului/societății ca întreg². Nuclearizarea grupului familial izolează funcționarea familială

1. „Funcțiile manifeste sînt consecințele obiective care, contribuind la ajustarea sau la adaptarea sistemului, sînt înțelese și dorite de către participanții la sistem.

Funcțiile latente sînt, corelativ, cele care nu sînt nici înțelese, nici dorite” [Merton, 1949, trad. fr., 1965: 102].

2. Așa cum observă J.-M. Berthelot [1983], în toate variantele sale, gîndirea funcționalistă implică finalismul ca fundament filosofic, un finalism care întîlnește voluntarismul pragmatic: a spune la ce servește una sau alta dintre instanțele educative sugerează faptul că aceasta este *creată pentru* a servi la ceva.

de cea a restului societății. Principiul funcționării familiei și principiul funcționării societății globale nu mai coincid; în consecință, finalitatea educației familiale este diferită de aceea a educației pe care structura societală o cere, indiferent dacă este vorba despre educație intențională sau spontană.

(6) În sfîrșit, noțiunea „funcție” este utilizată pentru a desemna o *activitate* sau un ansamblu de activități înțelese ca manifestări fenomenale ale diferitelor unități sociale; o unitate socială, de la societatea ca întreg la diferitele ei subsisteme, poate fi definită ca „totalitatea funcțională” a acestor activități. În această accepțiune, termenul se apropie de noțiunea de „funcție vitală” din biologie, deoarece activitățile în cauză sînt esențiale și necesare în raport cu existența însăși a sistemului (unității) social(e) respectiv(e). Aceasta este semnificația unor expresii ca „funcție productivă” și „funcție de reglare” a societății, dar și „funcție economică” ori „funcție educativă” a familiei. De la H. Spencer pînă la T. Parsons și neofuncționaliști, această accepțiune este prezentă, chiar dacă este rareori explicată.

Activitatea educativă a familiilor societăților industriale pare a nu mai fi nici esențială, nici necesară. Instituții sociale specializate (în special instituția școlară) preiau asupra lor educația tinerei generații. Educația servește cu atît mai bine idealul meritocratic și nevoia de eficiență a societăților industriale, cu cît implică mai puțin familia: fiecare ocupă locul care i se cuvine, potrivit exclusiv meritelor personale, iar părinții sînt liberi să se dedice sarcinilor lor profesionale. Dată fiind importanța raporturilor afective dintre părinți și copii pentru sănătatea psihică a acestora din urmă, importanță pe care psihanaliza a pus-o în evidență într-un mod cît se poate de convingător, singura activitate educativă „vitală” care revine familiei este aceea de socializare primară. În rest, familia nu are de făcut altceva decît să sprijine, prin forța relațiilor afective interne (climat familial), școala și celelalte instituții educative.

Teza diminuării (transferului ori chiar pierderii) funcției educative a familiei poate fi formulată, pe scurt, în termenii următori: dependentă de un ansamblu particularist de valori/norme/reguli și de raporturi afective (care reprezintă principiul organizării și funcționării familiei moderne), de structura familiei nucleare în care rolurile se specializează, rolul de agent educativ fiind asumat de o mamă căreia îi revin adesea sarcini extrafamiliale ce o separă de copil, de o competență profesională și socială limitată a agenților, de resurse financiare, temporale și spațiale limitate, *educația familială poate fi funcțională în raport cu sistemul familial, dar este rareori funcțională în raport cu sistemul social global*. Cu alte cuvinte, din perspectiva funcționalismului clasic, familia nu mai este capabilă să asigure nici

transmiterea valorilor sociale (naționale), nici integrarea socială, nici consensul social, nici conservarea ordinii sociale. Singurul care poate asigura aceste funcții este statul național care „inventează” pentru aceasta instituții specializate (cea mai importantă dintre ele fiind școala).

Merton [1949] este destul de convingător atunci când argumentează că, prin el însuși, funcționalismul nu este o ideologie. Este, însă, cert că aceste teze ale funcționalismului – subsumate mai mult sau mai puțin postulatului necesității funcției, respectiv necesității unui grad înalt de integrare și a consensului social – au susținut (chiar dacă numai implicit) și au fost la rîndul lor susținute de ideologia centralismului și intervenționismului statal a cărei formă extremă este totalitarismul.

1.2. Contraargumente teoretice

La nivel teoretic, tezele funcționalismului sînt negate de teoriile conflictualiste, de diferitele variante ale neofuncționalismului, de sociologiile constructiviste, ca și de o serie de modele conceptuale interactive. Fiecare dintre aceste orientări procedează la modificarea uneia dintre premisele fondatoare ale funcționalismului.

1.2.1. Teorii conflictualiste: educație familială și reproducție a raporturilor de putere

Astfel, valorificînd teze ale sociologiei marxiste și/sau weberiene, teoriile conflictualiste – concepția lui P. Bourdieu¹ poate fi considerată exemplară pentru această orientare – înlocuiesc premisa structurii orizontale și a consensului social cu aceea a structurii verticale (ierarhice) și a luptei (de clasă sau de concurență) pentru ocuparea pozițiilor superioare. Raporturile sociale sînt raporturi de putere (dominație/subordonare), iar impunerea și conservarea lor implică un efort de legitimare. Transmiterea culturală reprezintă unul dintre mecanismele principale utilizate pentru aceasta. Indiferent dacă este vorba despre transmiterea „arbitrariului cultural” al clasei dominante sau despre aceea a culturii clasei căreia îi aparține prin naștere un individ oarecare, *finalitatea (funcția) educației (inclusiv familiale) constă în legitimarea și reproducția raporturilor de dominație/supunere*. Din

1. Am prezentat în *Teorii sociologice ale educației* [Stănciulescu, 1996a] tezele principale ale teoriei sociologului francez.

această perspectivă, familiile contemporane continuă să îndeplinească o importantă funcție educativă în raport cu sistemul social global : în afară de importanța crucială a socializării primare¹, familia intervine în diferite moduri și pe canale variate în evoluția socială a individului. Numeroase studii empirice, asupra cărora vom insista în capitolele următoare, confirmă această teză.

1.2.2. Neofuncționalismul: funcția de adaptare/inovare a structurilor; reciprocitatea funcțională între element și sistem

Pe de altă parte, este evident că definiția funcției este dependentă de o definiție a sistemului în raport cu care este evaluată. Deși nu definește explicit sistemul social, funcționalismul clasic pornește de la premisa omologiei între acesta și sistemele organice, deschise și negentropice, cu autoreglare, capabile să-și refacă continuu echilibrul prin schimburi energetice și informaționale cu mediul, conservîndu-și astfel structura (homeostatice). În consecință, el accentuează rolul elementului *a* în menținerea echilibrului și în reproducerea structurii lui *A* (morfostază) ; orice adaptare/ajustare se realizează în condițiile respectării/reproducerii regulii de organizare internă a sistemului. Teoria modernă a sistemelor [Buckley, 1967 și 1968] definește însă sistemul social ca sistem evolutiv, morfogenetic, capabil să-și refacă echilibrul și să se acomodeze atît la schimbările mediului, cît și la cele interne nu numai prin homeostazie (*feed-back* negativ), ci și prin modificări ale regulii de organizare internă (*feed-back* pozitiv, morfogeneză). Conceptul de funcție, în accepțiunea pe care i-o dăduse funcționalismul clasic, devine, din acest moment, inoperant. Chiar dacă apariția teoriei moderne a sistemelor nu a determinat sfîrșitul funcționalismului ca teorie sociologică, așa cum a crezut Buckley, ea a impus „schimbarea exigenței intelectuale fundamentale” care îl inspiră și o redefinire a conceptului său central : pentru reprezentanții neofuncționalismului inspirat din teoria modernă a

1. În susținerea rolului fundamental al socializării primare, sociologia „habitusului” întîlnește, așa cum am văzut în volumul citat mai devreme, analizele fenomenologilor Berger și Luckmann. Suportul acestei teze care întrunește consensul sociologilor îl reprezintă cercetarea psihologică rezumată astfel de M. Manciaux, J.P. Deschamps și M.Th. Fritz : „copilăria mică, perioadă de acumulări cognitive (*apprentissages*), de rafinare a capacităților senzoriale și motrice, de elaborare a schemelor afective, reprezintă prin excelență faza adaptării la viața socială. La vîrsta de șase ani, creierul a atins 90% din greutatea sa definitivă și «instrumentele» necesare achizițiilor fundamentale există” [cf. Segalen, 1996 : 163].

sistemelor, elementul *a* este o funcție a sistemului *A* deoarece contribuie în unele situații la conservarea și reproducerea structurii acestuia din urmă, iar în altele la schimbarea ei; în această perspectivă, conflictul și devianța pot fi înțelese, așa cum a demonstrat Lewis Coser [1956], ca funcții sociale [Lazarsfeld, 1970 : 113-118]. Să remarcăm, totuși, că și pentru neofuncționaliști rămâne esențială contribuția elementului la menținerea limitelor sistemului [Hill, 1973]. Definită în acest context teoretic, funcția educativă a familiei ar consta nu numai în transmiterea/reproducția culturală și socială, ci și în *adaptarea (inovarea) structurilor existente*. Este de presupus că, într-o lume în schimbare accelerată și în care schimburile familiei cu alte subsisteme sociale se multiplică, educației familiale astfel înțeleasă îi revine un rol important.

Alți reprezentanți ai neofuncționalismului observă că, pentru ca un element oarecare să reprezinte o funcție, este necesară existența unei relații de reciprocitate între el și sistemul a cărui funcție este :

„Demonstrația care permite a stabili că (i) îndeplinește o funcție în cadrul sistemului (S) nu ne ajută să explicăm continuitatea și stabilitatea lui (S) decât dacă următoarele două ipoteze sînt realizate : (1) (S) să remunereze serviciile lui (i) ; (2) serviciul pe care îl face (i) lui (S) depinde de o funcție pozitivă îndeplinită efectiv de (S) pe lângă (i)” [Gouldner, citat de Lazarsfeld, 1970 : 121].

Se poate conchide, pe această bază, că familiile îndeplinesc o funcție educativă atîta timp cît sistemul recompensează direct sau indirect acest serviciu, respectiv atîta timp cît părinții și familia ca întreg obțin la rîndul lor un beneficiu. Or, societățile contemporane par să facă din copil o sursă de plăcere și de mîndrie a părinților, rațiunea lor de a trăi, o modalitate de împlinire, o creație și o expresie a cuplului și a familiei [Kellerhals și Pasini, 1976 ; Perrenoud, 1987b]. Beneficiilor afective și simbolice li se adaugă cele statutare : mobilitatea intergenerațională caracteristică societăților actuale permite părinților să atingă prin copiii cu care se identifică pozițiile sociale la care ei înșiși nu au avut acces. Analizele care urmează vor detalia treptat aceste aspecte. Reciprocitatea în schimburile familie-societate implică evident politicile familiale în materie de educație a copiilor, asociate, de regulă, politicilor privind natalitatea, activitatea profesională feminină sau familiile „cu risc” [Pitrou, 1994].

Diminuarea rolului educativ al familiilor contemporane este contrazisă de însăși evoluția cunoașterii : așa cum vom vedea, la nivelul tuturor categoriilor de discurs (comun, religios, politic, juridic, științific), copilul și raporturile sale cu părinții reprezintă teme centrale. Or, interesul discursiv indică, de regulă, un *interes practic* – care implică existența unor beneficii – pentru un fapt social oarecare (nu intrăm aici în analiza *sensului* acestui interes).

1.2.3. Sociologii constructiviste: educația familială are o funcție constitutivă în raport cu realitatea socială

De la sfîrșitul anilor 1960, perspectiva funcționalistă macrosociologică, pînă atunci dominantă¹, pierde teren în favoarea celor interpretative micro-sociologice (interacționiste, fenomenologice și etnometodologice) sau, mai recent, a celor care încearcă o sinteză micro-macrosociologică (sociologia cognitivă, structuralismul constructivist, teoria structurării). Caracteristicile comune ale tuturor acestor noi orientări – foarte diferite între ele, de altfel – sînt *centralitatea actorului și constructivismul*. Realitatea socială – tratată de diferitele variante ale sociologiei funcționaliste (etnologică, structuralistă, sistemică clasică, sistemică modernă) ca *datum*, ca realitate *sui-generis* care există independent de subiect și exercită asupra acestuia un sistem complex de constrîngeri, determinîndu-i comportamentul – este înțeleasă ca *realizare*, respectiv ca o *construcție* (în dubla accepțiune a termenului, de produs/rezultat și de proces) înfăptuită în activitatea colectivă cotidiană.

Din perspectiva sociologiilor constructiviste – indiferent dacă este vorba despre constructivismul cognitiv al fenomenologilor (Berger și Luckmann), despre constructivismul practic al etnometodologilor (Cicourel, Mehan), despre cel structuralist (Bourdieu) sau despre cel „al structurării” (Giddens) – educația (socializarea) familială îndeplinește nu (numai) o funcție integratoare și reproductivă, ci (și) o funcție constitutivă și de schimbare, fiind implicată fundamental în însuși procesul de construcție (obiectivare, instituționalizare, structurare) a lumii sociale [pentru detalii cu privire la acest subiect, a se vedea Stănciulescu, 1996a]. În acest context teoretic, a cărui dezvoltare coincide în linii mari cu ascensiunea ideologiei descentralizării și filosofiilor individualiste, se consideră că familia îndeplinește o funcție educativă nu (numai) în raport cu un sistem de referință colectiv și în beneficiul acestuia, ci (și) în raport cu indivizii care o alcătuiesc și în profitul lor.

O schimbare radicală se produce în înțelegerea raționalității acțiunii. Educații și educatorii sînt considerați în egală măsură *actori sociali* capabili de reflexivitate, fără ca aceasta să însemne că sînt totdeauna conștienți de

1. Afirmția lui P. Lazarsfeld [1970 : 115] potrivit căreia periodic apare un „nou funcționalism”, mai nuanțat decît cele anterioare, întrucît profită de noile achiziții ale științei, sugerează că, în ceea ce are ea esențial, întreaga istorie a sociologiei s-ar putea reduce la o istorie a diferitelor variante ale funcționalismului. O astfel de opinie constituie cea mai clară expresie a dominației acestuia în sociologie.

ceea ce fac, liberi să opteze pentru un comportament sau altul, fără a putea, totuși, face totdeauna ce vor întrucât sînt obligați să se supună unor constrîngeri structurale sau interacționale, interiorizate (trecute) sau prezente. Sociologii utilizează diferite concepte 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., cu toate că logica acțiunii nu este în mod necesar una de acest tip. Aaron Cicourel vorbește despre *creativitate negociată, competență interacțională și procedee interpretative*; Erving Goffman preferă conceptele *cadre ale interacțiunii și reprezentatie*; în literatura franceză, Pierre Bourdieu rafinează conceptul *strategie* [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a].

Marcată de ambiguități, de finalism și normativism, ca și de o încărcătură ideologică greu de disimulat, expresia „funcție educativă a familiei” este abandonată sau, dacă este utilizată, dobîndește semnificații care ies din cadrele funcționalismului.

1.2.4. Modele interactive (perspectiva ecologică, teoria rețelelor): familiile exercită o funcție educativă în calitate de componente ale unor rețele educative

Evoluțiile contemporane ale sistemului familial se desfășoară în două direcții contrarii, dar care se presupun reciproc: pe de o parte, familia își poate defini cu tot mai multă claritate limitele în raport cu mediul social; pe de altă parte, deschiderea sa către acest mediu crește, volumul și diversitatea schimburilor materiale și informaționale fiind tot mai mari [Hill, 1971]. Educația familială nu mai poate fi redusă, în aceste condiții, la procese intra-familiale; ea presupune intense legături cu exteriorul. De la sfîrșitul anilor 1970, dezvoltarea personalității copilului este înțeleasă de cercetători ca rezultat al încrucișării unui ansamblu de factori, familiali, școlari, comunitari. O încercare de sinteză aparține echipei de la Mons (Belgia), condusă de J.-P. Pourtois, care situează acești factori pe o axă „proximal” – „distal”, în funcție de influența lor directă sau mijlocită asupra dezvoltării copilului; pe această axă, factorii familiali sînt evaluați ca factori „proximali” [cf. Durning, 1995].

Modelele conceptuale care articulează influențele pe care le exercită diferiți factori asupra copilului sînt numeroase. Din perspectiva teoriei sistemelor, Urie Bronfenbrenner [1979] elaborează un *model ecologic al dezvoltării*

tării umane. Copilul este plasat în centrul unui ecosistem structurat în patru niveluri: (1) nivelul *microsistemic*, alcătuit din diferitele instanțe cu influență educativă directă, fiecare constituind un microsistem educativ integrator al copilului (familia, grupul de egali, școala ș.a.); (2) nivelul *mezosistemic*, constituit din diferitele interacțiuni între micro sisteme; (3) nivelul *exosistemic*, care integrează într-un întreg micro sistemele, mezosistemul și grupurile de apartenență ale părinților (grupuri profesionale, rețele de sociabilitate) care influențează direct practicile lor educative; (4) nivelul *macrosistemic*, constituit din modelele culturale care structurează rolurile parentale și infantile și care conferă sens, coerență, continuitate mediului educativ în care crește copilul. Într-un studiu publicat în 1986, Bronfenbrenner se oprește asupra ecologiei familiei, indicînd o serie de mecanisme prin care procesele intrafamiliale sînt influențate de condițiile extra-familiale, între care un rol important este deținut de raporturile familiei cu școala, cu rețelele suportului parental și cu rețelele de servicii comunitare și profesionale.

Modele ecologice au fost elaborate și din perspective teoretice diferite de cea sistemică: interacțiunile între diferitele instanțe educative pot fi descrise și interpretate, în opinia lui Leichter [1978], în termeni de configurație, mediere, comunitate de interese, rezonanță, conexiune. În acești termeni, de pildă, Lahire [1995] formulează teza dependenței eșecului și reușitei școlare de gradul de consonanță sau de disonanță între școală și familie.

De pe o poziție ecologică inspirată de modelele elaborate de Bronfenbrenner și Leichter, Jean Kellerhals și Cleopatre Montandon [1991] construiesc un mezosistem în centrul căruia se află familia și, procedînd la încrucișarea a două axe (axa competențelor, specifice sau difuze, pe care familia le recunoaște celorlalte instanțe educative și axa modului de implicare a familiei în activitatea acestora), disting patru modele de funcționare a acestuia: opoziție, delegare, mediere și cooperare. Modelul *opozitiei* se caracterizează prin faptul că familia nu recunoaște celorlalte instanțe decît competențe foarte specifice și nu consideră nici necesar, nici dezirabil să intervină în acțiunea pe care acestea o exercită asupra copilului. Modelul *delegării* se deosebește de cel al opoziției prin recunoașterea de către familie a unei competențe difuze celorlalți agenți, competență similară celei pe care ea însăși o exercită; nici în acest caz, însă, părinții nu consideră oportună o intervenție în direcția corelării acțiunilor. Logica parentală a *medierei* implică o recunoaștere a competențelor specifice și o intervenție a părinților în relațiile copilului cu ceilalți factori educativi. În sfîrșit, un al patrulea tip de conduită parentală, *cooperarea*, constă în a recunoaște competențe largi tuturor instanțelor educative și în a considera familia ca pivot central în

coordonarea acțiunilor acestora. Apelul la un model sau altul de conduită parentală este dependent de tipul de coeziune internă a familiei¹: logica opoziției este mai frecventă în familiile „bastion”, care protejează copilul de influențele „rele” venite din exterior și limitează intervențiile specialiștilor; la polul opus, familiile „asociație” sînt mai deschise către cooperare; între aceste poziții extreme, familiile de tip „paralel” par indiferente față de influența factorilor non-instituționali (TV, grupuri de joacă), dar practică o mare deschidere către specialiști.

Din perspectiva *teoriei rețelelor*, copilul este considerat în centrul unei rețele constituite din instituții și persoane; numărul „polilor”, diversitatea lor, strategiile familiale cu privire la contactele exterioare ale copiilor (căutare, stimulare, respingere...), competențele (funcțiile) pe care părinții le atribuie fiecărui pol (transmitere de informație specializată, dezvoltare a unor abilități/aptitudini, educație civică... sau funcții „multiplexe”) constituie indicatori ai experienței sale sociale.

Noțiunea *rețea* poate fi definită succint astfel: în jurul unui obiectiv, unei intenții sau preocupări comune, în acest caz educația copiilor, „poli” dispersați în spațiul geografic și social sînt legați între ei prin „legături” de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potențial, în relație cu toți ceilalți [Kohn ș.a., 1994: 175].

Semnăind polisemia termenului, R.C. Kohn [1994] identifică, pe baza studiilor existente, trei niveluri topologice de analiză a rețelelor: (1) *constelația personală* (rețeaua egocentrică), care reprezintă primul nivel și cuprinde „polii” (actorii sociali) cu care intră în contact o unitate socială oarecare (individ, grup, instituție), în legătură cu un domeniu de interes precizat; (2) *rețeaua personală*, reprezentînd un al doilea nivel de analiză care ia în considerație nu numai legăturile directe ale unității de referință cu polii configurației sale, ci și relațiile dintre acești poli, așa cum sînt percepute de actorul în cauză; (3) rețeaua considerată ca *realitate socială supra-individuală* care nu mai are centru unic și se prezintă doar ca ansamblu de relații ale fiecăruia cu fiecare. Kohn observă, de asemenea, nevoia de a lua în considerație două dimensiuni diferite ale schimburilor între polii rețelelor: o dimensiune *logistică* – care se referă la suportul material (tehnic, organizatoric, instituțional) al rețelei – și o dimensiune *relațională* – care vizează relațiile interpersonale, formale sau informale. Rețelele intersectează diferite cîmpuri (structuri) sociale, iar legăturile care le compun pot fi durabile sau, dimpotrivă, pasagere, dependente de conjuncturi.

1. Pentru tipologia familiilor în funcție de natura interacțiunilor („bastion”, „paralel”, „asociație”, „tovărășie”), a se vedea „tipuri de interacțiune (coeziune) familială” în dicționarul de la finalul acestui volum; de asemenea, paragraful 4.1.

Teoria rețelelor poate fi considerată o variantă a teoriei capitalurilor, întrucît rețelele funcționează ca ansambluri de resurse (în special relaționale, dar și materiale) care pot fi mobilizate de actori într-o situație sau în alta. Ea poate fi, de asemenea, comparată cu teoria sistemelor: o rețea poate fi considerată un sistem ale cărui limite și structură se caracterizează printr-o mai mare fluiditate și printr-o dinamică mai accentuată.

O variantă „restrînsă” a teoriei rețelelor este analiza în termenii *suportului social* oferit familiei prin intermediul specialiștilor în educație parentală, în intervenție și în suplînire familială [Durning, 1995].

Indiferent de perspectiva teoretică din care este efectuată analiza, principalele componente ale mediului luate în considerare sînt: rețelele de rudenie, în special familiile de apartenență ale adulților (părinți/bunici, surori/mătuși); școala; rețelele de sociabilitate ale părinților și copiilor; rețelele de vecinătate (cartierul); diferitele instituții culturale, sportive, de petrecere a timpului liber; instituțiile de educație parentală, intervenție și suplînire familială; „orașul educativ”. *Strategiile educative ale familiilor contemporane iau naștere la intersecția tuturor acestor „poli”, care funcționează ca tot atîtea ansambluri de constrîngeri externe, dar și ca tot atîtea resurse.*

*

Pentru a concludiona, putem accepta ca validă teza diminuării funcției educative a familiilor contemporane numai dacă ne menținem riguros în cadrele teoretice ale funcționalismului „tradițional”. Imediat ce am depășit granițele acestuia, teza respectivă nu se mai susține.

Argumentele teoretice prezentate pe parcursul acestui capitol sînt întărite de rezultatele cercetării empirice a căror succintă trecere în revistă îi permite lui Martine Segalen să concluzioneze:

Departa de a se fi restrîns cum s-a spus adesea, funcția educativă familială s-a multiplicat, s-a diversificat, a devenit mai complexă în ultimii douăzeci de ani [s.n., E.S.] [Segalen, 1996: 168].

O sinteză a anchetelor consacrate acestei teme este dificil de realizat, date fiind deosebirile de perspectivă teoretică, de metodă etc. care fac ca, de multe ori, rezultatele să fie practic incomparabile. Ne asumăm, totuși, în cele ce urmează, riscurile elaborării unei astfel de sinteze. Ne vom limita în volumul de față la studii vest-europene și nord-americane cu scopul de a identifica principalele evoluții istorice ale raporturilor educative părinți-copii și particularitățile lor în societățile contemporane. Pe această bază, vom putea aborda într-un alt volum dimensiunile educative ale familiilor românești.

1.3. Cîteva precizări conceptuale: educație, familie, educație familială, strategii educative ale familiei

Ce înțelegem în contextul acestei lucrări prin educație și prin familie?

În *Teorii sociologice ale educației* [Stănciulescu, 1996a], am ajuns, în urma analizei principalelor teorii sociologice, la o definiție complexă a *educației* ca proces neîntrerupt de producere și actualizare a sinelui – înțeles ca unitate tensionată și proteică a unei componente reproductive (eu social) și a alteia creatoare (eu individual). Acest proces are ca finalitate atât socializarea, cât și individualizarea, atât identificarea, cât și diferențierea subiectului și presupune interacțiune, cunoaștere, comunicare, sisteme simbolice (culturale) etc. El poate îmbrăca forma unei acțiuni conștiente, sistematice, organizate, discursive, mai mult sau mai puțin instituționalizate (educație intențională, pedagogie explicită); totuși, el se realizează mai ales în experiența cotidiană practică a subiectului (educație spontană, pedagogie implicită). De altfel, pedagogia explicită este întotdeauna însoțită de o pedagogie implicită, iar la limită poate fi considerată un caz particular al acesteia. Dacă în primul caz rolurile de educat și de educator sînt precizate, în cel de-al doilea, rolurile sînt intersanjabile între participanții la interacțiune. În oricare dintre situații, construcția sinelui implică în mod necesar, chiar dacă în modalități și grade diferite, activitatea subiectului însuși (auto-construcție a sinelui).

În ceea ce privește conceptul familie, etnologia, antropologia, istoria și sociologia insistă asupra caracterului contextual-istoric al oricărei definiții. Singularul „familie” este tot mai mult evitat; realitatea extrem de variată impune utilizarea pluralului „familii” [Bawin-Legros, 1988; Burguière ș.a., 1986; Segalen, 1981 și 1996]. Analizele care urmează vor aduce unele clarificări asupra acestui subiect, prezentînd diferite tipuri de familie (conjugală, lărgită, monoparentală, reconstituită, complexă, cu doi activi, cu dublă carieră). Ar fi inutil să intrăm aici în detalii, pentru că ceea ce ne interesează de fapt este o definiție a familiei în raport cu educația, mai precis cu educația copiilor, chiar dacă o astfel de definiție este nesatisfăcătoare din punctul de vedere al teoriei sociologice. Considerăm, așadar, familia ca unitatea socială constituită din adulți și copii, între care există relații de filiație – naturală (de sînge) sau socială –, indiferent de orice alte considerente.

De altfel, aceasta este definiția uzuală în cercetările privind raporturile familiei cu educația. Autorii marilor teorii sociologice au în vedere, chiar

dacă nu exclusiv, în primul rînd dimensiunea educației copiilor¹. Cei care sintetizează cercetarea empirică în domeniu observă la rîndul lor forța acestei dimensiuni:

Se numește „educație familială” – scrie P. Durning [1995: 36] – acțiunea de a crește și educa unul sau mai mulți copii, desfășurată cel mai adesea în grupuri familiale de către adulți, părinții copiilor respectivi.

Cu timpul, conținutul și sfera conceptului „educație familială” s-au lărgit, fără ca aceasta să afecteze prioritatea acordată raporturilor părinți-copii. Astăzi el desemnează *ansamblul funcționării familiale în raport cu educația* [s.n., E.S.] [Pourtois, Forgione, Desmet, 1989: 264]. Înțeles în sens larg, ca practică socială și cîmp al cunoașterii, el se referă la trei tipuri de activitate socială: (1) activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor; (2) activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplinirii părinților în activitatea lor de educare a copiilor; (3) activitatea de cercetare științifică și de învățămînt avînd ca obiect educația familială așa cum este definită la (1) și (2) [Durning, 1995].

Intervenția socială în domeniul educației familiale se constituie, în opinia specialiștilor [Durning, 1995], într-un *nou cîmp autonom* al cercetării și învățămîntului (universitar), distinct de cele ale pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc., cu propensiune multidisciplinară și care se înscrie în sfera științelor educației. Apariția și dezvoltarea sa sînt legate de redefinirea familiei ca „obiect” de importanță națională și, în consecință, ca „subiect nobil atît ca disciplină, cât și ca actualitate politică” [Pivot, cf. Durning, 1995: 41]. Noul cîmp de cercetare poate fi identificat de la mijlocul anilor 1960 în S.U.A.; în spațiul științific de limbă franceză, primele cercetări apăreau abia în anii 1980. Numărul publicațiilor este semnificativ: în timp ce Jean Dumas și Gérald Boutin identificau, în această interval, în literatura americană sute de experiențe și de lucrări, Jean-Pierre Pourtois nu găsea,

1. Într-un studiu scris în colaborare cu H. Kellner, intitulat *Marriage and the Construction of Reality* [Berger și Kellner, 1971], P. Berger reia teza importanței familiei în producerea sinelui – pe care a abordat-o mai înainte împreună cu Th. Luckmann în *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* [Berger și Luckmann, 1966] – avînd în vedere de această dată cuplul conjugal: orice mariaj poate fi analizat ca un proces de socializare secundară în care fiecare partener construiește, în interacțiunile cotidiene cu celălalt, propria realitate subiectivă (sine) în calitate de componentă a realității (obiectiv-subiective) familiale; reușita mariajului depinde de reușita acestei construcții, ea însăși dependentă de achizițiile anterioare ale fiecăruia și de reușita comunicării. Această teză este dezvoltată de Fr. de Singly în *Le Soi, le couple et la famille* [1996a].

pe parcursul a trei ani, în marile reviste științifice de limbă franceză decât trei studii, care se refereau la intervenția familială [Durnind, 1988 : 13].

De la sfârșitul anilor 1980, laboratoare de cercetare specializate au fost create în Canada (Université de Québec à Montréal), Franța (GREF – Groupe de Recherches en Education Familiale, Université Paris X – Nanterre ; MIRE – Mission Recherche Expérimentation, Ministère de la Santé et des Affaires Sociales), Belgia (CERIS – Centre de Recherche et d'Innovation en Socio-pédagogie Familiale et Scolaire, Université de Mons – Hainaut), Elveția (Institut de la famille, Genève) ș.a. Numeroase cercetări locale sînt finanțate, au loc reuniuni științifice internaționale (Mons, 1986 ; Montréal, 1989 ; Paris, 1991 ; Friburg, 1993 ; Paris, 1996), iar publicațiile se succed cu rapiditate [Durning, 1988 ; Pourtois, 1989a ; Dansereau, Terrisse, Bouchard, 1990 ; Durning și Pourtois, 1994 ; Durning, 1995]. Crearea AIFREF (*Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale*) și apariția revistei *Education familiale, recherches et interventions* (al cărei prim număr a fost proiectat pentru 1996) fac ca aceste laboratoare să se constituie într-o rețea instituțională internațională care încearcă să stimuleze cercetarea printr-o mai bună comunicare și colaborare între specialiștii din diferite țări și reprezentînd discipline diferite. Sintetizînd preocupările în domeniu, Durning [1994] identifică, în funcție de obiectul investigat, șase tipuri de cercetări : (1) cercetări care au ca obiect procesele educative desfășurate de părinți, sau de cei care le țin locul, în direcția copiilor și a adolescenților pe care îi cresc ; (2) cercetări consacrate experimentării, evaluării și validării intervențiilor sociale efectuate în vederea ajutorării familiilor în îndeplinirea sarcinilor lor educative ; ele însoțesc politici familiale aferente, în special în S.U.A., Canada și Franța ; (3) cercetări centrate pe relațiile existente între diferitele instanțe educative (familie, creșă, grădiniță, școală etc.) ; (4) cercetări care urmăresc evaluarea intervențiilor de suplînire familială prin sistemul plasamentului familial și prin cel al internatelor ; (5) cercetări orientate către studiul formării specialiștilor în intervenție familială ; (6) cercetări vizînd politicile familiale. Evoluțiile în plan științific în domeniul educației familiale au condus la apariția unei *discipline de învățămînt* care se predă începînd din anii 1980 în unele universități occidentale. Obiectivul acestei discipline este orientat cu precădere către formarea specialiștilor în intervenție familială [Bouchard, 1989 ; Durning, 1995].

Conceptul „educație familială” este utilizat îndeosebi de psihologi, pedagogi și specialiști în intervenție socială. El este utilizat, în general, cu o încărcătură normativă și finalistă greu compatibilă cu o știință, sociologia, care consideră că aceste atribute caracterizează stadiul copilăriei sale

[Cuvillier, 1950]. Sociologii preferă astăzi să vorbească despre *strategii educative ale familiei*. Am insistat asupra conceptului „strategie” cu alt prilej [Stănciulescu, 1996a]. Reamintim aici că acest concept nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci 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.), fără ca logica acțiunii să fie în mod necesar una de acest tip ; actorii (agenții) acționează sistematic, fără a elabora și urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente ; 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]. La nivelul cunoașterii comune, conceptul „strategie” îndeplinește, în opinia lui R. Ballion [1982], și un rol ideologic, creînd individului iluzia că este un subiect în raport cu constrîngerile instituționale.

Conceptul „strategii educative ale familiilor” permite dezvăluirea finalităților, conținuturilor (valori, atitudini, moduri de a gîndi și moduri de a face etc.), metodelor ș.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinți și copii), în condițiile în care educația familială se realizează preponderent ca pedagogie implicită și nu ca pedagogie explicită (conștientă). Vorbind despre „strategii educative ale familiilor”, sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, și al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, bun, ideal ; expresii ca „modele educative” [Kellerhals și Montandon, 1991] sau „moduri de socializare” [Berthelot, 1983] nu exprimă altceva decît prezența unor clase de regularități pe care cercetătorul le pune în evidență observînd configurațiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situații particulare.

CAPITOLUL 2

Familie și educație în societățile preindustriale¹

Gîndirea sociologică funcționalistă și evoluționistă a susținut, la sfîrșitul secolului trecut și la începutul secolului nostru, ideea izolării progresive, sub impactul proceselor de industrializare și urbanizare, a familiei conjugale dintr-o comunitate mai largă și puternic solidară (comunitate puțin diferențiată, comunitate de familii sau familie lărgită) [Tönnies, 1887; Durkheim, 1893; Parsons, 1937; Parsons, Bales ș.a., 1955; Weber, 1922]. În acest context, s-a acreditat teza potrivit căreia educația copiilor se înfăptuia în societățile preindustriale prin însăși experiența comunitară a acestora: nu existau instanțe și agenți socializatori particulari, așa cum nu existau activități, spații ori durate consacrate în mod special unui scop educativ. Învățarea socială era realizată prin participarea copiilor la activități (muncă, sărbători) alături de adulți sau/și în grupuri de vîrstă sau grupuri de vîrstă-sex, iar raporturile copiilor cu genitorii lor erau nesemnificative. Afirmatia că familia tradițională – prin care se înțelege cel mai adesea o familie lărgită pe axa maritală și/sau generațională și mai mult sau mai puțin închisă, întrucît avea posibilitatea să-și acopere prin forțe proprii nevoile fundamentale² –

1. Expresia „societăți preindustriale”, în accepțiunea pe care i-o dăm aici, trimite în primul rînd nu la o succesiune cronologică (cu toate că aceasta este luată în considerație), ci la forma dominantă a producției; desemnăm prin acest concept toate tipurile de societăți în care producția industrială nu s-a impus ca tip dominant de activitate economică, de la cele pe care etnologii le numesc „primitive” pînă la cele care au precedat istoric și au pregătit procesul industrializării.
2. Conceptul „familie lărgită” este utilizat pentru a desemna unități sociale foarte variate din punctul de vedere al dimensiunilor și structurii. În sensul cel mai larg, el are următoarele note de conținut: (1) unitate de locuire (care nu implică în mod necesar existența unui menaj unic); (2) existența unui număr mai mare de adulți legați, de regulă, prin raporturi de rudenie (filiație, germanitate) și alianță (căsătorie), fără a fi exclusă, totuși, prezența altor persoane; (3) existența unui număr oarecare de copii, de regulă progeniturile adulților respectivi. Acestui sens i se subsumează diferite forme, fiecare dintre ele putînd fi identificată în variante multiple: *comunitățile de familii*, alcătuite din mai multe familii conjugale care formează împreună

îndeplina o funcție educativă atotcuprinzătoare și esențială pentru menținerea ordinii sociale se înscrie în această logică de tip comunitar și autarhic; educația copiilor este atribuită grupului în întregul său și nu părinților.

În ce măsură corespunde realității această imagine a societăților preindustriale?

Teza restrîngerii progresive a dimensiunilor colectivităților umane pînă la familia conjugală cu locuire neolocală (familia nucleară) s-a dovedit tot afit de greu de susținut cu argumente științifice ca și aceea a familiei conjugale, înțeleasă ca unitate primară, naturală și universală. La rîndul ei, afirmația privind rolul nespecific al părinților în socializarea copiilor este, așa cum vom vedea în paginile următoare, nuanțată sau chiar contestată de cercetări mai recente.

2.1. Teza indiferenței parentale (absenței „sentimentului copilăriei” și a „sentimentului familiei”)

Autorul cel mai frecvent citat atunci cînd se fac trimiteri la istoria raporturilor părinți-copii este Philippe Ariès. Lucrarea sa *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [1973] este, în ordine cronologică, prima lucrare de referință în domeniu. Teza pe care Ariès o susține este următoarea: cu toate că nu pot fi contestate nici vechimea familiei conjugale ca grup social și nici aceea a unei legături afective între părinți și copii, un *sentiment al familiei*, constînd în înțelegerea limitelor și particularităților care conferă grupului constituit din părinți și copiii rezultați din uniunea lor identitate și autonomie în raport cu restul societății, și un *sentiment al copilăriei*, definit

o unitate domestico-economică sau numai domestică; comunitatea vieții cotidiene și a muncii se asociază, de regulă, unei comunități a proprietății și a deciziei; există, totuși, o distribuție/specializare sexuală a puterii, corespunzătoare distribuției/specializării rolurilor și spațiilor; *familia patriarhală*, alcătuită dintr-un nucleu conjugal principal, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soții (soțiile) și copiii acestora din urmă, alte persoane (colaterali, servitori); grupul funcționează sub autoritatea celui mai în vîrstă adult de sex masculin (*pater familias*); *familia souche* (tulpină, matcă), alcătuită dintr-un nucleu conjugal de bază, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, unul dintre descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soțul (soția) și copiii acestuia; autoritatea tatălui este rareori absolută, el este mai degrabă un administrator al proprietății comune și un „șef de echipă” (organizează munca echipei familiale). Este ușor de sesizat că, în toate variantele sale, conceptul „familie lărgită” este definit în raport cu cel de familie conjugală.

ca înțelegere a particularităților care deosebesc copilul de adult sau chiar de tânăr, lipseau în clasele superioare ale societăților europene preindustriale, care erau societăți ce excludeau contracepția și în care părinții erau „indiferenți” față de educația copiilor lor.

Studiind iconografia și textele (memoriile) medievale, Ariès observă că „elita” societății tradiționale europene avea o slabă reprezentare a familiei ca grup distinct: iconografia prezintă numai scene publice, viața privată fiind absentă și din memorii. Conștiința familiei ca unitate de sine stătătoare pare a nu fi existat. Familia este „topită” într-o comunitate locală caracterizată printr-o rețea foarte densă de sociabilitate:

Viața de altădată, pînă în secolul al XVII-lea, se petrecea în public. [...] Densitatea socială nu lăsa loc familiei. Nu că aceasta n-ar fi existat ca realitate trăită, ar fi paradoxal să o contestăm. Dar ea nu exista ca sentiment sau ca valoare [Ariès, 1973: 309].

Intensitatea raporturilor exterioare de sociabilitate făcea ca raporturile intrafamiliale, inclusiv cele dintre copii și părinți, să fie rarefiate. La origine, termenul „familie” trimea la posesiunea ereditară, așa cum cel de „frate” avea semnificații legate de schimburile matrimoniale între colectivități: nici unul, nici celălalt nu exprima o relație afectivă. Aceasta nu înseamnă că afecțiunea era total absentă, dar

sentimentul între soți, între părinți și copii, nu era necesar nici pentru existența și nici pentru echilibrul familiei: cu atît mai bine dacă se întîmpla, totuși, să apară. Schimburile afective și relațiile sociale de comunicare erau asigurate în afara familiei de către un „mediu” foarte dens și foarte cald, compus din vecini, prieteni, stăpîni și servitori, copii și vîrstnici, femei și bărbați, în care înclinația se manifesta fără prea multă constrîngere. Istoricii francezi numesc astăzi sociabilitate această propensiune a societăților tradiționale pentru întîlniri, legături, sărbători [Ariès, 1973: 7].

O slabă reprezentare avea și copilul, în special adolescentul, ca individ deosebit de adult. În iconografie, copilul este tratat ca adult în miniatură, el apare totdeauna printre adulți, purtînd aceleași haine și practicînd aceleași activități ca și adulții. Deosebiri de vîrstă sînt marcate prin cantitate, nu prin calitate: cu excepția dimensiunilor, nimic nu indică existența unei conștiințe a particularităților diferitelor vîrste. Distanța fundamentală urmărește criteriul apartenenței de clasă. Durata copilăriei pare a fi fost redusă la perioada cea mai fragilă, după care copilul era asimilat calitativ adulților, participînd la muncă și la jocuri alături de aceștia. Nu existau etape intermediare între cele două stadii ale vieții. Familia îndeplinea funcții privind conservarea patrimoniului, practicarea comună a unei meserii,

într-ajutorarea cotidiană, protejarea onoarei și a vieții, dar nu și funcții educative: după vîrsta înțărcatului, educația copilului nu era nici efectuată, nici controlată de familie. Într-o primă etapă, ea era opera întregii colectivități și mai ales a grupurilor de vîrstă, pentru ca apoi să se realizeze în afara familiei de origine, copilul fiind „plasat” într-o altă familie cu obligația de „a servi bine”, serviciu în schimbul căruia primea adăpost, hrană și educație. Mijlocul de educare era experimentarea directă a tuturor situațiilor, cu toate riscurile ce decurgeau de aici.

Teza indiferenței parentale tradiționale a fost susținută și de alți autori. Astfel, pe baza unui studiu comparativ întreprins asupra societăților europene și nord-americane, Edward Shorter [1975] susține că grija și dragostea materne față de sugari, așa cum sînt astăzi înțelese, erau absente în societățile tradiționale non-contraceptive nu numai în categoriile privilegiate, ci în toate categoriile sociale:

Mamele bune sînt o invenție a modernității. În societățile tradiționale, mamele erau indiferente față de dezvoltarea și fericirea copiilor lor mai mici de doi ani. În societatea modernă, ele pun bunăstarea sugarului mai presus de orice [Shorter, 1975, trad. fr., 1976: 209].

Argumentele aduse (probate printr-un mare număr de documente) sînt: practica, cvasi-generalizată în mediul urban, a plasării sugarului la o doică în afara familiei (de cele mai multe ori în rural), contactele extrem de rare între părinți și copii în primii doi ani de existență a acestora din urmă (vizitele în casa doicii erau foarte puțin frecvente) și condițiile de mizerie în care era crescut copilul, atît în casa doicii, cît și în aceea a părinților săi, în cazul în care era crescut aici.

P. Laslett aduce un nou argument: fenomenul „plasării” adolescenților în alte familii, înrudite sau nu cu familia de origine, fenomen care apare în Anglia ca o etapă în ciclul vieții individuale (*life-cycle servant*). Cvasi-generalizată în Europa occidentală a secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea, separarea adolescenților de genitorii lor are o tradiție îndelungată care coboară în documente pînă la începutul secolului al XIV-lea; sistemul școlar al internatului, caracteristic Angliei secolului al XIX-lea, pare să fie ancorat în această tradiție. Plasarea adolescenților a putut avea numeroase rațiuni: descărcarea familiilor numeroase de sarcina de a hrăni „o gură în plus” și, simultan, acoperirea unor nevoi de mîină de lucru în familiile de primire; grija pentru evitarea incestului; întreținerea unor legături sociale difuze în rețeaua de rudenie sau în aceea a colectivității locale, întrucît circulația copiilor dădea naștere unor schimburi multiple și asigura deschiderea grupului domestic către comunitate. Ea a acoperit, însă, în primul

rînd, nevoi pedagogice : plasîndu-și băiatul ca ucenic, iar fata ca menajeră, părinții transferă sarcina socializării copiilor, care impune „plonjarea inițiativă și prelungită într-o lume exterioară” și presupune o importantă doză de violență, către alte persoane. Acolo unde a fost înțeleasă ca un sistem de învățare, practica plasării adolescenților a fost utilizată în toate categoriile sociale, uneori în concurență cu școala [Burguière ș.a., 1986 : 54-61].

Concluzia – care pare a se impune de la sine – este formulată de Ariès în termenii următori :

Multă vreme, educația nu a fost asigurată de către familie, transmiterea cunoștințelor, a regulilor de conduită, a ideologiilor, a credințelor făcîndu-se în afara familiei : în societățile tradiționale [...] de către grupul de vîrstă. În societățile care au urmat, educația prin intermediul grupurilor de vîrstă a fost înlocuită printr-o altă formă de educație care scăpa, de asemenea, familiei : ucenicia. În toate societățile vechiului regim, din Evul Mediu tîrziu pînă la o dată care, pentru unele clase sociale, poate urca în secolul al XVIII-lea, iar pentru altele în secolul al XIX-lea, educația era făcută prin ucenicie, ceea ce înseamnă că ucenicul era crescut într-o familie care nu era familia sa naturală. În consecință, copilul nu rămînea acasă ; din momentul în care avea vîrsta la care se putea descurca singur, el mergea să servească un stăpîn care îl învăța mai întîi să trăiască și apoi o meserie [Ariès, 1968 : 45].

2.2. Teza rolului educativ nespecific al părinților (pedagogia difuză și implicită; rolul grupurilor de vîrstă)

Unele cercetări etnologice¹ par să confirme teza potrivit căreia rolul educativ al părinților este, în societățile primitive și în cele preindustriale, marginal.

1. Termenul *etnologie* a fost utilizat pentru prima dată în *Essai sur l'éducation intellectuelle avec le projet d'une science nouvelle*, lucrare publicată de Chavannes în 1787. Și chiar dacă mulți istorici ai științei înclină să considere ca act de naștere al etnologiei înființarea primei societăți savante specializate la Paris în 1839, lucrarea lui Chavannes are meritul de a anunța apariția noii discipline și de a face din educație una din temele ei privilegiate. Numeroși cercetători utilizează termenul „etnologie” ca termen generic, preluînd opinia lui C. Lévi-Strauss conform căreia etnografia, etnologia și antropologia sînt trei niveluri succesive de sinteză și de abstractizare ale aceluiași domeniu al științei : „Etnografia, etnologia și antropologia nu constituie trei discipline diferite sau trei concepții diferite cu privire la aceleași studii. De fapt, ele sînt trei etape sau trei momente ale uneia și aceleiași cercetări, iar preferința

Potrivit investigațiilor făcute de Pierre Erny [1991], perspectiva etnologică asupra educației a evoluat odată cu obiectul acesteia. Într-o primă etapă, aceea a etnologiei înțeleasă ca știință care își propunea să studieze societățile „primitive” sub aspect global (biologic, cultural, istoric, lingvistic, sociologic, psihologic), educația apare de multe ori ca realitate pe care orice monografie o pune în evidență, dar și ca obiect autonom de cercetare¹. Din momentul în care specialiștii au constatat „moartea primitivului”, etnologia se află în căutarea unui nou obiect. Pentru o parte dintre cercetători, acest obiect este constituit din „partea de primitivism și arhaism care subzistă în orice societate, ca și în orice individ” [Erny, 1991 : 18], respectiv din gîndirea „sălbatică”, dominată de afectivitate, activitate de simbolizare și mit (Lévi-Stauss, Lévy-Bruhl). Pentru o astfel de știință, lumea copilului este studiată în calitate de univers care reproduce, în forma jocului dominat de imaginar, irațional, fantasmă, mituri, universul adult

pentru unul sau pentru altul dintre acești termeni exprimă numai o orientare predominantă a atenției către un tip de cercetare care nu le exclude niciodată pe celelalte două” [Lévi-Stauss, 1958 : 388]. *Etnografia* reprezintă stadiul inițial al cercetării, în care, prin contactul direct cu realitatea, se efectuează observații directe, interviuri, înregistrări sonore și fotografice, filme etc. pe baza cărora se construiesc ulterior descrieri, clasificări, monografii. Pornind de la datele etnografice, *etnologia* propriu-zisă reprezintă un prim nivel al *sintezelor*, reconstituind viața socială a unei populații oarecare în forma unui întreg coerent după o logică a expunerii ce rezultă din opțiunile teoretice ale cercetătorului. *Antropologia* (socială, culturală sau filosofică) realizează un al doilea nivel al sintezelor, procedînd la comparații între diferitele moduri de viață ale colectivităților umane pentru a desprinde principiile comune și constante. Atît etnologia, cît și antropologia au, la niveluri diferite, o vocație sintetică. Totuși, după opinia lui Erny [1991], în timp ce prima este o știință a diversității și aspectelor particulare, cea de-a doua se afirmă ca știință a convergenței și unității.

1. Erny [1991 : 16] ne oferă o lungă listă de autori și titluri : R. Steinmetz, *Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern*, 1892 ; A.F. Chamberlain, *The Child and Childhood in Folk-thought*, 1896 ; Ch. Letourneau, *L'Évolution de l'éducation dans les diverses races humaines*, 1898 ; D. Kidd, *Savage Childhood*, 1906 ; H. Ploss și B. Renz, *Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Völkerkundliche Studien*, 1911 ; E. Francke, *Die geistige Entwicklung der Negerkinder*, 1915 ; D. Hambly, *Origins of Education among Primitive Peoples*, 1926 ; B. Malinowski, *The Father in Primitive Society*, 1927 ; W. Koppers, *Pädagogik in der Urkultur*, 1927 ; N. Miller, *The Child in Primitive Society*, 1928 ; A. Mairon, *Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der niederen Sammler und Jäger*, 1928 ; J. M. Evans, *Social and Psychological Aspects of Primitive Education*, 1932 ; B. Gutmann, *Die Stammeslehren der Dchagga*, 1932 ; H. Hedenus, *Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker*, 1933 ; A. E. Jensen, *Beschneidung und Reifezeremonien bei Naturvölkern*, 1933 ; A. Helser, *Education of Primitive People*, 1934 ; M. Griaule, *Jeux dogons*, 1938 ; M. J. Fortes, *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland*, 1938 ; O. F. Raum, *Chaga Childhood*, 1940 ; C. Béart, *Jeux et jouets de l'Ouest africain*, 1955 ; T. Woody, *Life and Education in Early Societies*, 1949 ; R. Alt, *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*, 1956 ; etc.

de altădată. Pentru o altă categorie de cercetători, cum este cazul lui J. Poirier, etnologia are ca obiect grupurile sociale restrânse (sate, familii, blocuri de locuit, cartiere, unități de vecinătate, școli, asociații, cluburi etc.) caracterizate prin raporturi de tip comunitar, asemănătoare cu cele „primitive”: un grad relativ înalt de omogenitate (care nu exclude, totuși, diferențierea), solidaritate, cunoaștere reciprocă, comunicare directă și orală. Din punctul de vedere al educației, această etnologie operează o distincție fundamentală între niveluri concentrice ale socializării: copilul este socializat mai întâi în cadrul comunitar, familial sau/și al unui grup local restrâns, pentru a fi introdus treptat în societățile complexe, anonime și eterogene. Primele experiențe sînt esențiale pentru întregul parcurs al vieții individului, comportamentul adultului reproducîndu-le în forme specifice. În sfîrșit, în spațiul științific american, antropologia culturală distinge între individ (personalitate), societate și cultură. Pentru Ralph Linton [1945], de pildă, individul constituie obiectul psihologiei, dar, întrucît trebuințele și nevoile sale se situează la baza tuturor fenomenelor sociale și culturale, el este punctul logic de plecare al oricărei cercetări privind o configurație mai largă. Societățile sînt definite ca ansambluri organizate de grupuri umane și fac obiectul sociologiei. La rîndul ei, „O cultură este configurația comportamentelor învățate și a rezultatelor lor, ale căror elemente componente sînt împărtășite și transmise de către membrii unei societăți date” [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 72] și este studiată de antropologie. Cum individul, societatea și cultura nu pot fi separate decît la nivel analitic, psihologia, sociologia și antropologia nu-și pot aborda obiectul și nu se pot dezvolta decît împreună. Socializarea, ca proces prin care individul devine din ființă biologică o ființă socială corespunzătoare unei organizări sociale determinate și prin care sînt create condițiile integrării lui ca membru al acesteia, implică în mod necesar un proces de interiorizare a modelelor culturale (enculturație, inculturație, aculturație, endoculturație). Un curent al antropologiei culturale americane, la originea căruia se află Franz Boas și a cărui denumire, *Culture and Personality*, este sugestivă, afirmă că între educație și cultură există o relație de reciprocitate, de „afinitate”, de „corespondență”: educația este un fenomen „total” întrucît ea imprimă în individ totalitatea unei culturi¹. Rezultatul ei este construirea componentei fundamentale a

1. „Dacă educația fundamentează cultura în individ, cultura reglează la rîndul ei educația: există între ele aceeași reciprocitate pe care psihologia o identifică între individ și situație [...]. Între educație și cultură trebuie să vorbim mai degrabă despre afinitate, sau, cum spune însuși Gorer, despre corespondență” [Dufrenne, 1953: 118]. „Educația este totală și nu se rezumă la o serie de practici sau de discipline izolate. Prin ea, întreaga cultură încearcă să se impună copilului și i se revelează ca atmosferă. [...] O trăsătură nu exercită influență decît în interiorul unei configurații și pentru că se acordă cu ea [...]. Pe scurt, contextul este cel care determină sensul și efectul unei trăsături, așa cum contextul istoric determină sensul unui eveniment. Iar acest context este, pe măsură ce copilul crește și orizontul percepției sale se îndepărtează, pe măsură ce instrucția ia locul primelor îngrijiri, cultura în întregul ei: întregul mediu cultural contribuie la educație” [Dufrenne, 1953: 119-120].

personalității, *personalitatea de bază (modală)* [Kardiner, 1939]¹, constituită din trăsături profunde ale personalității, comune unui ansamblu de indivizi și care le permit acestora să se identifice cu o colectivitate și cu fiecare dintre membrii ei și, în același timp, să se diferențieze de celelalte colectivități și de fiecare dintre membrii acestora.

Indiferent de modalitatea de a defini obiectul său „material” (populații „primitive”, partea de „primitivism” persistentă în societățile moderne, colectivitățile restrînse și ale căror limite pot fi precizate, cultura) etnologia se caracterizează prin: *contactul direct și prelungit* al cercetătorului cu realitatea investigată, idealul unei abordări *exhaustive* a acestei realități, preocuparea de a înțelege cultura din punctul de vedere al *autohtonului* și de a accede, în același timp, la nivelul *profund* al comportamentelor, interesul pentru *comparație* și pentru identificarea *notelor particulare (deosebirilor)* ale (între) diferitelor (diferitele) culturi. Pentru culegerea, înregistrarea și conservarea datelor empirice, se utilizează o mare diversitate de tehnici cantitative și calitative, privilegiindu-se, totuși, observația participativă de lungă durată, „mărturia” indigenului (informator) privind semnificația unui obiect sau a unei practici, istoria vieții, colecția de obiecte autohtone, înregistrarea audio, fotografia, filmul. Sînt descrise practici cotidiene (suptul și, mai general, hrănirea, igiena corporală, mîngîiatul, activități casnice sau desfășurate în afara spațiului domestic, jocul, somnul), dar și ritualuri de inițiere care îi aduc pe copii (non-adulți) în relație directă sau indirectă cu părinții, cu frații și surorile, cu alți membri ai comunității, iar pe baza lor sînt identificate particularitățile culturale ale sistemului de educație: etape, finalități, conținuturi (valori, cunoștințe și abilități), distribuția puterii și a rolurilor, mijloace, recompense și sancțiuni etc.

Sub aspect teoretic, interpretările etnologice și antropologice sînt dominate de funcționalism și psihanaliză. Ele arată modul în care, mijlocind relația dintre individ și cultură, educația asigură consensul, funcționarea culturii (societății) ca întreg și continuitatea culturală (socială). Pe de altă parte, ele repun în discu-

1. Kardiner înțelege personalitatea de bază ca „o configurație psihologică particulară proprie membrilor unei societăți date și care se manifestă printr-un anumit stil de viață pe care indivizii brodează variantele lor particulare” [cf. Dufrenne, 1953: 128]. La rîndul său, Linton o înțelege în termenii următori: „Aceste elemente comune ale personalității formează laolaltă o configurație destul de bine integrată, care poate fi denumită *tipul personalității de bază* pentru întreaga societate. Existența acestei configurații furnizează membrilor societății accepții și valori comune și face posibil un răspuns emoțional unificat al membrilor societății la situații în care sînt implicate valorile lor comune. [...] Fiecare societate are propriul ei tip de personalitate de bază” [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 155-157]. Atît Kardiner, cît și Linton, admit că personalitatea de bază este un produs al educației. Și chiar dacă „tipul personalității de bază al oricărei societăți este o medie, iar aceste medii pot diferi de la o societate la alta ca urmare a factorilor ereditari [...], factorii fiziologici ereditari nu pot explica variația de la o societate la alta a normelor de personalitate” [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 162-163].

ție principalele teze ale psihanalizei lui Freud, insistând asupra importanței primelor experiențe de viață în constituirea comportamentului adult și confirmând sau infirmând existența „complexului Oedip” într-o cultură sau alta.

Rezumând studiile etnologice asupra educației primitive, R. Piddington [cf. Erny, 1991 : 178-179] arată că aceasta se caracterizează prin următoarele trăsături : indistinție în raport cu celelalte activități sociale ; predominanța învățării prin imitație și achiziția cunoștințelor în chiar situațiile în care urmează să fie utilizate ; absența personalului educativ specializat, rolul de agent educativ revenind tuturor membrilor grupului (comunitate, familie extinsă sau familie restrânsă) căruia îi aparține copilul ; inexistența unei diferențieri clare între educația non-formală și educația formală, aceasta din urmă neavând decât o sferă restrânsă ; jocurile infantile sînt integrate într-un proces de socializare caracterizat prin continuitatea acțiunii diferiților agenți.

Pentru teza predominanței *pedagogiei difuze*, a socializării înfăptuite de întreaga comunitate, o bună ilustrare o constituie populația Samoa, unde „casa” tipică este constituită dintr-o duzină de adulți, bărbați și femei, care își cresc copiii laolaltă, într-un mediu nediferențiat în care oricare dintre copii este protejat de oricare dintre adulți și datorează supunere tuturor [Mead, 1928]. Familia patriarhală și familia *souche* par a practica același sistem difuz de educație [Le Play, 1875].

Anchetele etnologice pun în evidență, de asemenea, predominanța *pedagogiei implicite* în majoritatea grupurilor investigate. Socializarea copiilor este asigurată în principal prin *impregnarea* lor cu elementele culturii experimentate direct. Conform etnologiei evoluționiste, pedagogia implicită este caracteristică primelor stadii ale evoluției sociale, dar situația este identificată și în grupuri mai evolute : M. Mead [1930], notează, de pildă, că educația conștientă a copiilor Manu este redusă la minimum.

Multe societăți primitive instituționalizează *grupurile de vîrstă* cu rol socializator care par să excludă raporturile semnificative cu părinții, cel puțin pentru copiii care depășesc vîrsta protecției parentale. Astfel, de la șapte-opt ani copiii samoani ies aproape în totalitate de sub influența familiei (grup lărgit atît pe axa maritală, cît și pe axa generațională) pentru a constitui bande de joc rivale ale fetelor și băieților. Identitatea lor socială se construiește de acum în contactul cu grupul de vîrstă-sex și departe de privirile adulților [Mead, 1928]. La fel, copiii Muria intră foarte devreme în *ghotul*, un fel de „casă a tinerilor” al cărei rol este acela de a asigura socializarea din punctul de vedere al raporturilor sexuale și vieții domestice. Într-un *ghotul*, băieții și fetele trăiesc laolaltă într-o atmosferă de seninătate și calm, dar într-o disciplină riguroasă a raporturilor sexuale care urmărește

să descurajeze orice posibil instinct de proprietate și orice atașament profund față de partener(ă), care trebuie schimbat(ă) după cel mult trei nopți [Elvin, citat de Erny, 1981]. Fetița de șapte-opt ani este, la Arapesh, logodită cu un băiat mai vîrstnic cu aproximativ șase ani și separată de familia sa de origine pentru a locui cu viitorul soț. Acesta are obligația de a-i oferi protecție și hrană pînă la vîrsta căsătoriei, iar socializarea este rezultatul conviețuirii lor [Mead, 1935].

2.3. Părinții manifestă, totuși, interes pentru copii și ar putea să exercite un rol educativ specific

Tezele privind indiferența parentală și absența unui rol educativ specific al familiei au fost sau ar putea fi contrazise pe baza unor contraargumente pe care le prezentăm în continuare.

2.3.1. Variabilitatea modelelor

Principala „lecție” a etnologiei, întărită de cercetarea istorică, este evidențierea variabilității modelelor culturale în timp și spațiu [Benedict, 1946].

Întreaga tradiție etnografică, etnologică și antropologică pune în evidență variabilitatea fenomenului educațional. Există, înainte de toate, o *variabilitate socio-culturală* : fiecare grup investigat, fiecare cultură se caracterizează printr-un sistem specific al educației care corespunde structurilor sociale și culturale. Pornind de la premisa coerenței sistemului de educație cu ansamblul culturii pe care o „impregnează” în individ¹, cele mai multe dintre studiile etnologice susțin ideea funcției reproductive a educației care reproduce cultura la nivelul personalității, creînd astfel condițiile conservării ei. La Arapesh, de pildă, caracterul cooperativ și pașnic al culturii este reprodus în și printr-un sistem de educație care cultivă aceste valori : educația cultivă blîndețea și solidaritatea și caută să elimine orice individualism, simț al proprietății și agresivitate printr-o relație tandră a copilului nu numai cu mama care îi mîngîie tot corpul în timpul suptului, dar și cu celelalte persoane care îl îngrijesc și cu care el este obișnuit să intre în

1. Iată ce scrie Margaret Mead : „Inventasem o nouă metodă de anchetă în teren. Știam să studiez copiii și să înglobez dezvoltarea lor în ansamblul unei culturi, introducînd astfel un element dinamic în pictura vieții unei societăți care, fără aceasta, ar fi fost destul de ștearsă” [Mead, 1972, trad. fr., 1977 : 158]

contact fizic [Mead, 1935]. Dimpotrivă, populația canibală Manu, a cărei organizare este bazată pe ideea ostilității naturale între indivizii de același sex, cultivă rivalitatea, agresivitatea și violența prin toate mijloacele: hrănirea sugarului se face în grabă și într-un climat de furie și luptă, înțarcatul este brutal, contactul cu corpul mamei este interzis [Mead, 1935].

La rîndul ei, istoria arată că practica plasării sugarului la o doică, „normalizată” în mediul urban european preindustrial, era mai degrabă o excepție în cel rural, în timp ce *life-cycle servant* constituie regula familiilor nucleare, dar nu poate fi identificat decît rareori în comunitățile în care predomină familiile lărgite și este practic absent în societățile în care forma de organizare o constituie menajul complex, de tipul celui pe care Le Play îl numește „patriarhal” sau al celui pe care Laslett îl include în tipul „mediteranean” ori în cel „oriental” [Burguière ș.a., 1986].

O serie de cercetători pornesc de la premisa eterogenității sociale și culturale a colectivităților (culturilor), determinate de evoluția diviziunii sociale a muncii, și vorbesc despre poziții diferite ale indivizilor (*status-uri*) cărora le sînt asociate modele comportamentale diferite (roluri); rezultă că peste structurile personalității de bază educația suprapune o *personalitate de status*¹ și că se poate vorbi despre o *variabilitate pozițională* a educației, despre o adecvare a obiectivelor, conținuturilor, activităților etc. în funcție de *role-status*-ul social actual și de cele anticipate al educatului. Această variabilitate pozițională este responsabilă, de pildă, de deosebirile dintre comportamentele bărbaților și femeilor; feminitatea și masculinitatea nu rezultă din caracteristici naturale biologice, chiar dacă au ca punct de

1. „Se constată, de asemenea, că în fiecare societate există configurații suplimentare de răspunsuri, în funcție de anumite grupuri socialmente delimitate înăuntrul societății. Astfel, practic în toate cazurile, bărbaților și femeilor, adolescenților și adulților le sînt caracteristice configurații de răspuns diferite. Într-o societate stratificată pot fi constatate diferențe asemănătoare între răspunsurile caracteristice indivizilor de diferite nivele sociale, cum ar fi nobilii, oamenii de rînd și sclavii. Aceste configurații de răspunsuri legate de statute pot fi denumite *personalități de statut* (*status personalities*). Ele prezintă cea mai mare importanță pentru funcționarea societății, întrucît creează posibilitatea ca membrii ei să interacționeze cu succes chiar și numai pe baza indicațiilor de statut. Astfel, pînă și în contactele între oameni complet străini, simpla recunoaștere a pozițiilor sociale ale celor doi indivizi implicați creează fiecareia dintre ei posibilitatea să prezică modul în care va răspunde celălalt la majoritatea situațiilor.

Personalitățile de statut admise de o societate sînt suprapuse tipului ei de personalitate de bază și sînt minuțios integrate cu acesta. Totuși, ele diferă de tipul personalității de bază prin ponderea foarte mare a răspunsurilor explicite specifice” [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 156].

plecare aceste caracteristici, ci sînt construite social în procesul educației [Mead, 1935; Linton, 1945; Bourdieu, 1980].

Dacă este adevărat că în majoritatea societăților preindustriale domină interiorizarea elementelor culturii prin „impregnare”, la fel de adevărat este și faptul că rareori lipsesc valorile și regulile explicit formulate și controlate, avertismentele, sfaturile, recompensele și sancțiunile etc. [Erny, 1991]. Acestea, ca și practica ritualurilor de inițiere și trecere de la o vîrstă la alta, de la un *role-status* la altul, identificată în unele colectivități [Bettelheim, 1962; Brown, 1963], dovedesc existența unei pedagogii explicite. Referindu-se la trăsăturile prin care Piddington caracterizează educația populațiilor primitive, P. Mercier constată că cercetările mai recente aduc o serie de corecturi, partea de învățămînt formal și sistematic fiind, în unele colectivități, importantă [cf. Erny, 1991: 178-179].

Ritualurile de inițiere și trecere pun în evidență și faptul că societățile tradiționale disting și instituționalizează diferite etape ale evoluției individului pînă la exercitarea deplină a rolurilor de adult. Dacă adăugăm terminologia variată utilizată de amerindieni pentru a desemna copiii de vîrste diferite [Lemieux, 1985], devine evident că sentimentul copilăriei, incluzînd recunoașterea adolescenței și tinereții ca vîrste specifice, nu reprezintă o invenție a societăților moderne, așa cum a crezut Ariès, ci poate fi identificat și în unele societăți preindustriale [Segalen, 1981 și 1996].

O variantă a teoriilor stratificării sociale și variațiilor educației în funcție de poziții afirmă existența unor grupuri (clase) sociale aflate în conflict și a unor subculturi de grup (clasă). Ele pun în evidență o *variabilitate de clasă* a sistemelor de educație, dezvăluind modul în care individul nu se naște cu personalitate de supus sau de stăpîn, ci o dobîndește în funcție de clasa căruia îi este destinat prin însuși faptul de a fi recunoscut ca membru al ei din momentul nașterii sale [Davis și Havighurst, 1953; Lewis, 1965].

2.3.2. Importanța crucială a experiențelor primare

Rolul părinților în educarea copiilor nu poate fi nespecific și marginal cîtă vreme experiențele primare au o importanță crucială în interiorizarea culturii. Cei mai mulți autori conchid că experiențele originare sînt esențiale pentru societățile preindustriale. Ele îl aduc pe individ în contact cu *instituțiile primare* (organizarea familială, reguli și cutume, modalități de disciplinare a tendințelor orale, anale și genitale, moduri de subzistență, sisteme colective de valori) care îl „fasonează” după măsura lor și conduc la *integrarea* personalității, respectiv la constituirea unui ansamblu coerent de

trăsături de personalitate care persistă pe tot parcursul biografiei individuale [Kardiner, 1939], la construirea *habitusului primar* care oferă principiul viziunii și diviziunii lumii – condiționând toate achizițiile ulterioare – și care conferă unitate și coerență practicilor cotidiene [Bourdieu, 1980]. Ele pot, de asemenea, să impregneze inconștientul și fac ca în adult să persiste copilul de altădată¹, așa cum vicisitudinile suportate în copilăria mică se pot regăsi nu numai în personalitatea adultului, ci și în caracterul instituțiilor [Gorer și Rickman, 1949]². Aceleași experiențe precoce influențează evoluțiile individuale către adolescență, astfel încât tulburările care sînt puse de obicei pe seama modificărilor bio-fiziologice și psihice sînt determinate de modalitățile, diferite de la o colectivitate la alta, ale acestei evoluții [Mead, 1928 și 1930].

Din perspectiva unei teorii ontogenetice a culturii, Géza Roheim susține că impulsurile umane sînt determinate de primele experiențe ale copilului care se întipăresc în inconștient și care formează baza întregului comportament ulterior, un inconștient puternic marcat în cazul unor grupuri umane³ de *traume ontogenetice*, similare celor puse în evidență de psihanaliză, provocate de agresivitatea violentă și masivă cu care cultura se impune în fața naturii umane [Roheim, citat de Erny, 1991]. După M. Mead [1970], tocmai faptul de fi traumatizante face ca experiențele primare să fie foarte solid „întipărite” în individ și să persiste. Și, chiar dacă trauma „complexului Oedip” nu este universală [Malinowski, 1927], multe dintre experiențele primare ale copiilor societăților primitive sînt traumatizante. Așa, de pildă, la mundugomorii descriși de M. Mead [1935] organizarea socială are ca unitate „coarda” și este fondată pe ideea existenței unei ostilități naturale între toți indivizii de același sex, astfel că o legătură socială între generații succesive nu este posibilă decît între persoane de sex diferit. O „coardă” este constituită dintr-un bărbat, fiicele sale, fiii fiicelor sale, fiicele fiilor fiicelor sale ș.a.m.d. Familia este divizată în două grupuri, unul

1. „Dacă există violență esențială, aceasta înseamnă că există o – nu mai puțin esențială – rezistență : ea constă în aceea că în cazul oamenilor copilăria este o lungă, foarte lungă pagină, o pagină care nu este scrisă niciodată în întregime și care, în cele din urmă nu este niciodată întoarsă într-adevăr ; copilul persistă, se prelungeste în adult, în forme multiple și, în mod masiv, în forma inconștientului [...]. Adultul repetă în copil propria-i copilărie, dar nu este o simplă repetare : el o completează, o reneagă, o idealizează, o re trăiește...” [Dadoun, 1972 : 168].
2. „În societățile în care educația copiilor urmează scheme consistente, se observă totdeauna o *corespondență* clară și semnificativă între vicisitudinile la care este supus micul copil, pe de o parte, și aspectele cele mai marcante ale caracterului adultului, precum și forma și accentul principalelor instituții, pe de altă parte” [Gorer și Rickman, 1949 : 73].
3. Anchetele pe care Géza Roheim își fundamentează concluziile s-au desfășurat în Australia centrală și în Noua Guinee în anii 1929 și 1930.

alcătuit din tată și toate fiicele, iar celălalt alcătuit din mamă și toți fiii. Între frați, ca și între tată și fiii săi se instalează de timpuriu o rivalitate acerbă, legată mai întii de relația cu mama, iar mai tîrziu de relația cu sora (fiica) utilizată ca mijloc de schimb în contractarea mariajelor. Copilul este crescut într-o atmosferă de agresivitate și violență generalizate [Mead, 1935]. Traumatizantă este și socializarea copiilor ruși care sînt supuși unui tratament ce alternează fără nici un fel de regulă două atitudini opuse. În intervalul în care mama este antrenată în activități agricole, atitudinea ei protectoare se manifestă în înfășurarea cît mai strînsă a copilului, procesul de înfășurare desfășurîndu-se într-o atmosferă impersonală, aproape fără nici un contact între mamă și noul născut, prin gesturi precise și rezezi. Atunci cînd copilul plînge, i se „îndeasă” în gură o „suzetă” făcută din pîine mestecată și îndulcită. Cînd mama revine de la cîmp, ea deplînge singurătatea și nemișcarea la care a fost supus copilul, îl deplînge, îi face igiena, îl hrănește etc. În acest fel, viața micului rus începe într-o stare de paralizie aproape completă în care orice manifestare individuală este blocată și care generează frustrări, urmată de scurte perioade de libertate și tandrețe excesivă. În continuare, în relațiile părinți-copii frustrările și recompensele se succed fără o altă logică în afara logicii instabile a sentimentelor. Acest dualism al socializării se regăsește în dualismul personalității specifice poporului rus care alternează fără motive aparente pasivitatea, depresia și dezgustul de sine cu agitația, exaltarea și stările explozive, în același timp mistice și sexuale [Gorer și Rickman, 1949]. Frustrațiile sînt prezente și în socializarea precoce a copiilor americani, dominată de ideologia puritană care cultivă ascetismul și culpabilitatea [Mead, 1942], de reguli stricte de hrănire și igienă [Benedict, 1946], ca și în aceea a copiilor francezi, orientată de principiul dirijării naturii [Mead și Métraux, 1953].

2.3.3. Particularități ale pozițiilor copiilor și părinților

Aparența rolului nespecific al părinților în raport cu educația poate rezulta din *poziția de anexă a adulților* pe care o are copilul în toate aceste societăți, indiferent de modalitățile concrete pe care la ia raportul lui cu spațiul, timpul și activitățile adulte. Copilul samoan se află permanent în atenția colectivității adulte ; el este supravegheat și controlat de oricare dintre membrii adulți ai rețelei de rudenie (familiei lărgite) și i se încredințează foarte devreme responsabilități reale, legate mai ales de supravegherea unor copii mai mici [Mead, 1928]. Dimpotrivă, copilul Manu este ținut la distanță de spațiul și preocupările adulților pînă la pubertate [Mead, 1930]¹. R. Piddington

1. Metafora pe care o utilizează M. Mead poate să inducă în eroare. Atunci cînd scrie că „Ei sînt tratați ca stăpîinii universului, iar părinții sînt în ochii lor sclavi docili și răbdători ; și nici un senior nu acordă interes ocupațiilor obositoare ale sclavilor” [Mead, 1930, trad. fr., 1973 : 119], cercetătoarea americană are în vedere absența

observă și el că la indigenii australieni copilul crește fără a i se acorda prea multă atenție, într-un climat de permisivitate absolută; abia la pubertate, în momentul riturilor de inițiere, toți ochii se îndreaptă asupra lui; momentul este trăit dramatic, întrucât presiunea exterioară asupra comportamentului apare brusc, fără nici un fel de pregătire [cf. Erny, 1991]. Dincolo de detalii, caracterizarea pe care P.-H. Chombart de Lauwe o face copilului din familiile de agricultori din regiunea montană Lozère, ale cărui practici în timpul liber le analizează, pare a surprinde o regularitate manifestată în forme și grade diferite în toate societățile preindustriale: copilul „se află la el acasă pretutindeni și nicăieri” [Chombart de Lauwe, 1976: 296], dar „este ca șters. *El rămîne marginal, tratat ca anexă de către adulți* [s.n., E.S.]. Problemele concrete, imediate sînt mult prea pregnante pentru ca adultul să le poată uita o singură clipă” [Chombart de Lauwe, 1976: 276].

Varietatea raporturilor între sexe poate genera și ea impresia absenței preocupărilor educative ale părinților. Imaginea „clasică”, a copilului pentru care, indiferent de sex, mama este agentul socializării primare și rămîne figura „expresivă”, iar tatăl reprezintă figura autoritară, „liderul instrumental”, nu este universală. În sistemul matrilinear al locuitorilor insulelor Trobriand, de pildă, autoritatea și rolul „oficial” de educator aparțin fratelui mamei; după o perioadă de alăptare și de dependență totală a copilului de mamă, perioadă ce durează cîțiva ani, pînă ce copilul renunță singur la supt, tatăl este cel care își asumă socializarea cotidiană a copiilor într-o atmosferă de afecțiune și protecție, lipsită de severitate; el este perceput ca un tovarăș de joacă, ca un camarad mai mare cu care nu există nici un motiv să se intre în conflict, astfel încît copilul nu trăiește „complexul Oedip” pe care Freud îl considera universal [Malinowski, 1927]. De asemenea, o atmosferă de blîndețe, solidaritate și protecție caracterizează, în egală măsură, socializarea fetelor și băieților în populația Arapesh, în timp ce la populația lacustră Chambouli rolul instrumental este jucat de femei (care sînt responsabile de subzistența și de securitatea grupului și a căror personalitate se caracterizează prin sociabilitate, solidaritate, inițiativă), pentru ca bărbații să joace rolul expresiv (ocupîndu-se de activitățile artistice și religioase, de ceremonii, într-o atmosferă tensionată), cu toate că, formal, ei sînt deținătorii autorității [Mead, 1935].

2.3.4. Continuitate și complementaritate între familie, grupurile de egali și mediul social

Instituționalizarea grupurilor de vîrstă-sex nu probează prin ea însăși absența preocupărilor educative ale familiei. Mai întîi pentru că intrarea copiilor în aceste grupuri urmează unei etape de socializare primară, descrisă de numeroși etnologi și istorici [Benedict, 1943; Lebrun, în Buguière ș.a., 1986: 188-202; Gorer și Rickman, 1949; Mead, 1928, 1930 și 1935; Mead și Métraux, 1953], în care rolul părinților (în special al mamei) este – cu excepția cazurilor de „plasare” a sugariilor la o doică – esențial. Apoi pentru că socializarea în grupurile de vîrstă se dovedește a fi, în cele mai multe cazuri, coerentă cu sistemul de valori/norme/reguli practicat și transmis de adulți. În sfîrșit, ea nu este o practică specifică societăților primitive și preindustriale. Tradiția instituționalizării grupurilor de vîrstă-sex cu rol socializator se prelungește pînă în unele societăți contemporane.

Socializarea în grupuri de vîrstă pare a se afla într-un raport de complementaritate și nu într-unul de excluziune cu socializarea familială și comunitară, chiar dacă, așa cum observă Mercier [cf. Erny, 1991], există conflicte psihologice, conflicte între generații, specializare și selecție, deoarece sistemele de valori nu pot fi perfect omogene, iar individul nu are niciodată acces la toate elementele unei culturi și rareori există continuitate absolută între diferitele faze ale socializării. Procedînd la o clasificare a diferitelor grupuri de vîrstă pe care etnologia și istoria le-au pus în evidență și la o raportare a lor la structurile sociale, S. N. Eisenstadt [1956] avansează, sub influența lui Parsons, ipoteza următoare: în măsura în care într-o societate dată relațiile universaliste și instrumentale sînt subordonate celor particulariste și expresive (de unitate, solidaritate și afecțiune), socializarea în grupul particularist, eterogen și protector care este familia se dovedește necesară și suficientă pentru a asigura coeziunea socială; acolo unde, dimpotrivă, principiile funcționării sociale sînt diferite de cele ale familiei restrînse sau lărgite, individul este obligat să-și modifice la un moment dat comportamentul dobîndit în familie, iar grupurile de egali (vîrstă) îl pregătesc pentru acest „șoc biografic”. Complementaritatea familie-grupuri de egali pare a fi o necesitate funcțională a societăților, o condiție a conservării și înnoirii culturale.

oricărei responsabilități atribuite copiilor și nu poziția lor în raport cu adultul. Faptul de a nu fi implicați în activități sociale este departe de a sugera o poziție centrală a acestor „stăpîni ai universului”.

2.4. Dificultatea de a formula concluzii tranșante

Să adăugăm la cele spuse pînă acum faptul că absența contracepției ca trăsătură definitorie a societăților preindustriale, adusă ca argument în favoarea tezei indiferenței parentale, a fost infirmată de cercetările socio-demografice mai recente: chiar dacă procesele legate de industrializare au determinat declanșarea primei „revoluții contraceptive” în Europa occidentală a secolului al XVIII-lea, societățile preindustriale nu au fost societăți non-contraceptive; dimpotrivă, numeroase rațiuni justificau un control al nașterilor [Segalen, 1996: 152].

Analizînd rezultatele cercetărilor mai recente, Mercier concluzionează că trăsăturile generale formulate de clasicii etnologiei nu sînt decît tendințial valabile și că „diferențele între societățile tradiționale și societățile moderne în domeniul educației sînt, fără îndoială, mai puțin accentuate decît s-a crezut” [cf. Erny, 1991: 178-179].

Tezele indiferenței parentale și rolului parental nespecific par a rezulta dintr-o dublă extensie, ideologică și teoretică, a unor logici particulare.

Pe de o parte, *logica sacrificiului parental* în profitul copiilor, care orientează acțiunea părinților din clasele mijlocii urbane în societățile contemporane, este transformată în model de referință. Dacă, în societățile europene agrare, mama tradițională este departe de modelul de afecțiune și sacrificiu pe care l-a impus epoca modernă, aceasta nu înseamnă că ea este străină de educația copilului său. Shorter însuși notează că ea

[...] se achita de sarcina sa în indiferență și fără afecțiune, nu pentru că așa ar fi dorit, ci pentru că alte lucrări reclamau toată concentrarea sa și o constrîngeau să-l lase pe cel mic pe ultimul plan. [...] Nevoia absolut presantă de a-și investi timpul în alte activități o ținea departe de sugarul său și conferea atitudinii sale o indiferență forțată [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 321].

Ea eșuează astfel la „testul de sacrificiu”, neputînd să sacrifice alte considerente în profitul bunăstării copilului său, dar aceasta nu înseamnă că grija sau dragostea parentale lipsesc. Françoise Loux [1978] identifică în societățile preindustriale forme specifice de manifestare a grijii materne, stîngace ori nepotrivite atunci cînd sînt privite din perspectiva tehnicilor moderne de îngrijire, dar prezente. La rîndul său, Denise Lemieux [1985] descrie mirarea cu care ieziuții – care, în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, puneau bazele Noii Franțe (Canada franceză) – constatau „extraordinara dragoste pentru copii” a amerindienilor, manifestată în atitudine

permisivă, în absența pedepselor corporale, în refuzul de a se separa de copil sau în tristețea manifestată la decesul acestuia.

Pe de altă parte, *logica disjunctivă de tip structuralist* pe care Lévi-Strauss [1949] o atribuie unor societăți tradiționale, în care caracterul rece și autoritar sau, dimpotrivă, cald și afectuos al raporturilor copilului cu tatăl biologic sînt echilibrate prin raporturi contrarii cu unchiul matern, este, în mod nejustificat, generalizată. Conform acestei logici disjunctive, natura raporturilor părinți-copii este dependentă de cea a mediului social: un mediu caracterizat prin intensitate mare a interacțiunilor (comunitate de familie, comunitate sătească, familie lărgită) implică, în opinia celor care susțin teza indiferenței parentale, în mod necesar, interacțiuni slabe între soți și între părinți și copii.

Departee de a pune în evidență o familie lipsită de atribute educative, etnologia și istoria par să sugereze mai degrabă ipoteza unei familii care educă în calitate de componentă a ceea ce astăzi sociologii numesc „comunitate educativă”. A nu se înțelege de aici că susținem ideea existenței unei strategii conștiente care unifică acțiunile diferiților factori educativi. Omoogenitatea culturală, consensul social cu privire la valorile/norme/regulile care trebuie transmise și la modalitățile de transmitere sînt, însă, în aceste societăți, suficient de mari pentru ca acțiunile diferiților agenți să fie coerente și slab diferențiate, astfel încît, atît pentru un informator autohton, cît și pentru un observator exterior, delimitarea lor este dificilă. Concluzia indiferenței parentale și aceea a rolului marginal al părinților în educarea copiilor pot fi puse pe seama acestei dificultăți de observare și precizare a limitelor diferitelor instanțe educative.

În concluzie, dacă, în stadiul actual al cercetărilor, nu avem argumente suficiente de puternice pentru a susține teza conform căreia personalitatea copiilor apare, în societățile preindustriale, ca produs direct al unei acțiuni parentale specifice, argumentele pe baza cărora se susține contrariul sînt foarte fragile.

Orice are legătură cu copilul și cu familia a devenit în egală măsură serios și demn de atenție. Copilul – prezența și existența sa pur și simplu, și nu doar viitorul său – a dobândit un loc central în familie [Ariès, 1973 : 186].

Acest al doilea sentiment al copilăriei este legat de modificări în funcția educativă a familiei : educația devine de acum o miză importantă pentru părinți. Apariția sentimentului copilăriei și cea a interesului părinților pentru educația copiilor sînt istoric simultane cu dezvoltarea educației școlare :

[...] poate că astăzi școala răpește copilul familiei sale, dar, la vremea aceea, dimpotrivă, ea l-a „dăruit” unei familii care nu se ocupase deloc de el mai înainte. Comunicarea între el și restul lumii este făcută, începînd din acest moment, prin intermediul familiei. Părinții își asumă întreținerea sa materială, dresajul său moral ; pe scurt, școala a apropiat copilul de familia sa, făcîndu-l dependent de aceasta. Dacă, din punct de vedere fizic, nu i-a apropiat în prea multe cazuri, ea a stabilit și menținut, în schimb, o relație de dependență morală a copiilor de părinții lor. Iată fenomenul capital [Ariès, 1968 : 50].

Copilul devine treptat centrul familiei sale : familia patrimonială este înlocuită de familia centrată pe copil, iar viața cotidiană gravitează în jurul femeii, căreia îi revine sarcina educării lui.

Secolul al XVIII-lea a fost secolul consacării, al triumfului copilului ; în secolul următor, pot fi puse în evidență un *sentiment al propriei copilării* și memoria acesteia.

Sentimentul copilăriei, în diferitele sale forme, reprezintă o expresie particulară a sentimentului mai general care este *sentimentul familiei*. Apariția și dezvoltarea acestuia, identificate începînd cu secolul al XVI-lea, sînt legate mai ales de evoluțiile sentimentului copilăriei¹ și ale școlii². Progresul vieții private, al intimității domestice³ și izolarea familiei nucleare au avut, de asemenea, o contribuție importantă. Rețelele de sociabilitate se rarefiază începînd din secolul al XVII-lea, dar, în opinia lui Ariès, nu individualismul este direcția către care au evoluat societățile occidentale, ci familia.

Rezumînd, istoria vest-europeană a raporturilor dintre părinți și copii, așa cum este descrisă de Ariès [1968, 1973 și 1977], opune *familiei tradiționale* – specifică perioadei medievale și caracterizată prin indistinția spațiu-

1. „Familia se transformă profund în măsura în care modifică relațiile interne cu copilul” [Ariès, 1973 : 252].
2. Din secolul al XV-lea, cînd școala se substituie uceniciei, „Climatul sentimental este de acum diferit și se apropie de al nostru, *ca și cum familia modernă s-ar naște în același timp cu școala* [s.n., E.S.], sau cel puțin cu obișnuința generală de a crește copiii la școală” [Ariès, 1973 : 260].
3. „Sentimentul casei este o altă fațetă a sentimentului familiei” [Ariès, 1973 : 307].

CAPITOLUL 3

Sentimentalizarea raporturilor părinți-copii în societățile moderne și contemporane

Pentru unii autori, rolul educativ al părinților este o „descoperire” a societăților moderne contraceptive, fiind legat de apariția *sentimentului copilăriei* și a *sentimentului familiei*.

3.1. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale în societățile moderne

Ph. Ariès [1973] susține că sentimentul familiei și sentimentul copilăriei s-au constituit treptat, unul în legătură cu celălalt, pe măsura apariției și dezvoltării societății industriale.

Sentimentul copilăriei apare, potrivit opiniei istoricului francez, treptat, în două etape. În secolul al XVI-lea, sînt descoperite naivitatea, inocența, dragălășenia copilului care devine sursă de amuzament pentru adulți. Acest *prim sentiment al copilăriei (mignotage)* se asociază atitudinii tradiționale de indiferență față de copil. Totuși, se impun de acum noțiunea de inocență infantilă și imperativul respectării ei. În secolul al XVII-lea, noțiunea devine comună. Sensul inocenței consta în obligația de a-l proteja pe copil de aspectele „murdare” (sexuale) ale vieții și de a-i dezvolta caracterul, raționalitatea. Asocierea care se face astăzi între copilărie și primitivism, iraționalitate, absența controlului instinctelor etc. este, în opinia lui Ariès, o achiziție a secolului XX care se explică îndeosebi prin pătrunderea în conștiința comună a unor teze ale psihanalizei.

Începînd cu secolul al XVII-lea, apare cel de-al doilea *sentiment al copilăriei*, caracterizat prin recunoașterea și atașamentul față de particularitățile copilului :

lui și timpului copiilor de cele ale membrilor adulți ai comunității, prin creșterea și educarea frecventă a copiilor în exteriorul familiei de origine (educație care se realizează prin experimentarea directă a vieții sociale), prin indiferența față de particularitățile și nevoile copiilor, rezultată din absența sentimentului copilăriei și care implică o slabă preocupare pentru controlul nașterilor – *familia modernă* – apărută progresiv, începând cu secolul al XVI-lea, și caracterizată prin constituirea treptată a sentimentului copilăriei și a sentimentului familiei, prin asumarea treptată a unei funcții afective, raporturile emoționale dintre soți, ca și cele dintre părinți (în special mamă) și copii intensificându-se pe măsura rarefierii sociabilității comunitare, prin grija pentru copil și investiția afectivă și materială în el (în special în educația sa), această grijă implicând limitarea nașterilor și separarea temporară a copilului de lumea adultă. În evoluția acestor raporturi, Ariès distinge trei etape: (1) etapa medievală, a copiilor care părăsesc familia; (2) o etapă tranzitorie cuprinsă între secolele al XV-lea și al XVI-lea, a copiilor care rămân în familie, devin un element indispensabil al vieții cotidiene a acesteia, o preocupare a părinților, fără a fi, totuși, nucleul vieții familiale; (3) etapa familiei nucleare moderne constituite din grupul solitar („izolat”) al părinților și copiilor, în care copilul reprezintă pivotul întregii vieți familiale. „Sănătatea și educația: cele două griji principale ale părinților de acum încolo”, scrie Ariès [1973: 305]. Procesele analizate sînt corelate cu impunerea progresivă a caracteristicilor societății industriale, autorul francez insistînd asupra importanței dimensiunii educative (școlare) a acesteia. Așa se explică, în opinia sa, de ce sentimentalizarea raporturilor părinți-copii a fost mult timp limitată la familiile din clasele superioare, a căror deschidere și al căror acces la educația școlară au fost mai timpurii; în familiile sărace modelul tradițional medieval a persistat, prelungindu-se pînă în secolul al XX-lea, sentimentul familiei și sentimentul copilăriei constituindu-se în cazul lor mult mai lent.

Sentimentalizarea progresivă a raporturilor intrafamiliale este susținută și de Ed. Shorter [1975] care extinde analiza la clasele populare. În opinia autorului american, două *revoluții sentimentale* au condus la constituirea *sentimentului domestic* caracteristic familiei nucleare moderne: una vizează „aventura amoroasă” dintre soți, iar alta raporturile mamei cu sugarul. Ipoteza explicativă formulată este de ordin economic:

Este foarte probabil ca înlocuirea economiei tradiționale „morale” cu o economie modernă de piață să fi fost responsabilă de bulversarea comportamentelor și valorilor [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 312].

În cazul raporturilor dintre parteneri,

economia liberală de piață, producția capitalistă și începuturile proletarizării forței de muncă au fost factorii care au determinat mai mult decît oricare alții evoluția progresivă a sentimentului [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 315].

Sentimentul matern este pus pe seama ameliorării condițiilor de viață pe care producția capitalistă o permite: în societatea tradițională, mamele erau obligate la indiferență și se aflau în imposibilitatea de a asigura copiilor condiții bune de viață, pentru că nivelul material al vieții lor impunea alte valori pe primul plan, în special munca de subzistență; din momentul în care creșterea economică degreveză mamele de o serie de constrîngerii materiale, sentimentul matern se poate manifesta.

Ipoteza Ariès-Shorter este reluată de J.-L. Flandrin [1976] care semnalează o modificare a *naturii* sentimentelor familiale, în perioada cuprinsă între sfîrșitul secolului al XVI-lea și începutul celui de-al XVIII-lea. O nouă morală domestică își făcea apariția în acest interval, o morală centrată pe datoria părinților față de copiii lor și în care autoritatea parentală, pînă atunci necondiționată, era legitimată pe baza ideii de bunăstare a copilului, de asigurare a viitorului său. Ca și Shorter, Flandrin corelează evoluția sentimentului parental cu modificările intervenite în funcția economică a familiei.

O radicalizare a tezei sentimentalizării raporturilor părinți-copii în societățile moderne este operată de De Mause [1974, cf. Kellerhals ș.a., 1993], în opinia căruia întreaga istorie a acestor raporturi a fost, pînă la începutul secolului nostru, un neînterupt șir de violențe, un lung martiriu care a parcurs mai multe stadii: pruncuciderea, pînă în secolul al IV-lea; abandonul („plasarea” copiilor în alte familii sau în instituții); ambivalența (din secolul al XVI-lea, se poate constata o creștere a violenței exercitate asupra copiilor din rațiuni pedagogice; în secolul al XVIII-lea, copiii intră în universul emoțional al părinților, fără a avea un loc central); intruziunea (părinții tind să domine spiritul și voința copiilor); socializarea (către sfîrșitul secolului al XIX-lea, părinții sînt preocupați de adaptarea economică și socială a copiilor); susținerea (*helping mode* – în societatea contemporană, părinții caută să satisfacă nevoile particulare ale copilului). Foarte contestată, analiza lui De Mause are meritul de a fi sesizat faptul că, odată cu creșterea interesului părinților pentru copii, se modifică semnificația violențelor exercitate asupra acestora din urmă: din acte care exprimă și impun puterea agresorului ele devin mijloace educative, administrate „în interesul copilului”.

Chiar dacă teza indiferenței parentale în societățile preindustriale și a apariției tîrzii a sentimentului copilăriei este astăzi, așa cum am văzut în capitoul anterior, contestată, marea majoritate a cercetătorilor admit că,

pe măsura evoluției societății, raporturile părinți-copii sînt tot mai mult definite printr-o dimensiune emoțională și că interesul părinților pentru educația copiilor crește. Vom reveni cu argumente în capitolele următoare. Să notăm deocamdată faptul că cercetarea socio-demografică recentă insistă asupra importanței pe care schimbările intervenite progresiv în atitudinea față de copil (interesul pentru educația și bunăstarea sa) au avut-o asupra evoluțiilor negative ale natalității :

Schimbare afectivă care conduce la a nu mai dori doar aducerea pe lume a copiilor, ci asigurarea viitorului lor prin educație, creșterea nivelului vieții ; schimbare care conduce, de asemenea, la valorizarea cuplului și la „civilizarea” relațiilor conjugale [...]. Ideea, aparent paradoxală, că limitarea nașterilor poate fi stimulată printr-o atenție crescîndă față de copil este susținută pentru Franța secolului al XVIII-lea de numeroase mărturii literare și iconografice. „Francezii au început să nu mai aibă mulți copii atunci cînd s-au apucat să se intereseze de ei”, scrie doctorul J. Sutter, rezumînd concepția lui Ariès. Să adăugăm că această concepție corespunde logicii conjuncturii demografice. Scăderea mortalității infantile conduce la limitarea nașterilor pentru a preveni o mărire a taliei familiilor ; ea incită în egală măsură la a investi mai mult (în plan material, ca și în plan afectiv) în copiii ale căror naștere și supraviețuire nu mai sînt chiar produsul întîmplării [Burguière, 1972 : 1121].

3.2. Psihologizarea raporturilor părinți-copii în societățile contemporane

Fenomenul nu se limitează la societățile moderne, ci se prelungește în cele contemporane. Diminuarea drastică a natalității, separarea sexualității de procreație și a amîndurora de căsătorie, utilizarea masivă și cvasi-generalizată a mijloacelor contraceptive de către femei, fenomene care caracterizează ceea ce demografia numesc „a doua revoluție contraceptivă” și care s-au declanșat în anii 1964-1965 în țările Europei occidentale și în America de Nord pentru ca, din 1975, să se extindă progresiv în sudul și estul Europei, se explică, între altele, prin această schimbare de atitudine [Segalen, 1996 : 150-157].

O serie de studii pun în evidență schimbări importante la nivelul reprezentărilor sociale cu privire la copil. Astfel, analizînd conținutul corespondenței amoroase premaritale, al unor istorii ale vieții și autobiografiilor care, împreună, acoperă durata unui secol (1880-1990), G. Houle și R. Hurtubise [1991] arată că proiectul de căsătorie implică o atitudine exprimată din ce în ce mai explicit mai întîi față de nașterea, iar apoi față de creșterea și educația copiilor. Reprezentările parentale sînt ambivalente. Pe de o parte, copiii

reprezintă pentru familiile contemporane un ansamblu de costuri : materiale¹, psihologice², interacționale³ și sociale⁴. Pe de altă parte, în virtutea unei logici a reciprocității schimburilor intrafamiliale, ei sînt priviți ca sursă de profituri materiale și simbolice pentru părinții lor : (1) pot fi utilizați ca forță de muncă suplimentară și practic neremunerată ; (2) reprezintă un suport în situații critice (boală, bătrînețe) ; (3) asigură continuitatea per-

1. *Costul copilului* reprezintă un concept utilizat de statisticieni, economiști și administratori, fiind definit ca ansamblu al cheltuielilor suplimentare pe care trebuie să le facă familiile cu copii pentru a beneficia de același nivel de viață ca și un cuplu fără copii [Lattès, 1991] ; el este constituit din cheltuieli *directe* (pentru locuință, îmbrăcăminte, alimente, sănătate, jucării, materiale educative, inclusiv școlare etc.) și cheltuieli *indirecte* (care nu sînt indispensabile, dar pe care părinții le fac „de dragul copilului” ; în această categorie de cheltuieli poate fi inclusă diminuarea veniturilor familiei prin întreruperea activității profesionale feminine în vederea creșterii copilului) [Scanzoni și Scanzoni, 1988]. Dimensiunile costului copilului sînt dependente de rangul nașterii (se diminuează de la primul la al doilea născut, dar crește semnificativ pentru cel de-al treilea născut), de categoria socio-economică (crește odată cu creșterea statutului), de traiectoria familială și nivelul aspirațiilor etc. Statul compensează, în societățile avansate, o parte din aceste costuri ; totuși, compensațiile sînt insuficiente, iar copilul rămîne din acest punct de vedere în sarcina familiei.
2. Psihologia și sociologia americană au abordat pînă către mijlocul anilor 1970 problematica parentalității (*parenthood*), în special pe aceea a debutului acestei faze a ciclului vieții familiale în termeni de *criză* : psihologii acestei perioade vorbesc despre o criză psihologică a părinților (mamelor, mai ales) care sînt socializați astfel încît își doresc copii, dar nu sînt pregătiți pentru a face față apariției lor [cf. Bell, 1979] ; sociologii definesc criza ca o schimbare intervenită în sistemul familial, care face ca vechile modele de comportament să nu mai fie adecvate și impune dezvoltarea altora [Hill, citat de Scanzoni și Scanzoni, 1988]. De la mijlocul anilor 1970, cercetătorii constată că, dacă unii părinți trăiesc o adevărată criză, pentru cei mai mulți termenul este prea „tare” ; este preferată, în consecință, analiza în termenii *tranziției* familiale, mai facile sau mai dificile, de la caz la caz [o sinteză a acestor studii prezintă Scanzoni și Scanzoni, 1988].
3. Letha și John Scanzoni [1988] denunță, pe baza lecturii unui număr mare de studii americane, lipsa de consistență a stereotipurilor conform cărora coeziunea cuplului crește la apariția unui copil. Dimpotrivă, copilul determină o diminuare a satisfacției maritale, mai ales în cuplurile ale căror legături erau foarte strînse înainte nașterii, modificînd raporturile afective și sexuale dintre soți, raporturile cu timpul, cu spațiul și cu banii, stilul de viață. O creștere a satisfacției este, totuși, posibilă în cuplurile care fac din copil un domeniu de interes, de comunicare și de activitate comun.
4. Pentru cuplurile deschise către exterior, al căror stil de viață implică o sociabilitate intensă, și pentru femeile angajate în activități extradomestice (profesionale, asociative), copilul reprezintă și un cost social. Acesta este considerabil în societățile sau categoriile sociale în care maternitatea este o „instituție acaparatoare” (*greedy institution*) – pentru a folosi conceptul lansat de Coser [1974] – cum este cazul societății americane [Bell, 1979].

sonală și familială (asigurând descendența, părinții își prelungesc viața în copii); (4) dau sentimentul împlinirii personale (în special femeilor care sînt socializate astfel și bărbaților al căror statut socio-profesional scăzut nu le permite un alt tip de realizare); (5) oferă plăcere, afecțiune, sentimentul apartenenței (pentru bărbații cărora modelul masculin interiorizat în procesul de socializare le interzice manifestarea sentimentelor față de adulți, copilul reprezintă posibilitatea legitimă de „descărcare” afectivă); (6) oferă posibilitatea de manifestare a unor calități morale (altruism, spirit de sacrificiu) și a sentimentelor religioase (concepția/nașterea copiilor este, pentru orice bun creștin, o datorie sacră) etc. [a se vedea sintezele realizate de Bawin-Legros, 1996 : 97-105 și 114-121 ; Scanzoni și Scanzoni, 1988 : 422-444].

Nu ne interesează în contextul de față dacă logica utilitaristă a raportului dintre costuri și beneficii reprezintă o ipoteză explicativă credibilă pentru „cea de-a doua revoluție contraceptivă” ; ceea ce ne interesează este (1) apariția unor noi semnificații pe care le au copiii pentru părinții lor *de ambele sexe* și (2) faptul că aceste noi semnificații sînt preponderent emoționale. Vorbind despre transformările contemporane ale raporturilor părinți-copii, sociologii consideră că este vorba mai degrabă despre o *psihologizare* a raporturilor familiale decît despre o sentimentalizare : părinții contemporani, în special cei aparținînd categoriilor mijlocii și superioare, se implică intelectual și emoțional în creșterea și educarea copiilor mai mult decît au făcut-o predecesorii lor, dar dimensiunea instrumentală/statutară nu este exclusă ; copilul continuă să răspundă unor interese practice ale părinților și își conservă poziția în sistemul familial. În opinia unor autori, evoluțiile contemporane ale raporturilor intrafamiliale se definesc prin *sentimentalizarea instrumentalului* și *instrumentalizarea afectivului* [Montandon, 1987a : 27].

3.3. Raporturile părinți-copii – categorii ale discursurilor religios, politic și juridic

Dacă pentru iezuiții din Noua Franță copiii erau „mici inocenți” (*petits innocents*) deosebiți de adulți prin nevoi și conduite specifice, aceasta se explică prin faptul că familia pămînteană era văzută ca o reproducere a „Sfintei Familii” ; sentimentul inocenței infantile rezulta din asocierea copilului fie cu modelul copilului Isus, fie cu cel angelic [Lemieux, 1985]. Inocența are, în contextul ideologiei religioase, un ansamblu de semnificații : ca inocență angelică, ea înseamnă absența păcatelor lumești acumulate odată cu experiența de viață ; în același timp, însă, lipsa experienței face din copil o ființă neștiutoare și neputincioasă, dependentă de adultul

căruia îi revine, de aceea, obligația morală de a o proteja și îndruma. Astfel, după modelul divin, raporturile părinți-copii dobîndesc semnificația de raporturi de cunoaștere și putere (înțelegînd puterea ca posibilitate de acțiune eficientă). Autoritatea parentală, ca formă legitimă de manifestare a puterii, în accepțiunea pe care a primit-o aceasta în sociologia modernă¹, decurge de aici. Obligația morală de a proteja și educa reprezintă numai fața medaliei : reversul este dreptul părintelui de a-și impune voința. Creșterea copiilor „în frica lui Dumnezeu” legitimează pedeapsa corporală [Lemieux, 1985] și implică teama de părintele care o administrează. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale pare a fi, cel puțin într-o primă fază, o producție ideologică, iar religia creștină a contribuit din plin la această legitimare ideologică a raporturilor de putere adult-copil și a forței fizice ca mijloc de impunere a lor. Sentimentul copilăriei și sentimentul familiei par a fi apărut ca resurse importante ale distribuției puterii în interiorul grupului familial.

Pe de altă parte, discursul politic naționalist care a făcut din copil un *bun de interes național* și din familie *celula de bază a societății* nu este nici el străin de atitudinile părinților. Făcînd din familie și din copil o miză a „jocului” politic, din ce în ce mai mult mediatizat, el a orientat atenția în direcția lor și a stimulat interesul pentru protecția, educația și bunăstarea copilului [Rollet, 1991]. Dacă, într-o primă etapă, ideologia „statului-providență” a promovat ideea transferului funcției educative dinspre familie către școală sau către alte instituții sociale prin intermediul cărora acțiunile părinților au fost sistematic supuse unui control pe care Donzelot [1977] îl surprinde în sugestiva expresie „poliție a familiilor” (*police des familles*), eșecul acestei ideologii a condus treptat la o reorientare a discursului : rolul educativ al familiei este nu numai recunoscut, dar și favorizat, stimulat, orientat prin dezvoltarea unei activități socio-educative desfășurate de lucrătorii sociali în direcția ajutorului sau suplinirii grupului familial în funcțiile sale educative, iar mai recent în direcția învățării voluntare de către adulți a rolurilor parentale².

Ideologia „statului providență” și „poliția familială” s-au manifestat cu o forță deosebită în societățile totalitare care au cultivat sistematic ideea

1. „Puterea reprezintă orice șansă de a impune propria voință într-o relație socială, chiar împotriva unor rezistențe, indiferent pe ce este fundamentată [această șansă]” [Weber, 1922, trad. fr., 1971 : 56].
2. „Ca și în alte cîmpuri ale educației, observăm că avem de-a face aici cu o omologie parțială între acțiunea în direcția părinților și acțiunea acestora în direcția copiilor lor, comparabilă într-un anume fel cu omologia existentă între acțiunea de a forma cadrele didactice și acțiunea pedagogică realizată de acestea în direcția elevilor lor. Printre intervențiile sociale, vom distinge : educația sau formarea parentală, intervențiile socio-educative în direcția părinților și suplinirea familială” [Durning, 1995 : 38-39].

transferului de funcție și controlul raporturilor părinți-copii. Vom reveni asupra acestui subiect într-o altă lucrare consacrată educației în familiile românești.

Instrument principal al oricărei politici, sistemul juridic a „descoperit” *principiul dreptului copilului*. Prezență implicită în legislațiile naționale care, din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, includ prevederi referitoare la munca prestată de copii, dreptul copilului devine o categorie fundamentală a sistemului juridic din 1924, an în care *Declarația drepturilor copilului (Déclaration des droits de l'enfant)* – text care susține drepturile specifice ale copilului în fața legii și în viața cotidiană, elaborat de o organizație neguvernamentală (*l'Union Internationale de Secours aux Enfants*) – era adoptată de Convenția de la Geneva ca document oficial al Societății Națiunilor. Multe dintre ideile acestei declarații au fost reluate în *Declarația drepturilor copilului* adoptată de O.N.U. în 1959 și în textul *Convenției internaționale cu privire la drepturile copilului* ratificat de aceeași organizație în 1989. Numeroase documente ale Consiliului Europei au ca obiect drepturile copilului, iar Comisia Europeană și Curtea Europeană a Drepturilor Omului sînt tot mai frecvent solicitate să se pronunțe în probleme legate de violarea drepturilor copilului [Boucaud, 1989]. Legislațiile naționale sînt și ele tot mai sensibile față de problemele copilului.

Textele juridice au fost supuse de multe ori unor critici severe. Astfel, Irène Théry [1996] sesizează inconsistența de principiu a Convenției ratificate în 1989 de O.N.U., ale cărei reglementări, în aparență clare, devin ambigui și impracticabile de îndată ce sînt puse față în față cu practicile naționale extrem de diverse. Convenția impune conceptul „drept al copilului”. Dar ce se înțelege prin acest drept? Este el un drept la protecție, deci la dependență de adult, după modelul pe care l-a impus tradiția franceză, sau, dimpotrivă, conform tradiției anglo-saxone, un drept la autodeterminare care implică eliberarea de sub „oprimarea seculară” la care adulții au supus copilul? Cu alte cuvinte, drepturile copilului sînt drepturi specifice sau, dimpotrivă, trebuie să fie pur și simplu drepturi ale omului? Cercetătoarea franceză denunță, de asemenea, caracterul ideologic al „noilor drepturi ale copilului” pe care Convenția le propune. În ceea ce privește legislațiile naționale, au fost remarcate insuficiența și caracterul contradictoriu al prevederilor, dar mai ales inadecvarea lor la realitățile specifice ale unor state slab dezvoltate și la diversitatea culturală și socială contemporană; în aceste condiții, multe dintre ele nu sînt operaționale [Ribeiro-Ferreira, 1996].

Totuși, dincolo de orice limită care li s-ar putea reproșa, noile reglementări juridice exprimă și stimulează evoluții pozitive în planul percepției sociale a locului copilului în lumea contemporană.

3.4. Importanța constituirii discursului științific

Copilăria și problemele raporturilor părinți-copii au constituit de multă vreme un obiect de studiu al pedagogiei, pediatriei și științelor medicale, psihologiei (în special al psihanalizei), psihiatriei infantile. Psihologia dezvoltării pare a avea prioritatea în atragerea practicilor educative parentale în câmpul investigației științifice „de teren”. Preocuparea principală a psihologilor constă în a evidenția componentele relației precoce mamă-copil care influențează dezvoltarea psiho-socială a acestuia din urmă. Sub influența psihanalizei și a psihologiei genetice, numeroase cercetări au subliniat importanța primilor ani de viață și, în consecință, rolul de neîncut al familiei în dezvoltarea intelectuală, afectivă și socială a copilului [la o bogată bibliografie în domeniu trimit Durning, 1995 ; Pourtois, 1989]. Dezvoltarea acestor științe – care a început în secolul al XVII-lea, dar a luat o amploare fără precedent în a doua jumătate a secolului XX – și contactul familiilor cu practicienii lor au contribuit cu certitudine la „priza de conștiință” pe care părintele obișnuit a făcut-o în legătură cu particularitățile copiilor săi ; cunoașterea comună și cunoașterea științifică trebuie să se fi stimulat reciproc în constituirea categoriilor „copil”, „creștere a copiilor”, „educație familială”.

Raporturile educative familiale au pătruns relativ tîrziu ca obiect specific al cunoașterii în cercetarea sociologică. Chiar dacă la nivel teoretic-speculativ activitatea educativă a părinților este prezentă în toate marile teorii ale vieții sociale, de la Auguste Comte și Herber Spencer, trecînd prin concepțiile lui Karl Marx, Emile Durkheim, Marcel Mauss și Max Weber, pînă la Peter Berger și Thomas Luckmann, Aaron Cicourel, Pierre Bourdieu ș.a. [Stănciulescu, 1996a], ea s-a situat, pînă de curînd, în marginea preocupărilor cercetării sociologice de teren [Ambert, 1986 și 1996 ; Segalen, 1996], unde a intrat, se pare, sub influența directă a evoluțiilor socio-politice declanșate după cel de-al doilea război mondial, în special în deceniul 1960. Descoperită de multă vreme de psihologia dezvoltării, psihiatrie, etnografie, etnologie, antropologie, istorie și socio-demografie, tematica legată de copilărie și de rolul educativ al părinților este revalorizată în ultimii cincisprezece ani în ramuri ale sociologiei – a căror dezvoltare este și ea relativ recentă și ale căror raporturi cu disciplinele menționate sînt deosebit de strînse – cum sînt sociologia familiei, sociologia educației sau sociologia devianței. Unii autori, veniți îndeosebi dinspre sociologia familiei, vorbesc astăzi despre debutul unei „sociologii a copilăriilor” (*sociologie*

des enfances): volumul *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* [B.-Dandurand, Hurtubise și Le Bourdais, 1996] cuprinzând actele unui colocviu (Montréal, 1995) al comitetului de cercetare „Sociologie de la Famille” al AISLF (*Association Internationale des Sociologues de Langue Française*), este, în această privință, relevant.

De la copilăria mică la post-adolescență, diferitele vârste au intrat treptat în sfera de interes a științelor amintite. Totuși, abordarea lor este foarte inegală.

Psihologia continuă să domine cercetarea influențelor exercitate de familie în *copilăria mică*, subiectul ei privilegiat rămânând relația, în special afectivă, mamă-copil; același subiect este abordat și de etnologi, care descriu diferitele practici materne de îngrijire a copilului mic; în ceea ce privește cercetarea sociologică, ea a fost preocupată mai mult de problemele pe care le ridică supravegherea copiilor mici în condițiile antrenării profesionale extradomestice a mamelor (capacitate insuficientă a instituțiilor de supraveghere în raport cu cererea, plasare neconvenabilă în raport cu domiciliul și locul de muncă al părinților, condiții materiale, tarife care le fac inaccesibile, personal și condiții de îngrijire care le fac indezirabile), de consecințele divorțului și de problemele familiilor monoparentale.

Vârsta mică școlară i-a interesat ceva mai mult pe sociologi; din perspectiva sociologiei educației, diferite variabile familiale au fost puse în relație cu reușita școlară diferențiată; temele dominante vizează influențele implicite exercitate prin natura comunicării, prin calitățile limbajului oral sau scris utilizat, prin climatul afectiv și relația directă a părinților cu activitatea școlară a copiilor.

Vârsta preferată de sociologi pare a fi, însă, aceea a *adolescenței*: strategiile educative ale familiilor (finalități, valori/norme/reguli, mijloace, actori implicați, aspectele relaționale interne, raporturile familiei cu școala și cu alte instituții educative) fac obiectul mai multor studii întreprinse în familia cu adolescenți.

Cei mai mulți autori consideră că pedagogia implicită este caracteristică familiei. Majoritatea cercetărilor empirice privilegiază, însă, dimensiunea intențională. Cornelia Dimitriu relevă aceasta atunci când, sintetizând o serie de anchete din domeniul psihologiei clinice, scrie că acțiunea educativă a familiei are un „caracter esențial intențional” [Dimitriu, 1973: 20]. Explicația poate fi găsită în sistemul conceptual teoretic de la care se pornește, educația fiind definită adesea ca acțiune conștientă, sistematică, dar și în faptul că, din punct de vedere metodologic, pedagogia explicită este mai ușor de pus în evidență și de măsurat.

Capitolul 4

Educația familială ca transmitere/reproducție intergenerațională a modelelor culturale și a statutelor sociale

„Familia reprezintă cea mai importantă «curea de transmisie» a normelor culturale din generație în generație” scria R. K. Merton [1949, trad. fr., 1965: 190] la mijlocul secolului; definiția durkheimiană a educației ca acțiune exercitată de generațiile adulte asupra celor tinere în vederea creării în acestea a ființei sociale [Durkheim, 1922] este ușor de recunoscut. Și astăzi, în pofida evoluțiilor survenite în teoria sociologică – și pe care le-am descris în altă parte [Stănciulescu, 1996a] – majoritatea cercetătorilor „de teren” continuă să definească educația familială ca *producere a personalității sociale* și ca *transmitere intergenerațională* pe o direcție unică, de la părinți la copii. Indiferent de obiectivele urmărite – analiza determinărilor structurale sau a celor interacționale ale acțiunii educative –, majoritatea studiilor conțin, explicit sau implicit, presupuziția acestei definiții a educației, pecum și pe aceea a unei definiții universale și invariabile a părintelui și a copilului: a fi părinte înseamnă a *transmite*, respectiv a acționa ca intermediar între societate (categorii, clase, grupuri) – ai cărei (căror) agenți investiți cu puterea de a transmite sînt părinții – către copii; complementar, a fi copil înseamnă a primi (a recepta) mesajul pe care părinții îl transmit. Poziția de părinte este sinonimă cu competența cognitivă și interacțională, cu certitudinea, în timp ce copilăria echivalează cu absența cunoștințelor și abilităților, cu neputința. Socializarea implică, așa cum observă Anne Van Haeht [1990] un principiu al legitimității. Or, tocmai această dihotomie legitimează și dreptul părintelui de a transmite, și autoritatea parentală, și obediința infantilă; transmiterea și autoritatea/obediința sînt inseparabile [Stănciulescu, 1996b].

Care sînt trăsăturile de personalitate pe care părinții contemporani le consideră necesare și suficiente pentru integrarea (reușita) socială a copiilor lor? Cu alte cuvinte, în ce constă eul (ființa) social(ă) pe care o construiesc părinții contemporani în copiii lor? Ce valori, ce atitudini, ce norme, ce cunoștințe, ce abilități etc. transmit ei?

4.1. Transmiterea familială a valorilor și atitudinilor

„O valoare este o credință durabilă că un mod de existență este din punct de vedere personal și social preferabil opusului său” scrie M. Rokeach [1973], distingând între *valori terminale* corespunzătoare finalităților vieții (fericirea, înțelepciunea, pacea) și *valori instrumentale* care se referă la mijloacele (moduri de a fi sau de a acționa) utilizate pentru a atinge un scop. Atunci când aceste valori orientează sau sprijină acțiunea educativă, ele se constituie în valori educative. Potrivit lui B. Terrisse și S. Trotter [1994], valorile educative sînt tridimensionale. Ele comportă o dimensiune *cognitivă*, întrucît presupun un ansamblu de cunoștințe cu caracter normativ, rezultate din experiența anterioară, o dimensiune *afectivă*, deoarece implică o ierarhie și atașamentul diferențiat pentru un mod sau altul de existență, și o dimensiune *conativă* care face ca valoarea să îndeplinească o funcție de ghid al acțiunii [cf. Durning, 1995].

Conceptul *atitudine educativă* este definit de P. Durning, pe baza cunoscutei definiții a lui Allport, ca „stare mentală și neurofiziologică, constituită în experiență, care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să reacționeze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte și situații” [Durning, 1995: 108]. Cercetătorul francez arată că noțiunea „atitudine educativă” este utilizată de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de aceea a termenului „valoare”, întrucît posedă aceleași trei dimensiuni: evaluativă („cred că e bine sau cred că e rău”), afectivă („îmi place sau nu-mi place”) și conativă („vreau sau nu vreau să fac aceasta”).

Valorile educative și atitudinile educative se pot situa pe poziții de finalități (scopuri, obiective), de conținuturi transmise, dar și de principii și mijloace ale acțiunii educative¹. Unii sociologi le înglobează în conceptul mai cuprinzător *ethos pedagogic* [Bourdieu și Passeron, 1964]².

1. Termenii „finalități”, „conținuturi”, „valori educative”, „atitudini educative”, „educat”, „educator” etc. trebuie înțeleși într-o accepțiune sociologică rezultată din subsumarea lor conceptului „strategie educativă”, și nu în accepțiunea pedagogică tradițională. Cu alte cuvinte, nu este vorba aici în mod necesar despre activitate voluntară, conștientă, realizată pe baza unui proiect coerent, deși acest tip de acțiune educativă nu este exclus, ci despre o activitate în care determinările structurale – trecute sau prezente, interiorizate (Bourdieu, 1980) sau rezultate din sistemul organizațional (Crozier și Friedberg, 1977) ca și din „cadrele experienței” (Goffman, 1974) – se împletesc cu logici sociale diferite ale mai multor categorii de actori implicați; rezultatul unei astfel de activități nu coincide cu dorințele și nici cu proiectele vreunui dintre participanți.
2. Conceptul *ethos pedagogic* desemnează ansamblul valorilor, atitudinilor, metodelor etc. educative pe care actorii/agenții obișnuiți le utilizează în practicile lor cotidiene.

Nu toate familiile sînt orientate de aceleași valori și atitudini educative. Diversitatea rezultă, în parte, din structura socială¹: apartenența socio-profesională², nivelul de instruire (nivelul diplomei)³, mediul de rezidență (rural sau urban) influențează orientarea educativă a părinților. În afara acestor variabile structurale, cărora li se impută tot mai frecvent caracterul static, traiectoria familiei este semnificativă. Ideologia familială și tipul de interacțiune familială trebuie, de asemenea, luate în considerație.

Numeroși autori sesizează că părinții aparținînd unor categorii socio-economice diferite transmit copiilor lor valori diferite: în clasele mijlocii și superioare sînt valorizate autonomia și stăpînirea de sine, imaginația și creativitatea, în timp ce în clasele populare accentul este pus pe ordine, curățenie, obediență, respect al vîrstei și al regulii exterioare, respectabilitate, capacitatea de a evita problemele (a fi „descurcăreț”) [Bawin-Legros ș.a., 1996; Bourdieu, 1974; Bronfenbrenner, 1958; Hess, 1970; Gecas, 1979; Kohn, 1959, 1963 și 1969; Lautrey, 1980; Percheron, 1981; Le Wita, 1988].

A fost lansat de Bourdieu și Passeron [1964] în intenția de a pune în evidență faptul că educația nu este privilegiul specialiștilor și nu se reduce la modalitățile sale formale (școlare) și că orice colectivitate posedă o cunoaștere „de simț comun” cu privire la problemele educative și desfășoară o practică „de simț comun” în acest sens. Ulterior [1970], cei doi vor utiliza în același scop termenii *pedagogie explicită* (*discursivă*) și *pedagogie implicită* (*practică*). În sfîrșit, din anii 1980, Bourdieu preferă conceptul *strategie educativă*.

1. Dificultățile oricărei sinteze a studiilor empirice într-un domeniu oarecare al sociologiei provin, în foarte mare măsură, din categoriile construite de cercetători și utilizate ca variabile (dependente, independente, intermediare), care diferă de la o sociologie națională la alta în funcție de categoriile statistice în uz, dar și de la o cercetare la alta.
2. Din motivele arătate mai devreme (a se vedea nota precedentă), sîntem obligați ca în descrierile care urmează să procedăm de multe ori la o echivalare abuzivă a unor categorii socio-economice și să utilizăm o clasificare triadică: (1) clase/categorii inferioare, populare, muncitorești, defavorizate; (2) clase mijlocii, cadre medii; (3) clase/categorii superioare, favorizate, cadre superioare. Este evident că orice conotație axiologică este aici exclusă și se au în vedere în principal nivelul veniturilor și statutul ocupațional.
3. Vom utiliza, de regulă, categoriile următoare: (1) nivel educațional (al diplomei) scăzut (pentru persoane care nu posedă nici un fel de diplomă sau posedă o diplomă de învățămînt general obligatoriu); (2) nivel educațional mediu (pentru persoane care posedă o diplomă a unei forme de învățămînt care depășește nivelul general obligatoriu, dar nu atinge nivelul învățămîntului superior); (3) nivel educațional superior (pentru persoane care posedă diplome universitare, indiferent de durată, nivelul sau forma cursurilor). Și de această dată diminuăm rigoarea analizei, dar acesta este prețul plătit pentru a putea face datele empirice comparabile, în condițiile în care sistemele de învățămînt naționale sînt foarte diferite și dinamice.

Ipoteza explicativă la care apelează cei mai mulți dintre ei corelează valorile educative cu condițiile activității profesionale. Melvin L. Kohn [1969] observă că bărbații cu un statut ocupațional ridicat, a căror profesie implică manipularea semnelor și simbolurilor, inițiativă și efort personal în vederea promovării, evaluează activitatea profesională în funcție de *caracteristici intrinseci* cum sînt gradul de libertate pe care îl oferă, gradul de interes, posibilitățile de manifestare a calităților personale etc. ; dimpotrivă, bărbații cu un statut ocupațional scăzut, a căror activitate profesională presupune manipularea lucrurilor și executarea unor sarcini repetitive, rutiniere, controlate din exterior, au tendința de a aprecia mai mult *caracteristicile extrinseci*, respectiv nivelul salarizării, gradul de securitate, beneficiile marginale, orarul de muncă, colegii și șefii. Sociologul american conchide că acest raport diferențiat cu lumea profesiilor se regăsește în valorile educative : cu cît este mai înalt statutul ocupațional, cu atît este apreciată mai mult autonomia copilului ; cu cît statutul este mai scăzut, cu atît mai mare este accentul pus pe conformitate, pe obediența absolută în raport cu părinții și cu litera legii.

Anchetele realizate în rîndurile femeilor (mamelor) întăresc aceste concluzii. Kohn relevă existența unei corelații certe între statutul educațional și ocupațional înalt al mamei și autonomie, respectiv între un statut scăzut și conformitate ; mai mult, variabilele materne sînt mai puternice decît statutul ocupațional al tatălui. În afara condițiilor de muncă la care trimite autorul american, opțiunea mamelor preocupate de propria carieră profesională pentru autonomia copiilor poate fi explicată și printr-o adaptare funcțională în distribuția rolurilor, rezultată din nevoia realizării unui echilibru între exigențele activității profesionale și cele ale vieții familiale [Commaille, 1992]. La rîndul lor, un grup de cercetători de la universitatea din Liège – Belgia [Bawin-Legros ș.a., 1996] observă că vîrsta, variabilă determinantă în majoritatea domeniilor vieții sociale, nu pare să aibă o influență notabilă în opțiunea pentru anumite valori educative și interpretează atitudinile diferite ale mamelor prin prisma ideologiei familiale, mai exact prin prisma modelului matern care rezultă din împletirea valorilor familiale cu cele profesionale : opțiunea pentru un model matern „familist”, orientat către rolurile domestice, se asociază cu valori și atitudini educative conformiste, în timp ce opțiunea pentru un model „feminist”, care acordă prioritate profesiei, se asociază cu valori individualiste.

O altă categorie de autori optează pentru ipoteze explicative axate pe ideea determinismului cultural de clasă. Astfel, P. Bourdieu și J.-Cl. Passeron [1964, 1970] corelează valorile educative (ethosul pedagogic) cu morala de clasă (ethos de clasă), care exprimă nu numai condițiile de muncă, ci

ansamblul condițiilor obiective ale existenței unei clase sociale, în primul rînd poziția în cîmpul raporturilor de putere. În studii mai recente, Bourdieu [1980, 1987] lărgeste ipoteza ethosului de clasă, situînd între condițiile obiective ale existenței clasei și pedagogia familială *habitusul de clasă* ca principiu al viziunii și diviziunii lumii [a se vedea Stănciulescu, 1996a].

Mai multe cercetări întreprinse în S.U.A., care au avut ca obiect reușita școlară diferențiată a copiilor proveniți din diferite categorii sociale, s-au concentrat asupra „sindromului de reușită” (*achievement syndrome*) pe care Rosen [1956] îl definește prin două dimensiuni : (1) „nevoia de reușită” (*need for achievement*), măsurată prin teste proiective și care trimite mai mult la o abordare psihologică a personalității ; (2) „orientarea către valorile reușitei” (*achievement value-orientation*), măsurată prin chestionare și care trimite la modelul cultural. „Sindromul de reușită” este, potrivit acestor studii, distribuit diferit în societatea americană : în timp ce clasele superioare și mijlocii se caracterizează prin voluntarism, spirit al competiției și dorință de a reuși, „gust” al efortului, raționalism ascetic, clasele inferioare (*lower-class, working-class*) sînt dominate de pasivitate și fatalism. Așa cum remarcă Combessie [1969], ceea ce deosebește în esență aceste două categorii de populație este atitudinea temporală : prima este orientată către viitor, sacrificînd prezentul în favoarea reușitei viitoare și practicînd o gestiune riguroasă a timpului ; cea de-a doua este orientată către satisfacerea unor nevoi, dorințe, plăceri imediate. Organizarea întregii activități în vederea realizării unui proiect clar este frecventă în clasele mijlocii, pentru ca în clasele populare să fie mai rar întîlnită [Establet, 1987]. Succesul școlar diferențiat se explică, potrivit acestor cercetări, prin faptul că, în timp ce părinții aparținînd claselor superioare și mijlocii valorizează reușita școlară ca mijloc de ascensiune socială, transmitînd copiilor „sindromul de reușită” (orientîndu-le aspirațiile către niveluri sociale și școlare superioare), cei care aparțin claselor populare transmit mai degrabă un „sindrom al eșecului” [pentru o bibliografie în domeniu, a se vedea sintezele următoare : Duru-Bellet și Henriot-van Zanten, 1991 ; Forquin, 1979-1980 și 1982 ; Mingat, 1991].

Ipotezele formulate în jurul „sindromului de reușită” se dovedesc problematice. Să notăm mai întîi, după J.-Cl. Forquin [1982], faptul că anchetele psihologilor indică o corelație slabă între „nevoia de reușită” și performanțele școlare. Apoi, o serie de autori americani (Keller și Zavalloni, Katz, Colquhoun, citați de același J.-Cl. Forquin [1982]) observă că reușita nu poate fi definită în manieră univocă. Faptul că părinții și copiii nu se mobilizează pentru obținerea diplomelor superioare nu implică absența valorilor reușitei în procesul de transmitere intergenerațională. Un alt tip de

reușită poate fi valorizat, reprezentând o alternativă la reușita școlară. În plus, reușita trebuie evaluată nu numai în funcție de nivelul cel mai înalt care poate fi atins, ci și în funcție de distanța care separă nivelul la care s-a ajuns de nivelul de plecare. Aceasta este logica pe care, din perspectiva individualismului metodologic, R. Boudon [1973] o atribuie actorilor sistemului școlar: diferențele între strategiile de școlarizare rezultă din definițiile diferențiale pe care aceștia le dau reușitei, fiecare încercând să găsească formula optimă a raportului între costuri și riscuri, pe de o parte, și beneficii, pe de altă parte.

Dependența valorilor educative de categoria socio-profesională a părinților trebuie nuanțată. Kohn notează că mamele aparținând categoriilor inferioare (*working-class*) ale căror aspirații școlare și profesionale înalte au fost stopate dintr-un motiv sau altul (cazul mamelor care întrerup cariera profesională după căsătorie sau după nașterea copiilor, de exemplu) optează pentru valori educative atipice categoriei căreia le aparțin: pentru multe dintre ele, ascensiunea copilului reprezintă o posibilitate de a recupera statutul pe care ele însele l-au pierdut. Swift [1970] identifică în Marea Britanie familii populare care valorizează reușita școlară ca mijloc de compensare a slabei mobilități intergeneraționale. Concluziile lui Kohn și Swift sînt confirmate de Bernard Lahire [1993b și 1995]. Sociologul francez sesizează că, dacă este adevărat că orientarea către raționalizare (calcul) a(1) activității este inegal distribuită social, liniile de demarcație nu urmează totdeauna frontierele trasate între categoriile socio-economice. O atitudine temporală care implică raționalizare, proiect de viitor, gust al efortului, perseverență este, indiscutabil, legată de condițiile economice ale existenței; dar, pe lângă tipul activității și nivelul veniturilor, contează – poate chiar mai mult decît ele – stabilitatea profesională a capului de familie (stabilitatea veniturilor) și stabilitatea relațională (a menajului); șomajul sau divorțul pot atrage, în familiile defavorizate economic, o schimbare a raportului cu timpul în sensul orientării conjuncturale către nevoile prezentului. În plus, condițiile economice sînt necesare, dar nu suficiente în determinarea atitudinii temporale și a valorilor educative. În unele familii aparținînd claselor populare, „ordinea morală domestică” orientată către „respectabilitate” face din copil un reprezentant al grupului familial în relația cu exteriorul, reușita școlară fiind valorizată în calitate de mijloc de a obține imaginea publică dorită. Se practică, de aceea, organizarea riguroasă a întregii activități domestice în jurul școlarității copiilor. Pe de altă parte, este adevărat că, aflați în imposibilitatea de a acorda un ajutor cognitiv copiilor lor, părinții încearcă să obțină o evaluare pozitivă din partea școlii, inculcîndu-le atitudini de supunere în fața autorității instituționale, de respect absolut al regulilor pe care

școala și cadrele didactice le impun, de conștiinciozitate în rezolvarea sarcinilor. Combessie [1969] pare îndreptățit să afirme că teoriile „sindromului de reușită”, care opun cultura claselor superioare, caracterizată exclusiv prin trăsături pozitive din punctul de vedere al opțiunilor valorice ale societăților avansate economic, culturii claselor inferioare, căreia i se atribuie exclusiv trăsături pe care aceste societăți nu le mai valorizează, implică un etnocentrism de clasă și sînt mai mult ideologice decît științifice.

Mai mult decît apartenența la un grup, *traectoria de clasă*, respectiv faptul de a se situa pe panta ascendentă, pe panta descendentă sau în faza de platou într-un proces de mobilitate socială, poate explica opțiunea părinților pentru un anumit model pedagogic [Bourdieu, 1974 și 1979]. În toate grupurile sociale, familiile în mobilitate ascendentă și mai ales cele a căror situație este mai fragilă (care ocupă poziții superioare diplomei deținute) sînt cele care privilegiază reușita școlară și efortul personal al copilului [Percheron, 1981].

Dintr-o altă perspectivă, A. Henriot-van Zanten [1990] corelează încrederea în valorile școlare cu *traectoria școlară și profesională* a părinților și a copiilor, distingînd trei generații, respectiv trei atitudini ale părinților: generația mai în vîrstă – constituită din părinții care au trăit în calitate de adulți transformările economice, politice și sociale, inclusiv școlare, post-belice – ezită între nostalgia unui trecut puternic idealizat (frecventă în populația rurală) și decepția în fața „rateurilor” progresului (mai frecventă în rîndurile populației muncitorești urbane); părinții mai tineri – școlarizați în anii 1960-1970 și ai căror copii se află la începutul parcursului școlar – sînt mult mai încrezători în valorile școlare, inclusiv în mediul rural; între cele două, generația „de mijloc” manifestă nesiguranță, iar aceasta este accentuată de experiența școlară a copiilor lor aflați în ciclul secundar.

Traectoria migratorie se dovedește, de asemenea, o variabilă pertinentă în raport cu valorile școlare, așa cum rezultă dintr-un studiu comparativ asupra reușitei școlare (măsurate prin lungimea traiectoriei școlare, respectiv prin accesul la nivelurile superioare ale învățămîntului) a copiilor aparținînd unor familii de imigranți algerieni în Franța [Zeroulou, 1988]. Z. Zeroulou observă două tipuri de conduite migratorii: una în care proiectele migratorii ale tatălui sînt centrate pe țara de origine, prezența soției și copiilor pîrînd fără semnificație în raport cu aceste proiecte, și o alta în care proiectele migratorii sînt centrate pe țara de primire, reușita școlară a copiilor reprezentînd o componentă esențială a acestora. Mobilizarea resurselor este diferită în cele două situații: în primul caz, resursele sînt orientate către realizarea unor obiective în țara de origine; în cel de-al doilea, școlarizarea copiilor concentrează toate eforturile familiei.

Într-o lucrare recentă, devenită deja clasică în literatura francofonă, [Kellerhals și Montandon, 1991], un grup de cercetători genevezi corelează valorile educative cu variabile structurale macrosociologice (categoria socio-profesională a tatălui, nivelul de instruire a părinților), dar și cu *variabile micro-sociologice* (tipul de interacțiune familială). Sînt luate în considerare patru categorii de valori: autoreglarea și acomodarea, ca valori instrumentale, cooperarea și sensibilitatea, ca valori expresive. *Autoreglarea* se referă la capacitatea unei persoane de a-și propune obiective, de a le urmări cu o anumită consecvență, de a se orienta în ansamblul informațiilor care îi parvin și de a le tria. Capacitatea de autoreglare este pusă în evidență de următorii indicatori: autonomie, independență, încredere și siguranță în sine, raționament logic și spirit critic. *Acomodarea* desemnează aptitudinea individului de a se plia convențiilor sociale, de a da dovadă de perseverență și rezistență, de a munci sistematic, de a-și onora obligațiile, de a asocia mijloacele „normale” obiectivelor pe care nu le-a definit neapărat el însuși. Ea se exprimă în itemii următori: muncitor, întreprinzător, prevăzător, organizat, responsabil, demn de încredere, descurcăreț, abil. *Cooperarea* trimite la orientarea către relația cu celălalt, respectiv la devotamentul și simțul civic, la preocuparea și angajamentul pentru problemele comunității, la fidelitatea, loialitatea și solidaritatea față de grup, la disponibilitatea, calitatea de bun tovarăș și atenția față de celălalt. *Sensibilitatea* se referă la imaginație, creativitate, constituirea unui ideal (unei credințe), gust estetic, simț al umorului și este pusă în evidență prin itemi ca: nostim, spiritual, imaginativ, creativ, sensibil, intuitiv, posesor al unei convingeri ferme, posesor al unui ideal. Autorii genevezi constată că majoritatea părinților investigați pun accent pe *valorile instrumentale*: la vârful piramidei sociale sînt privilegiate autonomia și responsabilitatea, mai ales atunci cînd este vorba despre obiective educative pe termen lung, în timp ce la baza ei accentul cade pe acomodare; aceasta din urmă domină strategiile tuturor categoriilor de părinți, atunci cînd se formulează obiective pe termen scurt. *Valorile expresive* (angajamentul, solidaritatea, militantismul pentru o cauză politică sau religioasă etc.) apar cu o frecvență mai mică, fiind prezente în special la baza piramidei sociale.

Noutatea cercetării de la Geneva constă în faptul de a fi evidențiat dependența valorilor educative de tipul de interacțiune familială, obținut prin intersecția a două dimensiuni: *coeziunea internă*, care desemnează modul în care membrii grupului se definesc ca atare, accentul căzînd pe identificarea cu celălalt sau pe autonomie personală; *integrarea externă*, care se referă la modul în care grupul se deschide către exterior, văzînd în contactele informaționale sau relaționale cu exteriorul un pericol la adresa consen-

sului și armoniei familiale sau, dimpotrivă, o condiție a împlinirii personale a membrilor și a echilibrului familial. Sînt identificate patru tipuri de coeziune familială. Familiile de tip *paralel* se caracterizează prin autonomie și închidere; grupul este închis în el însuși, evită contactele cu exteriorul; în interiorul familiei, fiecare are propriile „teritorii”, spațiul și timpul sînt individualizate, rolurile sînt foarte diferențiate, domeniile de interes nu se intersectează, activitățile comune sînt întâmplătoare. Familiile de tip *bastion* se caracterizează prin închidere și fuziune; închiderea grupului în sine este percepută ca dezirabilă, contactele cu exteriorul fiind trăite ca frustrante sau periculoase; în interior, membrii grupului împărtășesc la un nivel înalt activitățile și opiniile, definesc satisfacțiile personale prin ceilalți. Familiile de tip *tovărășie* (*compagnonnage*) sînt deschise și fuzionale; deschiderea către exterior este considerabilă, dar este raportată la grup, avînt ca scop îmbogățirea relațiilor interne, facilitarea comunicării; în interior, domină consensul și spiritul comunitar. Familiile de tip *asociație* sînt caracterizate prin deschidere către exterior și autonomie a membrilor; ele pun accentul pe specificitatea și independența individului, al cărui destin nu este decît în parte subordonat cuplului sau familiei; importanța raporturilor cu exteriorul este considerabilă, dar contactele nu mai sînt raportate în mod necesar la nevoi ale grupului. Diferitele stiluri de coeziune familială pot fi identificate în toate categoriile sociale; frecvența cu care apar este, însă, variabilă: familiile fuzionale sînt mai frecvente la baza ierarhiei sociale, pentru ca în familiile de cadre (persoane cu statut socio-profesional superior, datorat în marea majoritate a cazurilor unui nivel înalt al studiilor) frecvența familiilor caracterizate prin autonomie sau/și deschidere să fie mai mare.

În ceea ce privește finalitățile (valorile) educative, familiile închise sînt cele care preferă acomodarea; autoreglarea reprezintă opțiunea familiilor individualiste. În toate categoriile socio-profesionale, familiile de tip „asociație” sînt cele care valorizează cel mai bine expresivitatea (cooperarea și sensibilitatea) și autoreglarea, în timp ce familiile de tip „bastion” se orientează către valori instrumentale, acordînd importanță maximă acomodării. Aceste corelații sînt foarte frecvente în clasele populare, unde familiile de tip „paralel” neglijează cooperarea, dar valorizează autoreglarea, iar familiile de tip „tovărășie” înregistrează valori medii pe toată linia. În mediul cadrelor, autoreglarea apare ca un fel de normă culturală; totuși, numeroase familii „bastion” aparținînd acestei categorii prețuiesc acomodarea.

Cele mai multe dintre anchetele citate pînă acum pun în evidență valorile și atitudinile pe care părinții *ar dori* să le transmită copiilor lor. În ce măsură se transmit acestea *efectiv* de la părinți la copii?

În ancheta descrisă mai devreme, Kellerhals și Montandon [1991] observă concordanța opiniilor adolescenților cu cele ale părinților cu privire la primatul valorilor instrumentale. În același timp, însă, ei constată un „anume hiatus între adolescenți și educatorii lor” [p. 86] în ceea ce privește valorile expresive care ar trebui să reprezinte finalități ale educației familiale: adolescenții valorizează generozitatea mult mai mult decât părinții lor. Hiatusul evidențiat statistic rămâne total neexplicat. Valorizarea generozității poate fi o caracteristică a vârstei; absența concordanței poate indica, de asemenea, faptul că adolescenții nu preiau pur și simplu valorile și atitudinile celorlalți semnificativi, ci procedează la o selecție și la o reinterpretare personale. Această a doua ipoteză este susținută și de sentimentele de competență sau de incompetență pe care le trăiesc părinții în raport cu transmiterea diferitelor valori. Lăsând la o parte faptul că sentimentul competenței crește, de regulă, cu resursele sociale ale părintelui și cu rangul nașterii, fiind, de asemenea, mai frecvent la mame, 24% dintre mame și 34% dintre tați se simt puțin competenți ca educatori. Domeniile cele mai problematice rămân cele interacționale și expresive: a învăța copilul să aibă un ideal, a-l învăța să-și facă prieteni și să-și exprime opiniile, dar mai ales a-l învăța să-și controleze emoțiile. Îndepărtarea opțiunilor valorice și atitudinale (și, în general, a identității sociale) ale copiilor de cele ale părinților este exprimată în literatura actuală în conceptul *reziliență* [Durning, 1995]. Cum studiile au în vedere mai ales succesul școlar și social al copiilor proveniți din categoriile defavorizate, afinitatea între acest concept și ideologia meritocratică a societăților deschise este evidentă.

Domeniile în care transmiterea intergenerațională pare a fi certă sînt domeniul valorilor religioase și cel al valorilor politice. Percheron [1974] constată o politicizare puternică a preadolescenților (12-14 ani) în aproape toate categoriile sociale, identificînd două tipuri de valori politice transmise copiilor francezi: valori naționale (patrie, republică), frecvente în toate categoriile sociale și dobîndite de copii înainte de vârsta de 10 ani; valori partinice (acceptare/refuz al guvernului existent, acceptare/refuz al oamenilor politici), dependente mai puțin de variabile sociologice (categorie socio-profesională, vîrstă, sex) și mai mult de proximitatea față de o familie angajată politic și/sau cu opinii politice ferme. Comparînd rezultatele acestei anchete cu cele ale alteia finalizate în 1985, Percheron constată că numărul copiilor care împărtășesc aceleași opțiuni politice, religioase și chiar vizînd morala cotidiană cu părinții lor este tot mai mare: „*Se acordă, poate, mai puțină importanță transmiterii intergeneraționale între părinți și copii, dar de fapt se transmite mai mult* [s.n., E.S.]” [Percheron, 1992: 133]. În ceea ce privește valorile religioase, Lambert și Michelat [1992] sugerează că ele constituie „nucleul dur” al socializării familiale. Totuși,

aceste concluzii trebuie nuanțate. Urmărind socializarea familială intenționată pe parcursul a trei generații – într-un studiu de caz bazat pe reconstituirea istoriilor vieții membrilor adulți ai unei familii aparținînd claselor mijlocii franceze, care a făcut subiectul unei teze de doctorat la universitatea pariziană Paris V-Sorbonne –, Anne Muxel-Douaire [1986] constată că de la o generație la alta valorile politice pot reprezenta „obstinații durabile”, dar și „noutăți”: părinții transmit valori pe care le-au moștenit, în special dacă fac parte dintr-o familie cu tradiție politică, dar pot transmite și valori pe care ei înșiși le-au achiziționat relativ tîrziu. Valorile religioase fac obiectul unei „obstinații în eclipsă”: deși nu se declară atei și recunosc nevoia unei credințe, a unei „viziuni estetice, spirituale sau foarte poetice asupra lumii”, părinții nu mai transmit practicile religioase în care au fost educați. În plus, morala normativă face parte dintre „respingerile” care apar în strategia educativă a părinților. Concluziile lui Muxel-Douaire sînt în acord cu cele ale echipei de la Geneva [Kellerhals și Montandon, 1991]: două treimi dintre părinții intervievați de cercetătorii elvețieni ar prefera să transmită copiilor credința proprie, dar numai o treime declară că a încercat efectiv să o facă, iar numărul adolescenților care participă mai mult sau mai puțin regulat la practici de cult într-o instituție religioasă este relativ mic (17%). În privința valorilor politice, cercetătorii elvețieni observă, în dezacord față de colegii lor francezi, că „patriotismul, sau regionalismul, nu sînt valori centrale în stilurile contemporane de socializare” [Kellerhals și Montandon, 1991: 83]. Familiile geneveze sînt, conform tezei formulate de autorii amintiți, foarte puțin preocupate de valori legate de angajament, solidaritate, militantism, cu alte cuvinte de integrarea copiilor în colectivități culturale (locale sau regionale). Variabilele sociologice „clasice” nu au nici o relevanță în această privință. Dimpotrivă, stilul interacțiunii familiale contează. Familiile de tip „tovărășie”, îndeosebi cele situate la baza piramidei sociale, sînt cele mai preocupate de integrarea copiilor în colectivități exterioare familiei, urmate de familiile asociative, ceea ce înseamnă că familiile închise sînt slab integratoare.

Studiile americane recenzate de Bell [1979] arată că eficiența transmițerii este dependentă de rangul nașterii. Primogeniturile par mai dispuse să accepte modelul parental de identificare și să îndeplinească dorințele părinților. Explicația este căutată în condițiile în care se desfășoară raporturile părinți-copii: primilor născuți li se acordă mai multă atenție, mai mult timp, li se vorbește mai mult decât celorlalți copii etc., deoarece părinții nu au alte interese concurente și sînt mai motivați. În plus, în majoritatea cazurilor prima naștere intervine foarte curînd după căsătorie, astfel încît primul născut este implicat în construcția conjugalității.

4.2. Transmiterea familială a normei de internalitate

O serie de studii, apărute începând cu anii 1960 în psihologia socială anglo-saxonă, iar din anii 1980 și în cea de limbă franceză, arată că indivizii (adulți și copii) formulează două tipuri de explicații în legătură cu cauzele comportamentelor proprii sau comportamentelor celorlalți și cu reacțiile pe care aceste comportamente le generează. Explicațiile *interne* atribuie actorului însuși, trăsăturilor sale de personalitate (inteligență, perspicacitate, voință etc.) sau eforturilor sale, rolul cauzal în explicarea „evenimentelor psihice”. Explicațiile *externe* minimizează rolul individului în cauză, atribuind ceea ce i se întâmplă unor factori situaționali (circumstanțe, caracteristici ale obiectelor utilizate, voință sau putere a altora, șansă sau neșansă, destin). O serie de diferențe în integrarea socială a indivizilor „interni” și a celor „externi” au fost puse în evidență. „Internii” obțin o eficacitate mai mare în achiziția și tratamentul informației, valorifică mai bine experiențele anterioare, sînt mai motivați pentru reușită și efort, contactează și întrețin cu mai multă ușurință raporturi interpersonale, își controlează mai bine reacțiile în situații de stress. Înclinația către internalitate sau externalitate ar constitui, potrivit acestor cercetări, o trăsătură de personalitate care poate explica reușita școlară și socială diferențiată [cf. Beauvois și Dubois, 1994].

Într-un studiu publicat în 1977, Ross – citat de Beauvois și Dubois [1994] – semnala faptul că indivizii au tendința de a supraestima rolul factorilor de personalitate în raport cu cei situaționali în explicațiile pe care le atribuie evenimentelor. Pornind de la această „eroare fundamentală de atribuire”, Jellison și Green [1981] leagă tentația individului de a apela la explicații „interne” de dorința sa de a se pune într-o lumină favorabilă în fața anturajului. Internalitatea sau externalitatea nu sînt, în opinia lor, trăsături de personalitate, ci corespund unei atitudini de conformitate a individului față de o normă socială foarte generală pe care ei o numesc *normă de internalitate*. Aceasta poate fi definită ca *valorizare socialmente învățată a explicațiilor evenimentelor psihologice (comportamente și reacții de întărire/respingere a acestora) care accentuează rolul actorului ca factor cauzal* [Beauvois și Dubois, 1988 și 1994]. Pentru Beauvois [1984], norma de internalitate are două componente, de obicei disociate în literatură. Prima se referă la reprezentările pe care și le fac indivizii cu privire la cauza reacțiilor care sancționează comportamentul lor sau al altora (*renforcements*) și este în mod obișnuit desemnată prin expresia *locus of control*. Cea de-a doua componentă se referă la explicația comportamentelor individului, cu alte cuvinte

la ceea ce Jellison și Green au numit „eroare de atribuire”. Norma de internalitate este inegal distribuită în diferite medii sociale, fiind mai frecventă în mediile sociale favorizate, interesate și obișnuite în a crea o imagine publică favorabilă [Beauvois și Le Poulter, 1986].

Cercetările recente indică o legătură între practicile educative și înclinația către internalitate sau externalitate în explicația evenimentelor; norma de internalitate este interiorizată în procesul de socializare [pentru o bibliografie cu privire la această temă, a se vedea, Beauvois și Dubois, 1994]. Diferite instituții educative (școala, centrele de primire și reeducare) au fost studiate ca medii de transmitere a normei de internalitate. Modul în care practicile educative familiale creează indivizi „interni” sau „externi” a făcut obiectul unui număr foarte mic de studii [Hoffman, 1983]. Abia în ultimii ani numărul lor este în creștere. Rezultatele acestor cercetări converg în a recunoaște familiei un rol diferențiat în transmiterea normei de internalitate [Beauvois și Dubois, 1994; Cuisinier, 1994]. Asupra acestui subiect vom reveni [a se vedea paragraful 5.4.]. Să reținem, deocamdată, faptul că din primii ani de viață copilul este „literalmente «îndoctrinat» mai mult sau mai puțin intensiv cu interpretările cauzale ale originilor actelor sale” [Perrez și Chervet, 1989: 95]. Eficiența acestei îndoctrinări este, probabil, foarte mare în copilăria mică (nu dispunem de anchete empirice pe această temă); pentru copiii de vîrstă școlară, ea este limitată [Verquerre ș.a., 1994].

4.3. Transmiterea familială a cunoștințelor și abilităților profesionale

Amplora pe care a dobîndit-o educația școlară în ultima jumătate de secol pare să facă superfluă orice discuție privind rolul familiei ca transmițător de cunoștințe sau de abilități (*know-how, savoir-faire*) profesionale. Transmiterea meseriei din tată în fiu, care constituia în unele categorii sociale o regulă în secolul trecut, pare să fie astăzi imposibilă. Și totuși, faptul că fiul reproduce în multe cazuri poziția tatălui, într-o societate relativ stabilă cum este societatea franceză contemporană [Thélot, 1982], sau rămîne în același domeniu de activitate (*situs*), atunci cînd răsturnările sociale determină o declasare a părinților, ca în cazul aristocrației ruse afectate de revoluția socialistă [Bertaux, 1994], sugerează că socializarea familială nu este deloc străină de constituirea identității profesionale. Așa cum am văzut, există o coerență între cultura profesională și valorile care orientează activitatea educativă a părinților în toate categoriile socio-profesionale; în ter-

menii lui Bourdieu, se poate spune că socializarea familială creează structurile profunde (habitusul) care orientează către un anumit tip de activitate profesională și facilitează însușirea acesteia.

Nu dispunem de studii speciale cu privire la transmiterea cunoștințelor și abilităților legate de activitatea profesională în mediul muncitoresc. Mai multe studii pun, însă, în evidență o socializare de acest tip în cazul unor meserii tradiționale aflate în declin: agricultură, panificație, croitorie etc. Ele descriu ucenicia copiilor pe lângă părinții lor, transmiterea meseriei prin repetarea gesturilor până la formarea unor automatisme, evoluția progresivă a copilului de la statutul de mână de lucru suplimentară la cel de mână de lucru complementară. Aceste studii vorbesc totodată și despre „transmiterea imposibilă” datorată inadaptării cunoștințelor tradiționale la condițiile actuale ale producției, despre „transmiterea inutilă” cauzată de apusul unor meserii sau despre „transmiterea stopată” de refuzul copiilor de a continua tradiția familială [cf. Percheron, 1991].

Familia pare a avea o importanță covârșitoare în transmiterea atașamentului față de meserii moderne cărora li se atașază o semnificație eroică, cum este cazul meseriei de învățător în Franța [Aubert, Ozouf și Ozouf, 1987] sau a celei de polițist în S.U.A.

4.4. Transmiterea familială a conduitelor domestice și rolurilor de sex; privilegiul primogeniturii de sex masculin

Anchetele empirice consacrate conduitelor domestice sînt relativ puține, numărul lor redus datorîndu-se interesului recent al cercetătorilor pentru viața domestică și dificultății pătrunderii în acest domeniu considerat privat. Studiile etnografice evidențiază o „ucenicie” a copiilor în mediul familial, o familiarizare a lor cu elementele subculturii de clasă. Se transmit, astfel, informații cu privire la obiectele spațiului fizic și social familial, la modalitățile legitime de utilizare a lor, la structurile familiale și la cîmpul de sociabilitate al familiei [cf. Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1991]. Chiar dacă are loc, transmiterea conduitelor domestice are, în societățile contemporane aflate în schimbare accelerată, o eficacitate pe termen scurt: modificări rapide care apar în dotările domestice, în stilurile de consum și de viață ale familiei impun o reactualizare, reînvățare și reinventare continuă a raporturilor cu spațiul și timpul domestice, a modului de pregătire a hranei, a modului de îngrijire și de educație a copiilor etc.

În aceste condiții, mai este educația domestică (și, în general, educația familială) diferențiată în funcție de sexul copilului?

La nivelul opiniilor și al intențiilor educative, numărul părinților care pregătesc un destin diferit copiilor lor în funcție de sexul acestora este tot mai mic [Durning, 1995]. Totuși, la nivelul practicilor cotidiene, apar diferențe importante atît în distribuția sarcinilor, cît și în trăsăturile de personalitate încurajate sau descurajate de părinți. Fetele continuă să fie mult mai solicitate decît băieții în activități gospodărești „tradițional feminine” în toate categoriile sociale [Segalen, 1981 și 1996; Baca Zinn și Eitzen, 1990]. Părinții aparținînd claselor muncitoare le rezervă cu precădere, dacă nu în exclusivitate, calități expresive; calitățile instrumentale reprezintă cvasi-monopolul băieților, cărora li se „interzic” manifestările emoționale. Numeroase cercetări relevă o serie de diferențe în *natura așteptărilor parentale*, al căror rol în construirea sinelui este esențial. În timp ce de la băieți se așteaptă manifestări instrumentale (să fie activi, întreprinzători, independenți, chiar agresivi), pentru fete așteptările trimit mai ales la calități expresive (blîndețe, calm), educația lor privilegiind conformismul și adeziunea la valorile familiale [Baumrind, 1980; Bell, 1979; Fontaine, 1990; Huston, 1983; Saxton, 1990]. Și chiar dacă părinții aparținînd claselor mijlocii stimulează fetele simultan pe cele două direcții, modul de a înțelege calitățile instrumentale este diferit pentru cele două sexe: instrumentalul feminin este definit prin competență, aspirație către reușită școlară și statut ocupațional înalt, în timp ce instrumentalul masculin include și forță fizică, demonstrarea diferențelor și a superiorității masculine, spirit întreprinzător etc. [Bell, 1979]. Diferențele în conținutul așteptărilor parentale apar mai ales la vîrste mici; odată cu înaintarea copiilor în vîrstă, ele se diminuează [Kellerhals și Montandon, 1991].

Potrivit unor studii americane [citate de Bell, 1979], bărbații sînt mai implicați în cultivarea rolurilor de sex: ei acordă fetelor mai multă afecțiune, mai multă atenție, le laudă mai mult, în timp ce manifestă mai multă exigență față de performanțele băieților, cărora le impun o disciplină instrumentală mai riguroasă (respect al normelor de performanță). Mamele americane nu fac distincție între copii în copilăria mică. Unele studii europene evidențiază, însă, atitudini diferențiate ale mamelor. Elena Belotti [citată de Percheron, 1991] observă delicatetea și răbdarea mai mari cu care mamele italiene alăptează băieții, în timp ce Verquerre descrie reprezentările unor părinți cu privire la copiii lor de 12 ani în termenii următori:

Axele în jurul cărora se structurează reprezentarea fetei apar mult mai centrate pe maturitate decît cele care structurează reprezentarea băiatului [...] Apartenența părintelui la același grup sexual cu copilul modifică structura reprezentării:

întotdeauna părintele de același sex, mama pentru fată și tatăl pentru băiat, privește copilul din perspectiva cea mai apropiată de modelul adult. În același timp, mediile sociale elaborează reprezentări diferențiate [...] [Verquerre, 1989: 160].

Într-o lucrare de sinteză, Paul Durning [1995] semnaleză importanța pe care o au în procesul de identificare sexuală convingerile părinților (*parental beliefs*) că fetele se maturizează în mod natural mai rapid și că infantilismul prelungit al băieților face parte din „natura” lor.

În adolescență, diferențele în tratamentul copiilor în interiorul familiei se diminuează. Școala și activitățile sportive continuă, însă, ceea ce familia a început: băieții practică mai frecvent activități sportive decât fetele; ei preferă sporturi care cultivă competiția și cooperarea, în timp ce fetele practică sporturi „estetice” care cultivă mai degrabă acomodarea [Kellerhals și Montandon, 1991].

De ce continuă părinții, conștient sau nu, să transmită roluri diferențiate în funcție de sexul copilului? Rezumând literatura americană, Bell [1979] identifică trei tipuri de logici parentale: (1) o logică a tradiției (părintele definește ca normal, rațional, bun etc. comportamentul tradițional transmis din generație în generație); (2) o logică funcționalistă (diferențierea rolurilor în funcție de sex este funcțională pentru existența familiei); (3) o logică a utilității sociale a respectării stereotipurilor (în termenii evitării sancțiunilor și ai obținerii unor beneficii simbolice).

Interiorizarea rolurilor de sex se înfăptuiește în multe cazuri în afara – iar uneori chiar împotriva – unor proiecte educative ale părinților. Chiar și acolo unde familia nu exercită o presiune deliberată asupra copiilor în direcția învățării rolurilor tradiționale de sex (cazul familiilor „moderniste-liberale” care valorizează autonomia și manifestarea personalității copiilor), fetele (adolescente) care participă la activități domestice sînt de trei ori mai numeroase decât băieții [Percheron, 1985]. Explicația poate fi formulată în termenii auto-identificării și auto-socializării [Bell, 1979]. Mecanismele identificării primare pot fi invocate; în același timp, însă, teoria rețelelor [Bott, 1957] poate oferi un suport explicativ. E. Bott a demonstrat că modelul tradițional în distribuția rolurilor de sex se impune cu atît mai mult cu cît rețeaua de sociabilitate este mai densă. Or, adolescența se caracterizează, de regulă, printr-o lărgire și o creștere a densității rețelelor; identificarea sexuală specifică acestei vîrste se realizează în aceste rețele. Departea de a contribui la schimbarea modelului tradițional, atitudinea „liberală” a părinților facilitează conservarea lui, lăsînd cale liberă influențelor anturajului.

Marea majoritate a părinților pretind astăzi că supun unui tratament egalitar copiii, indiferent de rangul nașterii lor. Totuși, se pare că „dreptul întîiului născut” persistă, chiar dacă în forme schimbate [pentru o biblio-

grafie asupra acestui subiect, a se vedea Kellerhals și Montandon, 1991]. În ceea ce privește strategiile educative, studiile dovedesc diferențe semnificative între primul născut de sex masculin și ceilalți copii: lui îi este destinată o poziție socială mai înaltă (studii universitare) mai degrabă decît celorlalți¹, evoluția sa este supusă unui control mai sistematic, în educația sa tatăl se implică mai consistent. Totul se petrece ca și cum primul născut-băiat ar fi pregătît în calitate de moștenitor simbolic. Acest tratament nu este valabil pentru fată decît în cazul în care este copil unic [Kellerhals și Montandon, 1991].

4.5. Educație familială și limbaj

Tratatele de psihologie și de psihologie socială abundă în trimiteri bibliografice la lucrări care pun în evidență importanța familiei, în special a relației mamă-copil, în învățarea limbajului și consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale a copilului, asupra capacității sale de comunicare, asupra construirii imaginii de sine etc., pe scurt, asupra dezvoltării sale psihice și sociale [pentru o sinteză succintă a literaturii, a se vedea Pourtois și Desmet, 1989]. Relevanța sociologică a acestei teme a fost sesizată mai tîrziu: ea apare în literatura anglo-saxonă a deceniului șase, fiind legată de creșterea popularității paradigmatelor interpretative în sociologia educației și de progresele rapide ale unei științe cu vocație interdisciplinară, socio-lingvistica. Cercetările privind reușita școlară utilizează frecvent teste de performanță lingvistică (a se vedea, de pildă, „raportul Coleman” în S.U.A. [Coleman ș.a., 1966] sau „raportul Plowden” în Marea Britanie [Plowden Report, 1967]), punînd în evidență performanțele deferențiate ale copiilor proveniți din categorii socio-profesionale diferite. Pe de altă parte, studiile lingvistice arată că mediul social influențează anumite aspecte ale vocabularului și structurii limbajului. Este tot mai evident că reușita școlară (puternic dependentă de performanța lingvistică) nu poate fi pusă cu necesitate pe seama coeficientului de inteligență și că trebuie corelată cu particularitățile mediului în care a fost învățat limbajul [pentru o bibliografie asupra acestei probleme, a se vedea Bernstein, 1975: 26-29]. În acest context, numeroși cercetători se interesează de procesele de socializare familială realizate prin limbaj, considerîndu-l pe acesta nu numai un „vehicul” al

1. Studiile empirice pun în evidență o suprareprezentare a primilor născuți atît în învățămîntul superior, cît și la nivelul pozițiilor socio-economice superioare [cf. Bell, 1979].

informației care circulă între părinți și copii, ci și un purtător al valorilor și atitudinilor [Mead, 1934; Parsons, Bales ș.a., 1955], un instrument de constituire a structurilor de profunzime ale personalității (schemelor de interpretare și de acțiune) – a competenței interacționale [Cicourel, 1972], a habitusurilor [Bourdieu, 1980] – care determină raportul general al individului cu lumea.

4.5.1. Transmiterea limbajului oral

Basil Bernstein este, probabil, autorul cel mai frecvent citat atunci când este vorba despre importanța limbajului oral în socializarea familială. Sub influența lui E. Durkheim și a lui G.H. Mead, Bernstein definește socializarea ca

procesul în cursul căruia un copil dobândește o identitate culturală determinată și reacționează, în același timp, la această identitate. Este procesul prin care o ființă biologică este transformată în subiect al unei culturi particulare. Prin urmare, procesul de socializare este un proces de control complex care suscită în copil anumite dispoziții morale, intelectuale și afective, și care le dă o formă și un conținut determinate. În cursul socializării, copilul ia cunoștință, prin intermediul diferitelor roluri pe care este chemat să le exercite, de diferite principii de organizare ale societății. Astfel, socializarea îi face, într-o oarecare măsură, pe oameni siguri și previzibili. În cursul acestui proces, se efectuează o selecție printre posibilitățile umane: domeniile în care este permisă schimbarea sînt limitate progresiv și, treptat, se instaurează sentimentul necesității unei ordini sociale determinate. Principalele instanțe de socializare în societatea contemporană sînt familia, grupul de egali, școala și munca. Diferitele principii de organizare a societății se impun percepției subiectului prin intermediul acestor instanțe și în special prin intermediul relațiilor lor reciproce [Bernstein, 1975: 229]¹.

Socializarea implică transmitere culturală, iar categoriile fundamentale ale unei culturi sau sub-culturi sînt concretizate în formele lingvistice care reprezintă „vehiculul” conținuturilor culturale.

1. În familie, ca și în școală, în grupul de egali sau în raporturile de muncă, socializarea se realizează într-un ansamblu de situații aflate în legătură unele cu celelalte: (1) situații de inculcare morală (relații de autoritate în cursul cărora sînt inculcate copilului regulile morale cu diferitele lor fundamente); (2) situații de învățare cognitivă (în care copilul dobândește cunoștințe obiective cu privire la obiecte și persoane, ca și aptitudini de diferite feluri); (3) situații de imaginație sau de invenție (în care copilul este încurajat să experimenteze și să recreeze liber propria lume în felul său propriu); (4) situații de comunicare psihologică (în care copilul învață să perceapă propriile stări afective, ca și pe cele ale celorlalți).

Pornind de la distincția pe care o face N. Chomsky între *competență* (capacitatea, înscrisă ca potențial în caracteristicile biologice ale oricărei ființe umane, de a utiliza ansamblul de reguli formale care organizează limbajul natural) și *performanță* (capacitatea diferențiată a indivizilor de a utiliza aceste reguli în situații reale concrete), Bernstein consideră că ansamblul de reguli formale se poate concretiza într-un număr infinit de *coduri de vorbire* (forme ale discursului). Valorificînd, în continuare, analiza marxistă a raportului dialectic dintre formele simbolice (suprastructură) și structurile economice și de putere, el avansează ipoteza următoare: forma discursului reprezintă o *calitate a structurii sociale* în sensul că ea este, pe de o parte, o consecință a formei relației sociale, iar, pe de altă parte, ea modelează experiența subiectului, putînd modifica și chiar schimba situația socială care a determinat-o. Conform acestei ipoteze,

[...] limba este un ansamblu de reguli cărora trebuie să li se supună toate codurile vorbirii, dar cultura este aceea care, acționînd prin intermediul relațiilor sociale care se încheagă în situații determinate, determină codurile vorbirii care sînt utilizate de fapt. Forme ale vorbirii sau coduri diferite simbolizează forma relației sociale, reglează natura interacțiunilor și creează pentru locutori ordini diferite de relevanță și relație. Din acest moment, experiența locutorilor este transformată prin ceea ce forma discursului desemnează ca semnificativ sau pertinent [Bernstein, 1975: 228].

Legătura dintre tipul de structură socială, forma de vorbire și experiența subiectivă este exprimată în conceptul *cod socio-lingvistic*. Sociologul englez identifică două variante principale de coduri: *coduri restrînse* și *coduri elaborate*.

La nivel lingvistic, aceste două coduri se deosebesc prin amploarea evantaiului de alternative de exprimare verbală (selecția și organizarea cuvintelor în frază) pe care le are locutorul și, implicit, prin posibilitatea, mai mare sau mai mică, de a prevedea elementele sintactice pe care el le va utiliza pentru a organiza și comunica o semnificație într-un cadru reprezentativ de vorbire. Astfel, codul restrîns permite un grad înalt de previzibilitate (lexicală sau sintactică): alternativele verbale sînt limitate de utilizarea unui vocabular relativ sărac (număr redus de cuvinte și semnificații univoce ale acestora), ca și de utilizarea unei sintaxe simple și rigide; componenta para-lingvistică sau extra-verbală (ritm, accent, intonație, gesturi, mimică, poziții ale corpului etc.) a comunicării este esențială pentru codificarea și transmiterea/decodificarea și receptarea mesajului (felul de a spune, momentul în care ceva este spus pot fi mai importante decît ceea ce este spus). Locutorul care utilizează codul elaborat are la dispoziția sa un vocabular mai bogat și mai nuanțat și modalități mai complexe de organizare a

frazei care îi permit exprimarea gândurilor fără ca apelul la mijloace extra-verbale să fie indispensabil; previzibilitatea sintactică este în acest caz mult mai mică¹.

La nivel psihologic, ele se deosebesc prin gradul în care exprimă și permit manifestarea diferențelor individuale și, în consecință, prin tipul de autoreglare a conduitei pe care îl implică. Codul elaborat facilitează exprimarea intențiilor personale într-o formă verbală explicită și conduce la dife-

1. Într-un studiu mai vechi [a se vedea Bernstein, 1975, cap. 1, „Développement linguistique et classe sociale : une théorie sociologique de l'apprentissage”], în care conceptul „cod socio-lingvistic” nu este încă prezent, Bernstein opune *limbajul formal* (concept corespunzător a ceea ce mai târziu va numi «cod elaborat») *limbajului comun* (corespunzător „codului restrâns”). Limbajul formal este caracterizat ca tip ideal prin următoarele trăsături: (1) precizie în organizarea gramaticală și în sintaxa utilizată; (2) nuanțe logice și insistență vehiculate printr-o construcție gramaticală complexă a frazei, în special prin utilizarea conjuncțiilor și propozițiilor subordonate; (3) utilizarea frecventă a prepozițiilor care indică relații logice (proximitatea spațială și temporală, de pildă); (4) utilizarea frecventă a pronumelor și expresiilor impersonale; (5) alegerea riguroasă a adjectivelor și adverbilor; (6) exprimarea explicită a impresiilor individuale; (7) simbolism expresiv care diferențiază în detaliu semnificațiile la nivelul frazei, în loc să procedeze la întărirea unor termeni dominanți sau să însoțească enunțurile în mod nediferențiat; (8) utilizarea limbajului care atrage atenția asupra posibilităților atașate unui sistem complex de concepte ierarhizate pentru organizarea experienței. Limbajul comun este, la rîndul său, caracterizat prin: (1) fraze scurte, simple din punct de vedere gramatical, adesea neterminate, cu o sintaxă săracă; (2) utilizarea simplă și repetitivă a conjuncțiilor sau a locuțiunilor conjunctive (deci atunci, și apoi, pentru că); (3) utilizarea rară a propozițiilor subordonate; (4) incapacitatea de a conserva pe parcursul unui enunț un subiect definit, ceea ce conduce la dezorganizarea conținutului informației; (5) utilizarea rigidă și limitată a adjectivelor și adverbilor; (6) utilizarea rară a construcțiilor impersonale și a propozițiilor condiționale de genul „Am putea gândi că...”; (7) utilizarea frecventă a enunțurilor în care justificările sînt prezentate astfel încît să conducă la concluzii categorice; (8) numeroase afirmații și expresii care trimit interlocutorul la enunțul precedent („Nu-i așa?”; „Îți dai seama?”; „Vezi”), procedeu care ar putea fi numit „retorică a consimțămîntului sau a apelului la consens”; (9) opțiuni individuale operate frecvent într-un ansamblu de formulări proverbiale; (10) impresiile individuale nu sînt exprimate explicit; limbajul comun este un limbaj al semnificațiilor implicite.

Există o distribuție socială a tipurilor de limbaj: șansele de acces la limbajul formal sînt mai mari pentru clasele mijlocii decît pentru clasa muncitoare. În același timp, cultura școlară implică utilizarea limbajului formal. În consecință, copiii socializați în familii aparținînd clasei muncitoare intră în școală cu un „handicap” lingvistic care se va repercuta asupra rezultatelor lor școlare. „Capitalul cultural” are o componentă lingvistică importantă, iar reușita școlară diferențiată este determinată de „moștenirea” lingvistică diferențiată pe care familiile aparținînd unor categorii socio-profesionale diferite o transmit copiilor.

rențieri intelectuale și afective între indivizi; el exprimă și determină o tendință către autonomie și control al sinelui. Dimpotrivă, codul restrîns inhibă exprimarea intențiilor și particularităților individuale, cultivînd mai degrabă similitudinile intelectuale și afective; reglarea conduitei este realizată prin mecanisme care țin de identificarea statutară a individului.

Deosebiri esențiale dintre cele două tipuri de discurs nu sînt, însă, nici lingvistice și nici psihologice, ci rezidă în natura relației sociale care le generează și pe care o alimentează. Condiția cea mai generală pentru emergența unui cod restrîns este existența unui raport social de tip comunitar, bazat pe un ansamblu larg de identificări și de așteptări puternic împărtășite de locutori. Actorul nu se raportează la interlocutorul său și nici nu îl tratează pe acesta ca individualitate; amîndoi sînt în primul rînd exponenți ai unui sistem cultural cunoscut și împărtășit, ai unei structuri sociale în care *status*-urile și rolurile, distribuția autorității sînt explicite și rigide. Existența și funcționarea grupului, ca și reușita comunicării sînt condiționate de scoaterea în evidență și de întărirea prin repetarea sistematică a asemnărilor, a elementelor comune: „noi” este mai puternic decît „eu”. „Semnificația unică a individualității va fi, probabil, implicită” [Bernstein, 1978: 65]. Codurile elaborate rezultă din și întrein un tip de raporturi sociale pentru definirea cărora posibilitatea individului de a se manifesta ca persoană unică, cu nevoi și posibilități de exprimare specifice, diferite de ale celorlalți este esențială.

Conceptul „cod socio-lingvistic” desemnează o legătură causală între rolurile sociale, codurile de vorbire și modalitățile de exprimare și transmitere a înțeleșurilor verbale. Un rol social poate fi considerat ca „o activitate de codificare ce controlează atît crearea și organizarea unor înțeleșuri specifice, cît și condițiile transiterii și receptării acestora” [Bernstein, 1978: 79]. Rolurile sociale principale sînt cele prin care este transmisă cultura: rolurile învățate în familie, în grupurile de egali (*peer group*), în școală și în grupurile de muncă. Întrebuintarea unui cod restrîns sau a unui cod elaborat nu depinde de proprietățile psihologice ale locutorului, ci de accesul acestuia la poziții sociale și la sisteme de roluri care implică un tip de vorbire sau altul. Codurile restrîse pot fi considerate *coduri de status sau poziționale* deoarece rolurile decurg implacabil dintr-un sistem relațional în care *status*-urile sînt definite și respectate riguros. Codurile elaborate sînt *coduri orientate spre persoane*, fiind corelate unor roluri a căror exercitare depinde de atribute personale. Pe de altă parte, sistemul de rol și sistemul de comunicare pot fi *închise*, atunci cînd numărul alternativelor de realizare a înțeleșurilor verbale este limitat, sau *deschise*, atunci cînd permit un număr mai mare de alternative de exprimare și transmitere a înțeleșurilor verbale.

Schimbarea sistemului de roluri implică schimbarea tipului de discurs, așa cum o modificare în codul de vorbire este condiția necesară, chiar dacă nu și suficientă, pentru modificarea rolului.

Criteriul principal din perspectiva căruia sînt analizate inițial diferențele dintre codurile de comunicare este cel al caracterului *explicit* sau *implicit* al mesajului pe care o formă de vorbire îl transmite. În studii mai tîrzii, dihotomia explicit/implicit este înlocuită cu altele: universalist/particularist și independent de situație/dependent de situație. În raport cu referentul și cu structura socială pe care o presupun, codurile restrînse sînt *particulare*, semnificațiile depind într-o mare măsură de contextul social în care sînt formulate enunțurile și sînt accesibile numai locutorilor care împărtășesc același sistem cultural, același sistem de roluri; codurile elaborate sînt *universale*, semnificațiile sînt exprimate explicit în formulări verbale și nu sînt decît în mică măsură dependente de contextul exprimării, astfel încît ele *pot fi* accesibile unor locutori a căror experiență existențială (de rol) este diferită și care aparțin unor sub-culturi diferite.

Elaborînd distincția între codul restrîns și codul elaborat, Bernstein abandonează variabilele „clasice” (profesie sau nivel de instruire a părinților) și analizează procesul de socializare din punctul de vedere al naturii sistemului de roluri al familiei și al procedurilor de menținere a delimitărilor simbolice, distingînd *familii poziționale* și *familii orientate către persoane*. Tipul de familie pozițională se caracterizează prin definiții tranșante, fără echivoc ale *status*-urilor și rolurilor și ale pozițiilor în structura de autoritate; identitatea socială a membrilor are la bază criteriile vârstei și sexului; diferențele între indivizi sînt de fapt diferențe între clase de indivizi; raporturile membrilor îl privilegiază pe „noi” în detrimentul lui „eu”. În cazul familiilor centrate pe persoane, delimitările statutare sînt slabe, iar diferențele dintre indivizi au ca punct de plecare particularitățile personale; rolurile sînt slab definite și depind de situații și de atribute ale persoanei; criteriile vîrstă/sex sînt luate în considerare, dar într-o măsură mai mică decît în familiile poziționale. Familiile poziționale privilegiază un *sistem slab sau închis de comunicare* între părinți și copii; comunicarea este deschisă numai către cei care aparțin aceleiași clase statutare; în aceste condiții, raporturile de învățare între adulți și copii sînt unidirecționale, reciprocitatea nefiind posibilă decît în grupurile de egali (grupuri de vîrstă/sex). În familiile orientate spre persoane, *comunicarea este puternică (deschisă)* nu numai între membrii unui *peer group*, ci și între părinți și copii; aici este posibil ca părinții să fie socializați de copii, așa cum aceștia din urmă sînt socializați de cei dinții. Limbajul este utilizat ca instrument al controlului social (al menținerii delimitărilor simbolice) în grade diferite:

dacă în familiile poziționale el are o pondere redusă, fiind preferat *controlul statutar* concretizat în forme lingvistice imperativ-categorice, în familiile orientate spre persoane, controlul social se bazează în principal pe *opțiuni personale*, discursul parental prezentînd copilului un număr oarecare de alternative cu motivațiile și consecințele lor posibile. Pe scurt, este de așteptat ca în familiile poziționale să prevaleze codurile restrînse, așa cum este de așteptat ca în familiile orientate spre persoane codurile elaborate să fie utilizate mai frecvent. Atunci cînd apar în familii poziționale, codurile elaborate sînt orientate mai degrabă către obiect decît către persoană.

Dacă forma de vorbire este expresia unei structuri sociale determinate și dacă „limbajul este un ghid în realitatea socială” [Sapir, citat de Bernstein, 1978: 57], prin varianta lingvistică utilizată în cursul socializării primare, familia orientează copiii către tipuri diferite de raporturi sociale. Utilizarea unuia sau altuia dintre cele două coduri în comunicarea dintre părinți și copii are ca efect transmiterea unei sub-culturi determinate și a unei forme determinate de relație socială:

Cînd copilul învață să vorbească, adică, în vocabularul nostru, cînd învață codurile specifice care reglează actele sale verbale, el învață cerințele structurii sociale. Experiența copilului este transformată chiar de învățarea generată de propriile sale acte de vorbire, aparent voluntare. Structura socială devine substratul experienței sale, în mod esențial prin consecințele procesului lingvistic. Din acest punct de vedere, de cîte ori copilul vorbește ori ascultă, structura socială din care face parte este întărită în el, iar identitatea lui socială este modelată. Structura socială devine realitatea psihologică a copilului în curs de dezvoltare prin însăși modelarea actelor sale de vorbire. [...] Copiii care au acces la diferite sisteme de vorbire (respectiv care învață roluri diferite ca urmare a poziției de status pe care o ocupă într-o structură socială dată) pot adopta diferite conduite sociale și intelectuale în ciuda potențialului comun [Bernstein, 1978: 61-62].

Prin învățarea codurilor restrînse, copilul dobîndește, în familiile poziționale, un puternic sentiment al identității sale sociale în detrimentul autonomiei și al capacității de autocontrol; el va tinde să reproducă în experiență principiul statutar al delimitărilor simbolice care guvernează structura socială pe care a interiorizat-o odată cu învățarea limbajului. Prin comparație, un copil socializat într-o familie orientată către persoane dobîndește autonomie și capacitate de control al sinelui, dar sentimentul identității sociale poate fi mai slab; el este capabil să reinterpreteze experiența socializării personale, iar pornind de aici principiile organizării sociale care a stat la baza acesteia pot fi schimbate.

Studiile de sociologie a educației arată că, dintre toate variabilele macrosociologice, apartenența de clasă este cea care influențează cel mai profund formele de socializare. Clasa socială își pune amprenta și asupra structurilor

profunde ale comunicării, influența ei exercitându-se pe trei canale: (1) distribuția socială a cunoașterii; (2) posibilitatea diferențiată de a acționa; (3) distanța și opoziția dintre grupuri [Bernstein, 1975: 230]. Codurile restrânse sînt accesibile tuturor, întrucît oricare dintre membrii societății intră, într-un moment sau altul, într-o relație socială particulară, „intimă”. Accesul la codurile elaborate este, însă, restrictiv, dat fiind faptul că accesul la tipul de relație socială corespunzător este limitat. În timp ce toți membrii societății sînt capabili să utilizeze coduri restrânse, codurile elaborate nu sînt accesibile, în mod obișnuit, decît „unor straturi sociale care participă la domeniile principale de decizie socială sau sînt pe cale de a participa la acestea” [Bernstein, 1978: 67]. Privilegiul celor aflați pe poziții conducătoare constă în accesul la ambele tipuri de discurs; celelalte categorii sociale nu pot manipula decît coduri restrânse. Rezultă că faptul de a fi socializat într-o familie aparținînd clasei muncitoare restrînge șansele de acces ale copilului la codurile elaborate; aceste șanse sînt mai mari în familiile aparținînd claselor mijlocii.

Cele două coduri *nu pot fi ierarhizate valoric*: nu se poate afirma că unul este mai sărac, iar celălalt mai bogat, că schemele de gîndire pe care le presupune unul sînt superioare celor pe care le presupune celălalt¹. De aceea capacitatea de a manipula doar coduri restrânse nu constituie prin ea însăși un handicap; ea nu poate explica eșecul școlar mai frecvent în rîndurile copiilor proveniți din familiile aparținînd clasei muncitoare, așa cum capacitatea de a utiliza coduri elaborate nu explică prin ea însăși reușita școlară a copiilor proveniți din familiile aparținînd claselor mijlocii. Raportul dintre codurile de vorbire utilizate și însușite în cursul socializării primare și reușita școlară este mijlocit de *codurile cunoașterii școlare*. Nu este cazul să insistăm aici asupra acestui subiect. Să notăm numai faptul că, în opinia lui Bernstein, într-un context social dat, unul sau altul dintre coduri

1. Bernstein insistă asupra acestui subiect pentru a se delimita de interpretările rasiste care au fost date teoriei sale în literatura americană și pentru a se apăra în fața criticilor virulente pe care aceste interpretări le-au atras, în special din partea lui W. Labov. În urma unui studiu întreprins în 1966 asupra variantelor englezei americane vorbite în New York, acesta din urmă este de părere că diferențele lingvistice dintre copiii proveniți din familii diferite din punct de vedere sociologic nu vizează structurile profunde ale limbajului: în conversația obișnuită purtată în mediul lor „natural”, locuitorii ghetourilor sînt capabili de comunicare tot atît de complexă ca și cei care utilizează în vorbire engleza standard. Dacă în comunicarea școlară ei au un „handicap”, aceasta se întîmplă pentru că în acest mediu diferențele de vorbire sînt utilizate ca „marcaje” sociale ale diferențelor și conflictelor culturale și sociale; în loc să fie tratate ca principale cauze ale eșecului școlar, diferențele lingvistice trebuie analizate ca *instrumente de producere* a acestuia [cf. Queiroz, 1995: 47].

poate fi mai bine valorizat și că școala contemporană, care utilizează cu precădere codurile elaborate în transmiterea culturii școlare, îi plasează pe elevii proveniți din familii de tip diferit în situații diferite: ea continuă și întărește achizițiile celor familiarizați cu acest tip de cod, dar îi obligă pe cei care nu stăpînesc decît coduri restrânse la o schimbare a structurilor subiective profunde pe care se bazează capacitatea lor de comunicare și de relaționare; așa cum am văzut, însă, codurile restrânse au un potențial mare de conservare.

4.5.2. Importanța limbajului scris

Dacă B. Bernstein analizează socializarea familială din perspectiva formelor de vorbire, alți autori își concentrează atenția asupra raportului familiei cu limbajul scris, în același efort de a explica reușita școlară diferențiată a copiilor proveniți din familii aparținînd unor categorii socio-profesionale diferite. Studiile s-au multiplicat începînd din anii 1980 cînd a fost constatată apariția unui nou fenomen social: *analfabetismul funcțional* sau *iletrismul*. Dacă analfabetismul „clasic” se referea la situația unei persoane care nu știe să citească și să scrie din cauză că, din motive diverse, nu a avut acces la educația școlară, iletrismul descrie fenomenul existenței unor persoane care nu stăpînesc limbajul scris, în pofida faptului că au fost școlarizate la niveluri care le-ar fi permis să o facă. Subiecții, al căror număr este de ordinul milioanei chiar și în unele țări dezvoltate, pot să identifice litere, silabe, cuvinte sau chiar să descifreze fraze simple, dar viteza lecturii și capacitatea de a înțelege sensul unui text mai lung și mai complex sînt reduse. Considerat mai întîi o cauză a sărăciei, iletrismul este tot mai mult interpretat ca efect al „excluziunii sociale” la care sînt supuși cei în cauză [Benichou, 1994].

Ca și limbajul verbal, scrierea nu este doar un mijloc de comunicare printre altele. Ea exprimă un raport simbolic, diferit de cel oral-practic, al subiectului cu lumea, un mod particular de cunoaștere care permite gîndirii să se îndepărteze de caracterul imediat și concret al actului și să devină reflexivă, dar și o formă particulară a puterii bazată pe acest tip de cunoaștere [Lahire, 1993a]. Raportul dintre cultura școlară – care practică din primele clase o autonomizare a limbajului – și practicile educative ale familiei constituie unul dintre vectorii prin care se manifestă determinismul social al reușitei școlare. Familiile aparținînd categoriilor favorizate permit copilului un contact timpuriu cu formele culturii scrise prin intermediul competențelor culturale ale mamelor care, în mod obișnuit, au un nivel

relativ ridicat al studiilor și printr-un capital cultural obiectivat în literatură, jocuri educative care utilizează limbajul scris etc. [Chamboredon și Prévot, 1973]. Învățarea limbajului în familiile populare conduce, în mod obișnuit, la inocularea unui raport oral-practic cu lumea, pe care copiii nu pot sau nu vor să-l părăsească în favoarea celui simbolic pe care îl implică învățarea citirii și scrierii în școală [Lahire, 1993a]. Totuși, determinismul de clasă nu este implacabil: accesul larg la diferitele forme ale culturii „de masă” (literatură, materiale publicitare etc.), facilitat de progresul *mass-media*, permite contactul copiilor din familiile populare cu cultura scrisă; în plus, influența pe care cultura scrisă o exercită asupra limbajului copiilor nu se exercită mecanic în nici un mediu social, fiind mijlocită de strategiile educative ale părinților care le utilizează sau nu în vederea obținerii unui profit educativ [Leichter, citat de Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1992: 163], ca și de modul pozitiv sau negativ în care este trăită experiența lecturii în familie [de Singly, 1993; Lahire, 1995]. Mai mult chiar, o clasă socială nu este un grup omogen din punct de vedere cultural: există familii muncitorești care întrețin nu numai un raport oral-practic cu lumea, ci și unul simbolic, prin intermediul unor „practici scripturale și grafice” (agenda și calendarul, lista de cumpărături, caietul de „socoteli”, clasarea chitanțelor și a celorlalte documente administrativ-domestice, scrierea și clasarea rețetelor de bucătărie, caietul cu adrese și numere de telefon etc.) care introduc o raționalizare a vieții domestice [Bourdieu ș.a., 1963; Lahire, 1993b și 1995]. Cum aceste practici de raționalizare sînt exercitate și transmise predominant pe linie feminină [Lahire, 1993b], reușita școlară superioară pe care o înregistrează sistematic fetele [Baudelot și Establet, 1992] ar putea fi analizată din perspectiva avantajului pe care ele îl au grație dispoziției către regularitate pe care educația familială le-o imprimă. Interpretînd propriile observații empirice prin prisma înțelepciunii antice (Xenofon), Lahire notează că ordinea domestică și ordinea cognitivă cerută de activitatea școlară sînt indisociabile:

Dacă ordinea morală și materială de acasă pot avea o importanță în școlaritatea copiilor, aceasta se întîmplă deoarece ea este, indisociabil, o ordine cognitivă. Regularitatea activităților, orarele, regulile stricte și recurente de viață, punerile în ordine, aranjările sau clasările domestice produc structuri cognitive ordonate, capabile să ordoneze, să gereze, să organizeze gîndirea. [...] A face ordine în casă reprezintă un alt mod de a pune ordine în idei. [...] Gestiunea unui exterior și gestiunea unui interior sînt activități surori. Școlarul care trăiește într-un univers domestic ordonat din punct de vedere material și temporal dobîndește, așadar, pe nesimțite, metode de organizare, structuri cognitive ordonate și predispușe să funcționeze ca structuri de ordonare a lumii [Lahire, 1995: 25].

Analiza practicilor domestice de scriere are, în opinia lui Lahire, importante consecințe teoretice: aceste practici constituie „veritabile acte de ruptură în raport cu sensul practic”, deschizînd „o breșă în unitatea teoriei practicii sau a sensului practic”. „Dacă, într-adevăr, habitusul este această experiență ordinară a lumii, pre-reflexivă, practică..., atunci nu toate practicile au habitusul ca principiu de reproducere” [Lahire, 1995: 22].

4.6. Transmiterea/alocarea statutelor sociale

La jumătatea secolului, Parsons [1964] aprecia că „revoluția învățămîntului” determină o diminuare a ponderii elementelor atributive în sistemul de stratificare socială și a dependenței poziției sociale a copilului de originea sa socială [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. În ce măsură este această apreciere teoretică confirmată de cercetarea empirică?

Lucrarea lui Claude Thélot *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale* [1982] reprezintă un foarte bun reper bibliografic pentru tema transmiterii statutului din cel puțin două considerente: (1) ea prezintă o fină analiză a fenomenelor de mobilitate socială în societatea franceză a celei de-a treia pătrimi a secolului nostru (1953-1977); (2) autorul întreprinde, de asemenea, o analiză critică a metodologiei utilizate în cercetarea europeană (în special franceză) și nord-americană. Nu este cazul să intrăm aici în detalii tehnice. Pentru nevoile studiului de față este suficient să reținem că (i) mobilitatea socială este, în mod obișnuit, definită empiric prin raportul dintre poziția copiilor și poziția taților la aceeași vîrstă activă (40-59 ani) într-un spațiu social pe care cercetătorul îl organizează pe baza unui nomenclator de poziții construit în funcție de două criterii principale, profesia și prestigiul¹ și că este măsurată printr-o serie de indici elaborați pe baza tabelelor de mobilitate. Concluziile privind (i) mobilitatea sînt totdeauna relative, fiind dependente de metodologia utilizată. Aplicînd statisticilor franceze indicii uzuali – „indicele de imobilitate” elaborat de R. Boudon² și „indicele eredității sociale” elaborat de White³ –, C. Thélot

1. Thélot distinge între mobilitate socială și mobilitate profesională: mobilitatea socială este echivalentă cu mobilitatea intergenerațională; atunci cînd sînt raportate poziții diferite ocupate de aceeași persoană în diferite momente ale vieții sale active, se vorbește despre mobilitate profesională sau mobilitate intragenerațională [Thélot, 1982: 95].
2. R. Boudon, *Mathematical structures of social mobility*, Amsterdam, Elsevier, 1973.
3. White, „Stayers and movers”, în *American Journal of Sociology*, 76/1970.

observă că, în general, *perpetuarea statutului de la tată la fiu este tot mai puțin frecventă*, iar diminuarea imobilității depășește nivelul pe care l-ar impune evoluțiile structurale. Totuși, această observație globală trebuie particularizată pentru diferitele categorii sociale: ereditatea socială în domeniul statutului s-a diminuat semnificativ în categoriile populare (țărani, muncitori), dar a înregistrat o relativă constanță în categoria funcționarilor publici – categorie în care transmiterea statutului reprezintă tendința generală – și a crescut în categoria cadrelor superioare salariate (ingineri, profesori, directori, funcționari superiori publici ș.a.).

Unul dintre meritele lucrării lui C. Thélot este acela de a fi depășit nivelul analizei în termenii impuși de tabelele de mobilitate – utile atâta timp cât definiția poziției individului rămâne sincronă, dar care „conțin o informație destul de săracă, înșelătoare uneori” [p. 73] și care sînt incapabile să releve aspectul dinamic al poziției individuale – și de a fi pus simultan în relație originea socială, poziția la intrarea în viața activă și poziția finală (la vîrsta de 40-59 de ani) pentru persoane din două generații succesive (al căror parcurs social se situează între 1894 și 1970; prima generație are între 40-59 de ani în 1953, cea de-a doua în 1970). Sînt identificate, astfel, nu două tipuri de traiectorii/persoane (mobili și imobili), ci cinci: (1) persoane care reproduc statutul tatălui atît la începutul, cît și la finalul vieții active (*les «ancrés»*); ponderea lor se diminuează de la 44% în prima generație la 29% în cea de-a doua; (2) persoane care își încep traiectoria pe o poziție diferită, dar se află la sfîrșitul vieții active pe o poziție identică cu aceea a tatălui, suportînd o contra-mobilitate socială¹ (*les «revenants»*); ponderea lor este scăzută, dar în creștere de la 7% la 11%; (3) persoane care se află la începutul vieții active pe aceeași poziție pe care s-a aflat tatăl, dar care, în final, sînt situate pe poziții diferite, suportînd o mobilitate profesională-intragenerațională (*les «transfuges»*); ponderea lor este în creștere (25% în 1970 față de 16% în 1953); (4) persoane care se situează atît la începutul, cît și la sfîrșitul vieții active pe aceeași poziție, diferită de cea a tatălui, suportînd o mobilitate socială-intergenerațională (*les «enracinés»*); ponderea lor se diminuează de la 21% în 1953 la 16% în 1970; (5) persoane în cazul cărora se poate identifica atît o mobilitate intergenerațională, cît și una intragenerațională (*les «déracinés»*); ponderea lor crește ușor de la 12% la 18%. Imaginea de ansamblu care se degajă din această tipologie este aceea a unei societăți în schimbare, dar în care reproducerea

1. Termenul „contra-mobilitate”, preluat din literatura americană, unde trimite la o structură socială ierarhică – ca, de altfel, și conceptul „mobilitate socială” –, nu are aici această dimensiune.

poziției originare cel puțin într-unul din momentele principale ale biografiei profesionale rămîne modelul dominant: fiii țăranilor și ai muncitorilor sînt mai curînd „ancorați”, cei ai muncitorilor agricoli „transfugi”, iar cei ai cadrelor superioare „reveniți”. Concluziile care se degajă din cea de-a doua parte a analizei – foarte tehnice – întreprinse de C. Thélot le nuanțează serios pe acelea ale primei părți: *în spatele schimbărilor structurale și a mobilității – indiscutabile – se manifestă o tendință deloc neglijabilă către imobilitate și către reproducția pozițiilor în spațiul social.*

Într-o societate foarte diferită de cea franceză (societatea sovietică) și utilizînd un alt tip de metodologie (analiza calitativă de conținut a istoriilor vieții), Daniel Bertaux [1994] pune în evidență același fenomen al transmiterii pozițiilor de la părinți la copii. Studiul cercetătorului de la E.H.E.S.S. – Paris (realizat în colaborare cu sociologi ruși) pune în lumină două elemente notabile: (1) transmiterea nu se efectuează totdeauna la nivelul statutelor sociale, ci în *situs*, descendenții rămînînd în același cîmp (valorizat de actori) în care s-au situat ascendenții; (2) (i)mobilitatea evidențiată de analizele statistice este, de obicei, limitată la ascendența/descendența masculină; or, antrenarea femeilor în activități profesionale-sociale impune depășirea acestei limite; studiul fostelor societăți comuniste (în care activitatea profesională feminină a constituit o regulă) și metodologia calitativă se dovedesc profitabile pentru aceasta.

Pe de altă parte, Pierre Bourdieu [1979 și 1987] propune o analiză în termenii unor *poziții relative* și *traiectorii de clasă* (pe care o regăsim, de altfel, și la Thélot). Noțiunea însăși de clasă socială trebuie, în opinia sa, dereificată și definită nu pe baza unor criterii statice (cum este profesia), ci a unor criterii dinamice (cum este traiectoria); în plus, ceea ce numim „clasă” este de fapt produsul unor operații cognitive de clasare (o construcție) care implică evaluare în funcție de un ansamblu de atribute generat de habitusuri (structuri subiective de profunzime care sînt rezultat al raportului practic al subiectului cu structurile obiective ale experienței și care funcționează ca principii generatoare ale tuturor clasificărilor și practicilor). Schimbările structurale ale societăților contemporane constau într-o creștere progresivă a complexității: vechile clase sociale nu dispar pentru a face loc altora, ci se stratifică. Pentru a utiliza o frază a lui Edmond Goblot – autor de la care Bourdieu se inspiră –, spre deosebire de castă, „o clasă este deschisă, are «parveniți» și «declasați»” [Goblot, 1925, ed. 1984: 1]. Originea socială este reprodușă nu *à l'identique*, ci într-un anume (nou) strat al clasei „de destinație”. Este, de pildă, cazul profesorilor școlilor franceze de prestigiu (*les grandes écoles*) caracterizați prin atribute diferite (seriozitate, conștiinciozitate, o bună informare, colegialitate, loialitate

familială, calitatea de bun pedagog, inventivitate, originalitate, calități de om de știință, calitatea de filosof...) și clasati pe baza acestor atribute în straturi care pot fi corelate statistic cu originea socială [Bourdieu, 1989].

Să adăugăm că mobilitatea inter sau intragenerațională a copiilor – indiferent dacă este definită în funcție de criterii statistice „clasice” sau pe baza unor criterii calitative – este de multe ori un rezultat al strategiilor parentale (familiale); dacă nu este transmisă, poziția copiilor este, în parte, *alocată* ca urmare a acestor strategii.

Mecanismele familiale prin care se realizează transmiterea, respectiv alocarea, pozițiilor în spațiul social sînt multiple. Suportul pe care familiile de origine îl oferă tinerilor în vederea promovării profesionale (*aide de promotion*) nu este deloc neglijabil [Pitrou, 1977]. Pe de altă parte, mulți autori constată rentabilitatea diferențiată a diplomelor pe piața forței de muncă [Estabiet, 1987]. Diploma și originea socială joacă rolul de capital adăugat una pentru cealaltă: o diplomă superioară crește forța de reproducție a originii sociale, în timp ce originea superioară permite valorificarea cu maximum de profit a diplomei. Studiile nord-americane insistă asupra importanței pe care o au rețelele familiale (familia este aici definită ca rețea de rudenie) în inserția profesională (obținerea primului loc de muncă): la vârful piramidei sociale, referințele unui membru al rețelei servește pentru identificare și „cîntărește” în momentul selecției profesionale aproape tot atît cît diploma; în mediile muncitorești, familia lărgită funcționează ca rețea de informare în legătură cu condițiile de angajare și de lucru și totodată ca garant. Pornind de la prima plasare în câmpul profesional, se poate identifica o „transmitere în cascadă” a pozițiilor pentru că, în general, traiectoria ulterioară este dependentă de poziția inițială [Thélot, 1982]. Dacă acceptăm faptul că diploma reprezintă criteriul principal de alocare a pozițiilor profesionale, determinările familiale ale traiectoriei școlare sînt, indirect, determinări ale acestor poziții [Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1991; Halsey, Heath și Ridge, 1980; Thélot, 1982]. Mai general, strategiile educative ale familiilor – înțelegînd prin aceasta strategiile școlare, dar și condițiile generale de construire a structurilor de profunzime ale personalității (habitus primar) – sînt invocate ca ipoteză explicativă a transmiterii/alocării familiale a pozițiilor: ele sînt, practic, „responsabile” de construirea în subiect a „nivelului” și a „barierei” simbolice care definesc fiecare clasă socială [Goblot, 1925], a unui nivel al aspirațiilor pe măsura condițiilor obiective ale existenței cotidiene, a unui raport cu viitorul gîndit/simțit în termenii lui „este pentru noi” sau „nu este pentru noi” [Bourdieu, 1979, 1980, 1989; Bourdieu și Passeron, 1964 și 1970]. Tot ele influențează nivelul aspirațiilor statuate în adolescență [Haller și Portes, 1973; Thélot, 1982].

4.7. Dificultăți metodologice ale cercetărilor cu privire la transmiterea intergenerațională

Cercetările care au ca obiect transmiterea intergenerațională se confruntă cu numeroase și delicate probleme de ordin metodologic. Într-un studiu de sinteză, A. Percheron [1991] identifică patru mari orientări, fiecare dintre ele fiind marcată de limite greu de depășit.

În mod obișnuit, se corelează variabile dependente care caracterizează situația unui individ oarecare (poziție socială la un moment dat, opinii etc.) cu originea lui socială, „măsurată” prin categoria socio-profesională (CSP) căreia îi aparține tatăl. Lucrarea *Tel père, tel fils ?* [Thélot, 1982] este exemplară pentru această orientare. Au fost remarcate efectele diferențiate ale categoriei socio-profesionale a tatălui asupra evoluției copiilor în funcție de existența altor variabile (intermediare): mediul rural sau urban, apartenența religioasă, faptul de a fi credincios practicant sau nepracticant ș.a. În plus, dacă pentru fenomenul mobilității sociale, o astfel de abordare poate fi pertinentă, în ceea ce privește transmiterea valorilor, atitudinilor etc. ea se dovedește puțin relevantă. Apartenența socială a tatălui este o variabilă independentă a cărei utilizare privilegiată are ca substrat ideologia familiei centrate pe adultul de sex masculin („cap de familie”). Or, așa cum arată numeroase cercetări, chiar dacă autoritatea este deținută formal de bărbatul aducător de venituri, funcționarea familiei contemporane este centrată pe copil și pe adultul de sex feminin. Transmiterea culturală se efectuează cu precădere pe linie feminină. Numeroase cercetări pun în evidență caracterul static al CSP și importanța *traietoriei* profesionale și sociale a tatălui. În fine, această abordare ignoră istoria personală a subiectului care face ca variabilele „obiective” să dobîndească o semnificație sau alta în funcție de experiențele trăite.

O a doua orientare este aceea reprezentată de *anchetele transversale* asupra unor populații de copii și adolescenți, care pun în evidență dependența socializării acestora de o serie de atribute de ordin sociologic ale lor (vîrstă, clasă școlară) sau ale părinților (categorie socio-profesională a tatălui, eventual a mamei, nivel al studiilor mamei, mediu de rezidență). Dacă au meritul de a lua în considerare istoria personală și opiniile subiecților-copii, aceste cercetări nu rezolvă problemele legate de definirea familiei și de rolul acesteia în socializarea copiilor: părinții continuă a fi considerați purtătorii unui sistem dat de valori, iar rolul lor este redus la acela de „unealtă educa-

tivă a societății” [Stern, 1972]. Transmiterea este mai degrabă o premisă de la care se pleacă decât o concluzie rezultată efectiv în urma unei anchete.

O altă categorie de studii anchetează în paralel *eșantioane* similare din punct de vedere sociologic *de părinți și de copii* [Percheron, 1985b și 1989]. Opiniile părinților sînt comparate cu cele ale copiilor, căutîndu-se corespondențele. Totuși, costurile ridicate ale acestor anchete reduc numărul persoanelor chestionate la un adult și un copil pe familie, astfel încît interacțiunile familiale nu apar în toată complexitatea lor. Ca și în cazul celorlalte tipuri de anchete, și de această dată transmiterea intergenerațională este o concluzie inferată abuziv: „identitatea punctelor de vedere între părinți și copii nu este suficientă pentru a afirma că a avut loc transmiterea valorilor de la o generație la alta” [Percheron, 1991 : 185].

Toate anchetele amintite sînt transversale: ele ignoră dimensiunea temporală, dinamică a procesului de socializare. Or, în orice negociere, timpul reprezintă factorul decisiv. Aceasta înseamnă că, din punct de vedere metodologic, perspectivele statice sînt insuficiente și că *anchetele longitudinale* („panel”, istorii ale vieții) sînt mult mai profitabile. Așa se explică proliferarea, în ultimul deceniu, a unui al patrulea tip de anchete care procedează la analiza unor istorii individuale ale vieții obținute prin interviuri non- sau semi-direcive [Bertaux, 1994 ; Muxel-Douaire, 1996 ; Portois, 1989b ; ș.a.].

CAPITOLUL 5

Stiluri educative ale familiilor contemporane

Dacă în capitolul anterior am vorbit despre *ce* transmit părinții copiilor lor, în acest capitol vom vorbi despre *cum* înțeleg ei să înfăptuiască procesul de transmitere.

Expresia *stil educativ* este utilizată într-un sens relațional: ea vizează natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ, fiind adesea înlocuită în literatura de specialitate cu termeni ca „atmosferă familială”, „climat educativ (familiar)”, „tehnici de influență”. Dacă diferitele familii transmit valori, atitudini, cunoștințe etc. diferite, o fac apelînd la stiluri, la metode și la tehnici diferite, care sînt adaptate, de regulă, obiectivelor și care contribuie la întărirea conținuturilor transmise (fac parte din pedagogia implicită).

5.1. Pluralismul stilurilor educative

Autorii care sintetizează studiile consacrate acestei teme constată că ele se organizează în jurul a două axe: (1) axa autoritate/liberalism sau constrîngere/permisivitate și (2) axa dragoste/ostilitate sau atașament/respingere [Reuchlin, 1972 ; Kellerhals și Montandon, 1991]. În primul caz, sînt utilizați indicatori care reflectă limitele și constrîngerile impuse de părinți activității copiilor, responsabilitățile atribuite acestora, modul în care este exercitat controlul parental, rigoarea cu care sînt aplicate și controlate regulile etc. În cel de-al doilea, indicatorii reflectă gradul de angajare a părinților în activitatea copilului, suportul (ajutorul) pe care i-l oferă, timpul pe care i-l consacră, receptivitatea față de stările lui emoționale și față de nevoile sale.

Combinînd cele două variabile, control parental și suport parental, Diana Baumrind [1980] identifică – într-un studiu la care marea majoritate a autorilor se raportează – trei modele de acțiune parentală: permisiv, autoritar și „autorizat” (*authoritative*). Modelul permisiv se caracterizează prin nivelul scăzut al controlului, asociat identificării părintelui cu stările emoționale

ale copilului. Puține norme de conduită și puține responsabilități îi sînt impuse acestuia, iar modul în care el răspunde așteptărilor parentale este supus unui control slab. Părinții se străduiesc să înțeleagă și să răspundă nevoilor copilului. Modelul autoritar asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susținere a activității copilului; acestuia i se impun principii și reguli de conduită inviolabile; autoritatea, tradiția, munca, ordinea, disciplina sînt valorile pe care părinții le transmit sistematic. Modelul „autorizat” îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Părinții formulează reguli și controlează respectarea lor, dar nu le impun, ci sînt deschiși la schimburi verbale cu copiii, explicîndu-le rațiunile pentru care regula trebuie respectată și situațiile în care ea se aplică și stimulînd, totodată, autonomia lor de gîndire.

Numeroase studii indică o corelație între stilul educativ (și, mai general, modelul educativ) al familiei și *structura de clasă* a societății [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Forquin, 1982; Kellerhals și Montandon, 1991]. Totuși, constrîngerile sînt prezente în toate clasele sociale; de asemenea, în toate clasele sociale se manifestă o tendință de evoluție către permisivitate; diferă numai gradul și modalitățile în care ele se exercită.

Într-un articol publicat în 1966, Bourdieu distinge în societatea franceză trei modele educative caracteristice pentru trei grupuri sociale: clasele superioare practică un model educativ „lax” care permite dezvoltarea liberă a personalității copiilor și manifestarea autonomiei lor; la polul opus, clasele populare practică un model educativ caracterizat printr-o atitudine *laisser-faire*, aparent similară „laxismului” claselor superioare, dar diferită de acesta prin aceea că exprimă mai degrabă un fel de indiferență, absența proiectelor educative; clasele mijlocii sînt adepte ale „rigorismului” educativ.

Alte studii [Boltanski, 1969] confirmă existența acestor trei modele. Clasele populare sînt, după Boltanski, singurele care conservă „sentimentul copilăriei” ca *mignotage*, așa cum l-a descris Ariès; copiii nu primesc responsabilități decît atunci cînd nevoile familiei o impun și cînd sînt capabili să efectueze o activitate cu adevărat utilă; constrîngerile sînt generate de condițiile de viață și nu de intențiile educative ale părinților. Constrîngerile educative sînt slabe și în familiile aparținînd categoriilor superioare, părinții fiind, în acest caz, mai deschiși către a-și „asculta” copiii. Cele mai multe constrîngeri se exercită asupra copiilor din familiile aparținînd claselor mijlocii: aici copilul este supus de timpuriu presiunilor, pentru a i se inocula conștiințiozitatea, ordinea, responsabilitatea, deprinderile legate de curățenie, ținută, maniere; activitatea școlară, ieșirile, viața sexuală sînt strict supravegheate.

În literatura americană, U. Bronfenbrenner [1958] arată că familiile „mijlocii” (*middle class*) au așteptări și ambiții mai înalte pentru copiii lor, dar manifestă, în același timp, mai multă toleranță, mai mult „liberalism”, apelînd mai frecvent la explicații raționale și la culpabilizarea copilului; sancțiunile fizice sînt utilizate mai rar. Apelul diferențiat la sancțiuni relevă modele pedagogice și etice diferite: dacă în rîndurile categoriilor populare sancțiunea este legată de gravitatea consecințelor imediate (mai ales materiale) ale conduitei copilului, această conduită rezultă dintr-o viziune asupra lumii care valorizează conformismul și respectabilitatea, constrîngerile exterioare fiind cele care orientează acțiunea; pe de altă parte, clasele mijlocii, care administrează sancțiunile mai ales în funcție de intenția copilului, tind către o orientare interioară a comportamentului, punînd accent pe autocontrol [Kohn, 1959]. Așa cum remarcă W.C. Becker [citat de Forquin, 1982] ori B.C. Rosen [1964], tehnicile disciplinare bazate pe impunerea puterii adultului generează teamă și agresivitate, inculcînd o orientare exterioară comportamentului, în timp ce tehnicile care mobilizează afecțiunea (*love-orientated*) și dialogul rațional între părinți și copii favorizează interiorizarea normelor.

Corelațiile dintre stilul (modelul) educativ și clasa socială sînt, însă, departe de a fi absolute. Bourdieu insistă asupra importanței *traectoriei de clasă*. În general, familiile în mobilitate socială, ascendentă sau descendentă, sînt cele care adoptă mai frecvent modele rigorigiste:

[...] în ansamblul lor, micii burghezi tind a se arăta mai rigoriști ori de cîte ori sînt în joc chestiuni morale [educația, munca, ieșirile, lecturile, sexualitatea copiilor, n.n. E.S.]; un întreg ansamblu de indici opune rigorismul represiv al fracțiunilor în regres [în particular al micilor artizani și comercianți în declin] și rigorismul ascetic al fracțiunilor în ascensiune [și unul și celălalt deosebite de conservatorismul etic care se întilnește în marea burghezie tradițională] [Bourdieu, 1974].

Confirmînd ipotezele dependenței modelelor educative familiale de structura de clasă a societății și de traectoria familială, A. Percheron [1981] observă dependența modelului educativ de *mediul social* și de *ideologia familială* (mediul rural, mai conservator în materie de ideologie familială este mai „rigorist” și cu cît este mai mare tradiționalismul în ce privește familia, religia și armata, cu atît este preferat „rigorismul” educativ). Cercetătoarea franceză diferențiază trei tipuri de familii, în funcție de concepția lor cu privire la ordinea morală și socială, de practicile cotidiene în luarea deciziilor și în repartizarea sarcinilor domestice, de modul în care se realizează contactul cu rețelele de rudenie și de sociabilitate: familii tradiționaliste-rigorigiste; familii moderniste-rigorigiste; familii moderniste-liberale [Percheron, 1985].

Studiile lui B. Bernstein – pe care le-am descris în capitolul anterior – au relevat relevanța unei alte variabile: *structura internă a familiei*. Ipoteza dependenței stilului educativ de modul de structurare a familiei este confirmată de J. Lautrey [1980]. Sociologul francez construiește trei tipuri de familii: (1) familii *slab structurate* care prezintă copilului puține regularități, normele fiind aproape absente; (2) familii cu *structură rigidă* care pun copilul în fața unor regularități neschimbătoare și a unor norme a căror aplicare nu admite nici o excepție; (3) familii cu *structură suplă* care furnizează copilului regularități și norme flexibile, aplicabile în funcție de situație. Mai frecvente în „mediile populare”, familiile cu structură rigidă au tendința de a adopta un stil educativ bazat pe controlul parental și supunerea copilului. Familiile cu structură flexibilă, specifice categoriilor mijlocii, lasă copiilor posibilitatea de a-și manifesta inițiativa și de a se exprima. Pentru Lautrey, ca și pentru Bernstein, structura familiei joacă rolul unei variabile intermediare: în ultimă instanță, preferința pentru un model educativ se explică, în opinia sa, prin poziția părinților în sistemul socio-profesional și prin condițiile existenței lor cotidiene.

Un model mai complex este elaborat de echipa de la Geneva [Kellerhals și Montandon, 1991] care susține teza variației raporturilor educative părinți-adolescenți (12 ani) în funcție de *statutul socio-economic al tatălui*, de *nivelul educațional al mamei* și de *tipul de interacțiune familială*. Pornind de la faptul că unii părinți preferă să acționeze asupra personalității copilului, în timp ce alții acționează mai degrabă asupra mediului de viață al acestuia, sînt construite patru tehnici de influență: control, relație, motivație și moralizare. Prin *control*, părinții urmăresc să obțină comportamentul pe care îl doresc de la copil formulînd o serie de obligații și interdicții și practicînd un sistem de sancțiuni între care cele materiale dețin o pondere importantă. Controlul este o tehnică „externă și utilitaristă” de influență. Tehnicile *relaționale*, „externe și de identificare”, se bazează pe credința părinților că manifestările copilului nu sînt decît răspunsuri la conduitele persoanelor cu care el vine în contact; în consecință, modelarea comportamentului copilului este posibilă prin „ajustarea” contextului său relațional (relații cu membrii familiei, cu alți copii, cu diferiți specialiști). Tehnicile *de motivare* sînt „interne și utilitariste”, ele urmăresc să-l facă pe copil să conștientizeze raportul dintre costurile și beneficiile obținute dintr-o acțiune și, pe această bază, să renunțe la o acțiune sau să accepte o alta. În sfîrșit, tehnicile *de moralizare*, interne și relaționale, constau în stimularea sau inhibarea unei conduite a copilului prin apelul la valori deja interiorizate (religioase, morale, estetice etc.) considerate superioare. În general, părinții anchetați apelează mai frecvent la tehnici de control și mai rar la tehnici de

moralizare. Controlul este preferat în familiile în care tatăl are o poziție socio-profesională joasă, iar nivelul studiilor mamei este scăzut. Pe măsură ce se urcă în ierarhia profesiilor masculine și pe măsură ce nivelul studiilor mamei crește, preferința pentru tehnicile relaționale este tot mai mare. La nivelul claselor mijlocii, tipul de interacțiune familială se dovedește important: controlul este masiv în familiile „bastion”; familiile „asociație” îl utilizează mai rar. Prin combinarea tehnicilor de control și de relație pe care ancheta „în teren” le-a desemnat ca dominante, se obțin patru *stiluri de influență*: (1) stilul *disciplinar* (tehnică dominantă: controlul); (2) stilul *relațional* (tehnică dominantă: relația); (3) stilul *anomic* (nici o tehnică nu este utilizată sistematic); (4) stilul *charismatic* (controlul și relația sînt combinate). Stilul disciplinar este mai frecvent în familiile în care soția are studii elementare, în cel în care tatăl este muncitor sau funcționar și în familiile „bastion”. Remarcabilă este utilizarea frecventă a stilului charismatic de către mamele cu diplomă „para-universitară” (corespunzătoare unor niveluri și filiere diferite între nivelul elementar al studiilor și nivelul superior). Utilizarea sancțiunilor, îndeosebi a celor materiale, descrește de la mamele cu studii elementare la cele cu studii universitare, de la familiile de tip „paralel” la cele de tip „asociativ”. Este interesantă variația stilurilor educative în funcție de identitatea copilului; primii născuți băieți sînt, ca urmare a „destinului” care le este rezervat, controlați și sancționați mai sistematic; autorii elvețieni nu constată variația controlului în funcție de sexul copilului.

În ceea ce privește exercitarea autorității parentale, ea se exercită în trei forme în familiile geneveze: (1) *autoritate coercitivă*, bazată pe convingerea părinților că vîrsta mai înaintată implică o mai mare competență etc.; se pune accent pe precizia indicațiilor date copilului și pe forță, pe necesitatea de a asigura supunerea imediată și necondiționată a acestuia; (2) *autoritatea persuasivă* sau *negociatoare* utilizează fermitatea parentală ca „ultimă reducă”; accentul cade pe necesitatea de a oferi copilului explicații privind motivația deciziei parentale și chiar de a-i lăsa o anumită „marjă de manevră” în raport cu aceasta; (3) *autoritatea structurantă* sau „*parteneriatul*” lasă copilul „să se lovească de pragul de sus”; părintele oferă repere care să-l orienteze pe acesta în construirea autonomiei personale. Toți părinții anchetați consideră autoritatea parentală ca indispensabilă; jumătate dintre ei optează pentru tipul coercitiv de autoritate și numai 15% pentru „parteneriat”. Autoritatea se exercită în forme coercitive îndeosebi în familiile în care mama are studii elementare și în cele în care tatăl este funcționar subaltern; la nivelul claselor mijlocii, coerciția este prezentă în familiile „bastion”.

Sociologii elvețieni disting între „tehnici de influență” și „principii educative” ale familiei. În ordinea descrescândă a frecvenței cu care părinții le invocă, principalele principii educative sînt următoarele: (1) *securizare afectivă* (înțelegere familială, mediu familial cald și protector, absența conflictelor); (2) *dialog* (schimbul de mesaje între părinți și copii, „ascultarea” punctului de vedere al copilului); (3) *dragoste* (tandrețe, înțelegere, manifestarea afecțiunii); (4) *stabilitate normativă* (existența normelor, a unei discipline de viață, a unei constante în ritmurile familiei); (5) *valorizare* (încredere în copil, aprecierea realizărilor sale, evidențierea particularităților sale în raport cu alte persoane). „Indicele suportului parental” – care nu este legat de utilizarea unei tehnici de influență sau a alteia – crește odată cu nivelul socio-profesional al părinților; el este mai mic în familiile de tip „paralel” și mai mare în cele de tip „asociație”.

În mod cert, Fr. de Singly [1996a] nu face decît să exprime într-o formă condensată concluziile cercetărilor prezentate mai sus, atunci cînd – pe baza anchetelor proprii – observă că, în familiile contemporane, educația este orientată de un principiu al supunerii față de o constrîngere exterioară sau/și de un principiu al autocontrolului, respectiv de valori care se referă la reușita socială (reușita școlară reprezentînd prima treaptă a reușitei sociale) sau/și la „înflorirea” personalității copilului. Totuși, în opinia sociologului francez – iar prin aceasta el se îndepărtează de autorii menționați –, diferențele familii concrete nu „elaborează” strategii educative conform unei logici disjunctive. Cu alte cuvinte, părinții își pun rareori problema în termenii unei opțiuni ferme pentru un principiu sau altul, pentru un tip de valori sau pentru celălalt. Oricare dintre părinți are în vedere o combinație între cele două alternative: el dorește, în toate cazurile, fericirea copilului său, iar intervenția masivă a specialiștilor în raporturile părinte-copil, nu a făcut decît să-i stimuleze pe părinți în a dori realizarea plenară a potențialului copiilor; în același timp, însă, ei doresc ca acest potențial să-i conducă pe copii, în mod „natural”, către reușită socială. Este adevărat că unii părinți își afirmă preferința pentru reușita socială (care implică supunerea la un ansamblu de constrîngeri exterioare) sau pentru dezvoltare „liberă”: cazurile celor care optează pentru școli „ale excelenței”, respectiv pentru pedagogiile „noi” (Montessori, Freinet, Waldorf etc.) sînt exemplare. Clivajul între cele două grupuri nu urmărește, însă, liniile de demarcație între categoriile pe care le construiesc de obicei sociologii, luînd în considerare statutul socio-profesional, nivelul studiilor etc.; el vizează mai degrabă (1) percepția pe care o are părintele cu privire la șansele copilului de a face față concurenței pe care o impune sistemul școlar „clasic”, (2) sexul copilului (pentru fete problema „împlinirii” personale se pune mai frecvent, pentru că părinții își pun mai frecvent problema rezistenței lor la concurența

socială) și, mai ales, (3) rezultatele sale școlare (apelul la școlile „noi” urmează, de cele mai multe ori, unui eșec relativ al copilului într-o școală obișnuită). Așa cum îi prezintă de Singly, părinții par a opta prin eliminare pentru una dintre alternativele următoare: (1) reușită „naturală” (copilul se îndreaptă către succes realizînd prin aceasta propriul potențial; constrîngerea exterioară nu este necesară); (2) reușită ca urmare a aplicării sistematice a unui sistem de constrîngeri; „natura” copilului este, prin constrîngere, orientată în direcția pe care părinții o consideră cea mai profitabilă; (3) renunțarea la reușită, implicit renunțarea la constrîngere, în favoarea manifestării libere a personalității. Opțiunea pentru educația lipsită de preocuparea reușitei și liberă de constrîngeri exterioare pare a fi totdeauna o ultimă alternativă, determinată de eșecul celorlalte.

Pornind de la modelele teoretice construite de Y. Bertrand și P. Valois [1982], J.-M. Bouchard [1988] reține trei *paradigme socio-culturale și educative* – definite ca „un fel de meta-imagini ale societății care permit înțelegerea sistemelor de valori, de atitudini, de credințe care susțin comportamentele educative” [Bouchard, 1988: 165] – și trei modele ale comportamentelor educative ale părinților. *Modelul rațional* se caracterizează prin faptul că gestiunea activității educative este ierarhică, părinții fiind cei care dețin puterea, care decid asupra devenirii copilului și care impun așteptările lor acestuia din urmă. Ei se situează în raport cu copilul pe poziții de experți în probleme de educație și acordă mare importanță disciplinei, ordinii, supunerii, autorității, reușitei școlare și profesionale. Comunicarea între părinți și copii este, de asemenea, ierarhică: primii distribuie ordine, impun, amenință, critică, controlează, interzic, dau soluții. Favorizînd conformismul social al copiilor, părinții au tendința de a le impune propriul sistem de valori, atitudini, credințe. *Modelul umanist* plasează părintele mai degrabă pe o poziție de ghid al copilului, lăsîndu-l să aibă propriile opțiuni și să decidă autonom. Copilul deține puterea și gestionează resursele proprii educației, în timp ce părintele, interesat de dezvoltarea plenară a copilului, îl secondează în tot ceea ce întreprinde, permițîndu-i să se exprime, propunîndu-i soluții și oferindu-i sprijin, încurajîndu-l, valorizîndu-l, stimulîndu-l încrederea în el însuși. *Modelul simbio-sinergetic* corespunde unei co-gestiuni a puterii, părinții și copiii fiind parteneri în activități care îi interesează în egală măsură.

Cuvîntul „simbio” înseamnă „asocierea durabilă și reciproc profitabilă a două sau mai multe ființe vii”, iar „sinergie” trimite la resursele persoanelor și la acțiunea coordonată a mai multor [parteneri]. Simbio-sinergia implică, așadar, punerea în comun a resurselor și a abilităților (*savoir-faire*) diferitelor persoane [Bouchard, 1988: 166].

Părinții și copiii sînt parteneri, iar relația educativă este bazată pe schimb și reciprocitate. Părintele analizează diferitele opțiuni și soluții împreună cu copilul, făcînd apel la raționalitatea acestuia. El își asumă propriile greșeli – stimulînd copilul să procedeze la fel – și acceptă să învețe din relația cu copilul. Acesta din urmă se transformă, astfel, în actor nu numai al propriei deveniri, dar și al construcției continue a rolurilor parentale. Aceste trei modele trebuie privite ca tipuri ideale: în practicile cotidiene, aceiași părinți adoptă, de la caz la caz, o poziție sau alta. În plus, fiecare model prezintă avantajele și dezavantajele lui, astfel că nu se poate stabili o ierarhie valorică între ele.

5.2. Evaluarea stilurilor educative familiale de către copii

Puține anchete au în vedere modul în care copilul însuși evaluează climatul educativ familial și influențele pe care aceste evaluări le au asupra comportamentului său. Ele arată că percepția realității familiale, a atitudinilor și a comportamentelor, a raporturilor părinte-copil variază în funcție de poziția evaluatorului; copilul interpretează altfel decît părinții săi stilul educativ al familiei, iar această interpretare, indiferent dacă ea corespunde sau nu realității, influențează reacțiile sale [Kelly și Goodwin, 1983; Siegal și Barchay, 1985] și, în ultimă instanță, dezvoltarea sa psiho-socială.

Rezultatele unei anchete comparative hispano-portugheze recente sînt semnificative pentru stadiul actual al cercetărilor cu privire la reprezentările adolescenților [Fontaine, Campos, Musitu și Garcia, 1994]. Autorii portughezi descriu trei categorii de reprezentări: ale modului de reglare a raporturilor familiale (prin schimburi între membri sau normativ), ale climatului educativ familial și ale raporturilor adolescentului cu fiecare dintre părinți.

Pentru majoritatea adolescenților portughezi, familia reprezintă un *refugiu al individualității* (mediu primitiv, al afecțiunii și înțelegerii, în care tînărul este acceptat și poate face schimb de idei) mai degrabă decît un *bastion al tradiției* (dominat de părinți omniscienți a căror preocupare principală este aceea de a-i modela pe copii „după chipul și asemănarea lor”). Reprezentarea familiei ca refugiu al individualității este mai frecventă printre adolescenții ai căror tați au un statut socio-economic mijlociu și superior și printre băieți¹; pe măsură ce adolescenții înaintază în vîrstă, reprezentările se deplasează către modelul familiei „bastion al tradiției”.

1. Această diferență a reprezentărilor în funcție de sex poate fi interpretată ca un indicator al diferențelor în tratamentul familial al băieților și fetelor despre care am vorbit

În ceea ce privește climatul (stilul) educativ, autorii portughezi identifică patru tipuri de reprezentări: (1) *înțelegere și sprijin parental* (adolescentul are certitudinea că poate conta pe părinții săi atît în plan afectiv – afecțiune, înțelegere, respect al intimității –, cît și în plan instrumental – încredere în capacitățile sale, stimulare, sprijin, autonomie; exigența parentală și pedepsele sînt considerate rezonabile); (2) *autoritarism parental* (adolescentul se simte supus unui control parental excesiv în numeroase domenii – control generat adesea de atitudini supraprotectoare ale părinților –, unei critici constante și excesive; el are impresia că ar trebui să se comporte altfel pentru a-și satisface părinții și se simte vinovat că nu o poate face); (3) *respingere parentală* (adolescenții consideră că părinții refuză să le satisfacă nevoile fundamentale, fiind indiferenți la ceea ce ar putea să li se întîmple; au sentimentul că nu reprezintă pentru părinții lor decît o sursă de griji și de tristețe); (4) *injustiție parentală* (adolescentul are impresia că părinții îl preferă pe unul sau pe altul dintre frații săi și că sînt dezinteresați în ceea ce îl privește). Evaluarea climatului familial în termenii înțelegerii și sprijinului parental este mai frecventă printre băieți și printre copiii de vîrste mai mici. Ca și în cazul anterior, fetele se simt mai puțin înțelese și susținute în manifestarea personalității lor; sentimentul de a fi înțeles și sprijinit de părinți se diminuează cu vîrsta adolescentului. Reprezentările familiei ca autoritară sau ca injustă nu variază nici cu sexul adolescentului, nici cu vîrsta lui și nici cu statutul socio-economic al taților.

Imaginea globală a părinților este mai degrabă pozitivă. Totuși, evaluarea pozitivă a mamei este mai frecventă, dar mai instabilă decît aceea a tatălui. Evaluarea negativă a mamei – care este, în general, mai rară decît evaluarea negativă a tatălui – apare mai frecvent la băieți și devine mai intensă cu vîrsta și cu nivelul de școlarizare al adolescentului. Evaluarea pozitivă a tatălui este mai frecventă printre băieți și variază cu statutul său socio-economic. Întrucît evaluarea pozitivă a tatălui se corelează cu evaluarea familiei ca refugiu al individualității, iar evaluarea pozitivă a mamei cu reprezentarea climatului familial bazat pe înțelegere și sprijin parental, autorii portughezi sînt tentați să recunoască în reprezentările adolescenților stereotipul cu privire la rolul instrumental al tatălui și rolul expresiv al mamei. Un stereotip pus în evidență și de alte studii care indică sistematic

în capitolul anterior: băieților li se îngăduie într-o măsură mai mare manifestarea personalității și implicit comportamente care transgresează modelul tradițional, în timp ce în tratamentul fetelor respectarea acestui model este mai riguroasă. Fără ca studiile să o spună explicit, se pare că, dacă exigența parentală (paternă mai ales) este mai mare pentru băieți în planul performanțelor instrumentale, ea este mai mare pentru fete în planul conduitelor morale (al respectului normelor sociale).

o percepție diferită a celor doi părinți. Totuși, percepțiile infantile par a se modifica în ultimele decenii. Dacă în anii 1970, tatăl era descris cu regularitate ca „mai generator de teamă [*fear arousing*], mai punitiv, mai restrictiv, mai rece și mai puțin înțelegător decât mama” [Walters și Stinnett, 1971, citați de Bell, 1979 : 465], anchetele recente arată că, deși părinții de sex opus continuă să fie evaluați în alți termeni, diferențele se atenuează [de Singly, 1996a] sau chiar se inversează [Stănciulescu, 1996b].

5.3. Stiluri educative și dezvoltare cognitivă

În mod obișnuit, dezvoltarea cognitivă este corelată cu inteligența. Numeroși autori au arătat că nivelul Q. I. al mamei permite previziuni cu un grad ridicat de probabilitate în legătură cu inteligența copiilor [pentru o bibliografie în domeniu, a se vedea Pourtois și Desmet, 1989], iar legătura foarte puternică dintre inteligența mamei și reușita școlară a copiilor este unanim recunoscută [Durning, 1995]. În condițiile în care Q.I. a fost considerat ca măsură a unei capacități innăscute și imuabile, corelațiile de mai sus au fost explicate prin faptul că inteligența mamei este moștenită de copil prin mecanisme genetice. O serie de cercetări mai recente au schimbat, însă, datele problemei. La ora actuală, psihologii definesc Q.I. ca măsură a inteligenței unui individ într-un moment determinat al evoluției sale și admit că ritmurile acestei evoluții sînt diferite de la un individ la altul și de la o etapă la alta în cursul vieții aceluiași individ, astfel încît, pornind de la un nivel al Q.I. măsurat în momentul T_0 , nu se poate face nici o previziune pentru momentul T_1 . Pe de altă parte, scorul obținut la testele de inteligență de copiii ale căror mame obțin ele însele un Q.I. mai mic de 80 descrește progresiv cu vârsta. Ipoteza transmiterii ereditare a inteligenței de la mamă la copil pierde tot mai mulți adepți și este înlocuită cu aceea a unei transmiteri sociale/educaționale. Legătura dintre inteligența mamei și aceea a copilului este mijlocită de mediul educativ pe care mama îl creează pentru copilul său : mamele cu un Q.I. redus creează un mediu familial și social care nu stimulează dezvoltarea intelectuală și afectivă a copilului [Pourtois și Desmet, 1989].

Dacă este neîndoielnic că stilul educativ al familiei influențează dezvoltarea cognitivă a copilului – vârsta critică pentru dezvoltarea intelectuală situîndu-se înainte de patru ani, cu un „vîrf” între opt și optsprezece luni [Saxton, 1990] –, nu se poate formula o regulă care să exprime corelația certă între un nivel înalt al dezvoltării și un anumit stil educativ. S-ar părea că stilurile „liberale”, „democratice” conduc la profituri mai mari în plan

cognitiv, stimulînd activitatea psihică proprie a copilului ; în același timp, însă, orientarea și controlul parental se dovedesc a fi, în egală măsură, importante.

Din perspectiva teoriei piagetiene potrivit căreia dezvoltarea cognitivă a copilului este favorizată de un mediu care prezintă numeroși stimuli ce conduc la perturbări în sistemul cognitiv existent, dar și regularități suficiente pentru reechilibrarea sistemului perturbat, Lautrey [1980] consideră că familiile suplu structurate, care practică un stil educativ ce oferă copiilor posibilitatea de a-și manifesta individualitatea într-un cadru normativ flexibil, sînt cele care oferă condiții optime pentru dezvoltarea lor cognitivă.

Citînd sintezele și cercetările efectuate de E. Palacio-Quintin, Durning [1995 : 141-142] prezintă două tablouri materne construite în funcție de performanțele cognitive ale copiilor. Mamele ai căror copii obțin cele mai bune rezultate îi ajută pe aceștia să exploreze ei înșiși, îi orientează mai atent în timpul rezolvării unei sarcini, îi încurajază să evalueze consecințele acțiunilor viitoare și să verifice rezultatele acțiunilor deja efectuate, oferă mai multe indicații și informații specifice și pertinente, adresează mai multe întrebări, oferă un *feed-back* pozitiv. Dimpotrivă, mamele ai căror copii au performanțe cognitive mai slabe sînt tentate să dirijeze și să controleze mai mult copilul, să acționeze în locul copilului, să se exprime la modul imperativ, să formuleze soluții și să nu ofere posibilitatea opțiunii între mai multe posibilități, să orienteze puțin copilul în rezolvarea sarcinii, să ofere mai mult un *feed-back* negativ.

Atitudinile și practicile educative materne au consecințe diferite în funcție de vârsta copilului : atitudini stimulative la vârste mici își pierd acest caracter pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă [Terrisse și Pineault, 1989].

Caracteristicile familiei ca unitate educativă (structură, coeziune) sînt importante. R.B. Zajonc și G.B. Marcus [1975] susțin că inteligența copilului este stimulată atunci cînd el vine în contact cu persoane mature ; aceasta înseamnă că familiile în care există un număr mai mare de adulți favorizează dezvoltarea cognitivă într-o măsură mai mare decât cele în care talia fratrică este mare, iar distanța între nașterile succesive mică. Mecanismul principal prin care este explicată dependența dezvoltării cognitive (în special al inteligenței verbale) de structura pe vârste a familiei este cel al interacțiunilor verbale între membri [Mercy și Steelman, 1982]. Nivelul coeziunii familiale, în special acordul/dezacordul între părinți în legătură cu problemele legate de copil, reprezintă, de asemenea, o variabilă care influențează dezvoltarea cognitivă. În general, copiii care trăiesc într-un mediu caracterizat prin dezacord rezultat de obicei dintr-o atitudine super-protectoare a mamei (nivel înalt al afecțiunii, nivel scăzut al exigenței față

de performanțele copilului, intervenție și control continue, substituie activității personale a copilului și o atitudine prea autoritară a tatălui (nivel înalt al exigenței, atitudine critică, absența manifestărilor afective) au dificultăți în dezvoltare. Copiii cei mai flexibili din punctul de vedere al inteligenței au, dimpotrivă, o mamă care intervine moderat și care îi dirijază puțin, în timp ce tatăl este foarte prezent verbal și foarte cald; în general, el are o atitudine moderat tolerantă, adoptă norme suplă, iar intervenția sa activă în privința copilului se situează la nivel mediu [Cuisinier, 1994].

Influența mediului familial asupra dezvoltării cognitive trebuie corelată cu o serie de „factori de risc”, interni, dar și externi. O echipă americană, condusă de Sameroff, constată că, deși retardul în dezvoltarea intelectuală a copilului este corelat cu prezența unui mediu familial modest din punctul de vedere al variabilelor „clasice” (nivel al veniturilor, nivel al diplomei, ocupație) nu mediul în sine este determinant, ci asocierea lui cu diferiți factori de risc, între care: patologia mentală cronică a mamei, anxietatea acesteia, credințele și valorile materne privind dezvoltarea copilului, rigiditatea atitudinilor parentale..., dar și apartenența la o minoritate etnică, rețeaua săracă a suportului familial, evenimentele externe stressante carora familia trebuie să le facă față [Sameroff ș.a., 1987].

5.4. Stiluri educative parentale și norma de internalitate

O serie de cercetări mai vechi indică o legătură semnificativă între stilurile educative non-directive („liberale”) și „internalitate”, respectiv între stilurile directive (autoritare) și „externalitate”. Ele susțin că practicile parentale permissive și liberale, care îi fac pe copii să coreleze în plan cognitiv actul cu consecințele sale și care mențin la un nivel minim necesar afirmarea puterii parentale și presiunile afective, favorizează dobândirea „normei de internalitate” [cf. Beauvois și Dubois, 1994]. Studii mai recente pun, însă, sub semnul întrebării aceste rezultate.

Conform cercetărilor lui Cuisinier [1994], există, dimpotrivă, o relație între internalitate și controlul coercitiv exercitat de mamă. Se pornește de la premisa că dobândirea normei de internalitate și dezvoltarea cognitivă nu pot fi separate și se urmărește efectul comportamentelor educative materne pe două coordonate: (1) D.I.C. (dependență/independență în raport cu câmpul) care permite clasarea indivizilor, în funcție de procesele mentale pe care le utilizează preponderent, în indivizi dependenți de câmp (D.C.),

caracterizați printr-un mod global, sintetic de înțelegere, și indivizi independenți de câmp (I.C.), caracterizați prin propensiune către tratarea analitică a informației; (2) L.O.C. (*locus of control*) în funcție de care indivizii se clasifică în „interni” și „externi”. Conform studiilor anterioare, bazate pe chestionare, interviuri și observație, mamele copiilor D.C. favorizează relația copilului cu ele, cer conformitate, controlează permanent, stimulează puțin responsabilitatea, în timp ce mamele copiilor I.C. incită copilul să caute singur informația necesară, adresându-i numeroase întrebări. Urmărind diada mamă-copil în timpul jocului experimental, Cuisinier constată că: există un decalaj între discursul educativ și comportamentul real al mamelor (motiv pentru care anchetele bazate exclusiv pe tehnici verbale nu sînt relevante); toate mamele, fără excepție, intervin în activitatea copilului, chiar dacă nu li se cere să o facă; momentul și natura intervențiilor sînt dependente de situație; mamele copiilor D.C. („interni”) structurează și controlează soluția copilului, dar și culegerea de informație, controlează global activitatea copilului și îi furnizează elementele necesare înțelegerii situației, stimulînd foarte puțin procesele cognitive proprii ale copilului.

Mai prudenți, Beauvois și Dubois [1994] introduc dimensiunea „clarviziune normativă” – concept lansat de Py și Somat în 1989 pentru a desemna capacitatea individului de a percepe o normă socială – și arată că nu poate fi stabilită o corelație certă nici între stilul educativ liberal și internalitate și nici între stilul autoritar și externalitate. Dobîndirea normei de internalitate poate fi asociată mai degrabă cu stabilitatea practicilor și rolurilor parentale, cu atitudini sistematice ale mamei de responsabilizare/culpabilizare a copilului, cu deschiderea precoce a acestuia către câmpul cognitiv și cu un joc subtil între presiunea afectivă, încurajarea autonomiei și controlul parental, apropiat de stilul „autotizat” construit de D. Baumrind. Pe de altă parte, copiii „externi” sînt educați în familii în care presiunile scad odată cu înaintarea lor în vîrstă, rolurile parentale și practicile educative sînt instabile, tatăl se implică mai mult în educație și se apelează frecvent la explicații externe ale evenimentelor psihice. Concluzii similare formulează și Verquerre ș.a. [1994].

5.5. Stiluri educative familiale și reușită școlară

Ca și în cazul dezvoltării cognitive sau al însușirii normei de internalitate, numeroase anchete indică o dependență a reușitei școlare de un stil parental caracterizat printr-o combinație nuanțată și flexibilă între afecțiune și susți-

nere parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activității școlare a copilului, pe de o parte, control al acestei activități și exigență în evaluarea ei, pe de altă parte. De altfel, legătura între dezvoltarea cognitivă, norma de internalitate și reușita școlară este unanim recunoscută.

Noțiunea de „control” nu se află în raport de contradicție cu cea de „autonomie”. Performanța școlară pare a fi legată de un control parental uneori omniprezent și hiper-autoritar corelat cu autonomia instrumentală și funcțională a copilului [Forquin, 1982]. „Jocul” fin între control și autonomie este surprins de Rollins și Thomas [1979] în conceptul *inductive control*: părinții utilizează diferite metode de persuadare (explicații, informații în legătură cu efectele unei acțiuni etc.), evitând constrângerea explicită, astfel încât copiii au sentimentul de a fi optat ei înșiși pentru comportamentul dorit de adulți. După ce trec în revistă un număr apreciabil de lucrări, cei doi autori concluzionează că acest tip de control (inductiv), dublat de însușirea normei de internalitate (*internal locus of control*), de o competență instrumentală și de conformitatea cu standardele parentale, conduce la un comportament socialmente competent (*socially competent behavior*) al copilului, incluzând aici un comportament școlar caracteristic situației de succes. Clark [1983] asociază reușita școlară cu stilul „autorizat” descris de D. Baumrind, cu alte cuvinte, cu atitudinea încurajatoare a părinților, dublată de formularea unor norme clare și ferme de conduită în interiorul și în afara familiei, de supravegherea strictă a orarului zilnic și a contactelor cu exteriorul, de dialogul continuu între părinți și copii.

O condiție importantă a reușitei școlare este afecțiunea maternă. Absența ei și, cu atât mai mult, respingerea maternă influențează negativ atât reușita imediată, cât și rezultatele pe termen lung [Epstein, 1983; Desmet și Pourtois, 1993; Pourtois, 1979 și 1989]. Relația afecțiune-reușită nu este, însă, mecanică. Afecțiunea maternă pare să conducă mai degrabă la insucces, atunci când este dublată de permisivitate în domeniul activității școlare: mamele copiilor performeri (*overachievers*) sînt mai autoritare și impun mai multe restricții decît cele ale copiilor care eșuează (*underachievers*) și care le descriu ca permissive, credule, apropiate și aprobatoare [Drews și Tehan, 1957]. Dependența performanței de afecțiunea maternă pare a fi diferențiată în funcție de sexul copilului: dacă în cazul băieților ea este clară [Durning, 1995], fetele care primesc din partea mamelor cea mai mare afecțiune și cel mai mult ajutor obțin rezultate școlare mai slabe [Crandall ș.a., 1964]. O analiză în termenii mobilizării materne (și nu pur și simplu ai afecțiunii) care stimulează mobilizarea copilului (fetei) pentru reușită pare mai pertinentă [Terrail, 1992]. De asemenea, influența raporturilor afective pare să fie dependentă de specificul etnic: în familiile de negri dintr-un cartier

sărac al orașului Chicago, Solomon ș.a. [1971] constată o relație pozitivă între căldura maternă și reușita școlară a fetelor, iar o anchetă comparativă [Dornbush și Wood, 1989] arată că stilul „autorizat” poate fi profitabil pentru rezultatele școlare ale copiilor negri și ale celor de origine spaniolă, dar se dovedește inefficient în cazul copiilor de origine asiatică, „sensibili” mai degrabă la stilul pe care Baumrind l-a numit autoritar.

Dacă autoritatea parentală pare indispensabilă unei școlarități reușite, se pune, în continuare, problema *modului* în care este ea exercitată: apelînd la tehnici de impunere a puterii, la sancțiuni care pot merge de la pedepse ușoare la maltratare, sau, dimpotrivă, la tehnici cu bază afectivă și la legitimizarea ei (autorității) prin explicații și dialog. Sintezele lui J.-Cl. Forquin [1982] relevă insistența cu care autorii pledează pentru tehnicile care mobilizează afecțiunea și raționamentul, facilitînd interiorizarea normelor și construirea unei motivații interioare pentru reușită.

Rezumînd concluziile cercetărilor echipei de la Mons, J.-P. Pourtois și H. Desmet [1991] indică o serie de factori materni (de comportament, atitudinali și de personalitate) care favorizează pe termen scurt dezvoltarea copilului (D) și adaptarea lui școlară (AS), influența lor fiind uneori asociată unui mediu social favorabil în care este integrat copilul (MS). *Comportamentul* (stilul educativ al) mamei este favorabil atunci cînd ea manifestă conduite proactive care țin seama de capacitățile copilului (D/AS/MS), recurge la conduite reactive care facilitează învățarea atunci cînd copilul întâmpină dificultăți (D/AS/MS), exprimă puține sentimente de anxietate (D/AS/MS), furnizează puține informații copilului (D/AS/MS), stimulează gîndirea copilului (D/AS/MS), întărește pozitiv (D/AS/MS), arată puține stări negative față de copil (D/AS/MS), atribuie o semnificație mai precisă răspunsului copilului și/sau o mai mare stimă față de el (D/AS), exprimă cu mai multă ușurință o stare dezagreabilă care rezultă din activitate (D), pretinde și/sau oferă o justificare și/sau o explicație pentru răspunsul copilului (D/MS), lasă copilului inițiativa în timpul activităților de învățare (AS), furnizează copilului standarde de performanță (AS), utilizează puține *feed-back-uri* corective (AS). *Atitudinile* mamei stimulează dezvoltarea și adaptarea școlară atunci cînd ea manifestă toleranță (D/AS/MS), menține o distanță suficientă în relațiile cu copilul (D/MS), manifestă o încredere prudentă în posibilitățile acestuia (D), recunoaște și respectă prezența lui (AS/MS). Din punctul de vedere al *factorilor de personalitate*, o mare stabilitate emoțională (D/AS/MS) și un bun control al stărilor emotive (D), posibilități intelectuale superioare (D/AS/MS), o bună adaptare la mediul familial (D/MS), perseverența și energia (AS) materne au importanță. Pe termen lung, investigația cantitativă arată că influența acestor factori se resimte, de asemenea, în lungimea traseului școlar al copilului; investigația

calitativă (pe baza unor istorii ale vieții culese de la copii pornind de la „parola” : „Povestește istoria ta școlară”) indică o pondere semnificativă a altor factori : comportamentele și atitudinile paterne, caracteristicile interacționale și dinamice ale sistemului familial în întregul său, traiectoria familială (mobilitatea intergenerațională). Aceste ultime observații confirmă concluziile unor cercetări mai vechi [Gilly, 1969] care evidențiază importanța tipului de interacțiune familială, respectiv a acordului/dezacordului între părinți cu privire la școlaritatea copilului : eșecul școlar pare să vină de la sine în cazurile în care există un nivel înalt al dezacordului între stilurile educative parentale.

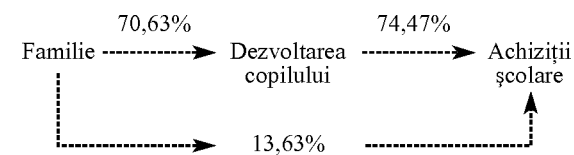
Orice concluzie tranșantă cu privire la acest subiect este riscantă. Cu atât mai mult cu cât stilul educativ al familiei nu influențează prin el însuși reușita. Aceasta din urmă este produsul unui complex de factori, între care raportul dintre stilul familiei și stilul școlii (cadrului didactic). Bernstein [1975, 1978] insistă asupra acestui subiect, atunci când analizează raportul dintre codurile familiale și codurile școlare, și nu este singurul care o face. Dacă este adevărat că, indiferent de stilul cadrului didactic, copiii proveniți din familii cu un stil „coeziv”, similar celui „autorizat” al lui Baumrind, obțin rezultatele cele mai bune, la fel de adevărat este că, pentru orice copil, cu cât este mai mare distanța dintre stilul școlii și stilul familiei, cu atât notele școlare sînt mai mici [Hansen, 1986]. Atitudinile și performanțele școlare ale adolescenților sînt dependente în același timp de structurile familiale și de cele școlare : dacă definim ca „democratice” structurile care permit copilului un grad înalt de participare la luarea deciziilor, este incontestabil că modelele familiale și școlare democratice măresc gradul de autonomie de care dau dovadă adolescenții, corelîndu-se cu atitudini pozitive față de școală și cu un traseu școlar mai lung. Totuși (contrar opiniilor lui Bernstein) structurile școlare democratice par să aibă efecte mai mari asupra copiilor proveniți din familii cu un stil mai puțin participativ [Epstein, 1983].

Concluzii similare formulează B. Lahire [1995], care încearcă să surprindă modul particular, singular de articulare a diferitelor componente ale procesului educativ în conceptul *configurație familială* : în interiorul aceleiași structuri sociale obiective (clasele populare), fiecare familie reprezintă o „configurație singulară” a unor trăsături generale ; din analiza celor 26 de configurații familiale construite de tînărul profesor al universității Lyoneze, rezultă că reușita sau eșecul copiilor în activitatea școlară sînt determinate nu de apartenența familiei la o categorie statistică (obiectivă), ci de particularitățile acestei configurații :

Dacă familia și școala pot fi considerate ca rețele de interdependență structurate în forme de relații sociale specifice, atunci „eșecul” și „reușita” școlare pot fi înțelese ca rezultate ale unei contradicții mai mici sau mai mari, ale unui grad

mai mic sau mai mare de disonanță sau de consonanță a formelor de relații sociale ce caracterizează cele două rețele de interdependență [s.n., E.S]. În loc să privilegieze cutare sau cutare aspect al socializării familiale și să stabilească corelații factor cu factor, efortul nostru va consta în a descrie și a analiza configurații singulare, combinații specifice ale trăsăturilor generale. Am reținut ca pertinente pentru descrierea configurațiilor familiale următoarele cinci teme : formele familiale ale culturii scrise, condițiile și dispozițiile economice, ordinea morală domestică, formele de exercitare a autorității familiale și modurile familiale de investiție pedagogică [Lahire, 1995 : 18].

Ceea ce se poate afirma cu certitudine este că mediul familial are o importanță considerabilă în dezvoltarea copilului și în reușita sa școlară. Pourtois (1981) încearcă să exprime matematic aceasta în schema următoare :



Legendă : % din varianță explicată
→ sens al relației de influență (model al pistelor cauzale)

Sursa : Pourtois și Desmet, 1989 : 242.

Evaluînd, așa cum am văzut mai devreme, mediul familial prin caracteristici culturale și sociale (Q.I. al mamei, trăsăturile de personalitate ale acesteia, adaptarea sa socială și familială, atitudinile sale educative) și prin stilul educativ (caracteristici ale interacțiunilor educative mamă-copil), el afirmă că familia (mama, de fapt) este responsabilă direct de 70,63% din variația în dezvoltarea intelectuală a copilului de 7 ani și de 13,63% din variația achizițiilor școlare ; impactul asupra performanțelor școlare este, însă, în realitate, mult mai mare, întrucît el se exercită și indirect.

5.6. Stiluri educative ale familiei și integrare socială

Prin „integrare socială” înțelegem, în contextul analizei de față, situația în care un individ oarecare se manifestă ca membru al unei colectivități, fiind capabil să participe la viața acesteia, să recepteze și să prelucreze informația specifică, să comunice printr-un sistem simbolic împărtășit de toți, să ocupe poziții și să-și asume roluri legitime... Este evident că integrarea într-o colectivitate presupune un nivel corespunzător al dezvoltării cognitive (cunoștințe, scheme de percepție și de gândire, coduri de comu-

nicare) și al abilităților motrice (*hexis corporal*, în termenii lui Bourdieu). În măsura în care favorizează această dezvoltare, un stil educativ sau altul favorizează implicit integrarea socială.

Integrarea socială presupune totodată și o anume implicare emoțională a individului: încredere, sentiment de securitate, posibilitate de a conserva respectul de sine și respectul celorlalți. Studiile [a se vedea sinteza realizată de Saxton, 1990] indică o corelație înaltă între stilurile educative parentale și dezvoltarea afectivă, cu alte cuvinte între stilurile educative și integrare. Un stil (climat) caracterizat printr-un grad înalt de acceptare, de afecțiune și înțelegere a copilului mic de către persoana care îl îngrijește (indiferent dacă persoana respectivă este mama, tatăl sau altcineva) favorizează dezvoltarea însușirilor enumerate mai sus și, implicit, disponibilitatea copilului de a face față exigențelor vieții sociale. Acești copii își fac prieteni și întrețin cu ușurință relații „orizontale” (cu egalii) și nu au probleme în a face față relațiilor „verticale” (care impun respectarea unor norme exterioare și a unor ierarhii). Dimpotrivă, pentru copiii care trăiesc într-o atmosferă familială lipsită de securitate emoțională (iar aceasta se poate asocia atât stilului autoritar, cât și celui permisiv și supraprotector) lumea socială apare ca instabilă, periculoasă și greu de controlat; ei manifestă puțină încredere în ceilalți, au dificultăți în a-și face prieteni și, mai ales, se simt incapabili să facă față solicitărilor unui mediu pe care îl percep ca ostil. Vârsta critică pentru constituirea structurilor emoționale pare să fie cuprinsă între zero și cinci ani.

Disponem de puține anchete care să coreleze *direct* stilurile educative parentale cu devianța comportamentală sau cu delincvența (înțelese ca manifestări/consecințe ale unui grad scăzut de integrare). În cele mai multe cazuri, relația este mediată de variabile mai ușor de pus în evidență și de măsurat: structuri familiale „disimetrice”, conflicte și violențe conjugale asociate aproape totdeauna cu conflicte între părinți și copii și cu maltratarea acestora din urmă, divorț etc. [Durning, 1995]. Totuși, stilul educativ al fiecăruia dintre părinți și al familiei ca unitate educativă poate explica distribuția diferențiată a criminalității (delincvenței) juvenile. Joan Mc Cord [1994] demonstrează că fenomenul criminalității este corelat cu limite ale „competenței materne” (variabilă care se referă la disciplina mamei, la încrederea ei în sine, la afecțiunea pentru copil și la exercitarea rolului matern), cu un nivel scăzut al așteptărilor familiale (care vizează controlul matern, supervizarea parentală și nivelul exigențelor parentale), cu formele brutale (violente) de manifestare a autorității paterne. Dimensiunea afectivă a relației mamă-copil are o importanță notabilă: mamele copiilor delincvenți manifestă mai frecvent atitudini de respingere/ostilitate față de aceștia; absența afecțiunii pare să-i afecteze mai mult pe băieți. Cercetătoarea americană conchide:

Cînd avem în vedere impactul educației copiilor asupra personalității lor sîntem interesați adesea de structura familiei: credința conform căreia copiii au nevoie de doi părinți a generat confuzie în lucrările cu privire la rolurile parentale și la impactul lor. Studiul nostru sugerează că *modul în care părinții se comportă este mai important decît faptul de a locui sau nu cu copiii lor* [s. n., E. S.]. Modul în care copilul percepe părintele de același sex se poate dovedi un model puternic în procesul de învățare a modalităților de acțiune. Dacă este cazul, copiii ai căror părinți sînt absenți pot fi învățați cum să se comporte prin intermediul unor descrieri fictive ale comportamentului parental [Mc Cord, 1994: 89].

Mai multe studii pun în evidență existența unei corelații între conduitele delincvente și un nivel scăzut al coeziunii familiale (familii „dezangajate”, conform scalei de evaluare clinică a lui Olson¹). Membrii acestor familii au o modalitate de gestionare a duratelor centrată pe nevoi și aspirații personale, petrec cea mai mare parte a timpului în afara spațiului familial și nu participă decît rareori la activități comune ale membrilor familiei; riturile familiale – activități repetitive, stereotipe, care îi aduc în contact pe membri, impunîndu-le să-și coordoneze conduitele după reguli mai mult sau mai puțin constante și acceptate de toți și care întrețin și întăresc sentimentul apartenenței – sînt absente; gradul de angajare în activități comune este minim, iar înfîlnirile membrilor transformă familia în „teatrul” unor tensiuni, neînțelegeri, respingeri, conflicte greu de conciliat. Delincvența juvenilă poate să apară, în aceste cazuri, ca „o ultimă tentativă [a adolescentului] de a-i apropia pe membrii în jurul unei cauze comune sau în ajutorul acordat celui aflat în impas” [Morval și Biron, 1994: 102]. Delincvența se asociază, în egală măsură, unui nivel scăzut de adaptabilitate caracteristic familiilor „rigide” (identificate, ca și familiile „dezangajate”, conform scalei de evaluare clinică a lui Olson) care nu găsesc resurse interne pentru a construi un nou echilibru; atunci cînd se confruntă cu o problemă oarecare, ele au tendința de a rigidiza structurile existente (poziții, roluri, reguli) și de a întări controlul coercitiv [Morval și Biron, 1994].

Ca și în cazul dezvoltării cognitive, al normei de internalitate sau al reușitei școlare, nu se poate furniza o „rețetă” simplă și exactă a familiei „bune” din punctul de vedere al raportului dintre stilurile educative și integrare socială: „ingredientele” sînt foarte numeroase și variate calitativ (conduitele permissive și cele autoritare se combină), iar „cantitățile” optime în care trebuie folosite rezultă totdeauna dintr-un „calcul” al proporțiilor care trebuie adecvat situației particulare în care se află actorii.

1. Detalii cu privire la modelul olsonian sînt furnizate în capitolul șase al acestei lucrări, paragraful 6.4.

portamentele *sale* educative, stilul *său* interacțional, sintaxa *sa* etc. [s.n., E.S.] [Pourtois și Desmet, 1989 : 244].

Relația mamă-copil a fost transformată în „cheie” a înțelegerii procesului de umanizare și socializare a copilului. Mama devine, dacă nu al doilea Dumnezeu, măcar instrumentul prin care acesta trasează destinul copilului : întreaga dezvoltare intelectuală și emoțională a acestuia, reușita sa școlară, integrarea sa socială ..., totul este pus pe seama relației precoce cu mama care este considerată o prezență indispensabilă și de neînlocuit [o sinteză a studiilor prezintă, în literatura românească, Dimitriu, 1973]. Pe această bază, au fost elaborate portrete-robot ale mamei „bune”, capabile să asigure dezvoltarea psiho-socială optimă a copilului său ; am dezvoltat acest subiect în capitolele precedente.

Multe din studiile în cauză își construiesc argumentația pe postulatul conform căruia sentimentul matern are, spre deosebire de cel patern, un fundament natural-biologic. În funcție de condițiile social-istorice și de pozițiile teoretice și ideologice, autorii gîndesc maternitatea ca *maternitate-feminitate*, respectiv ca expresie a capacității *naturale și general feminine* de a iubi, de a manifesta disponibilitate, sollicitudine, generozitate și dăruire (sacrificiu) de sine, ori ca *maternitate-creație*, expresie a unor însușiri naturale deosebite sau/și a unei relații privilegiate cu divinitatea¹.

Probabil că studiul de sinteză publicat de Caplan, Hall și McCorquodale în 1985 indică cel mai bine capcana în care a căzut cercetarea empirică privind influența raporturilor mamă-copil asupra dezvoltării psihice și integrării sociale a acestuia din urmă : pe baza lecturii principalelor reviste de specialitate, cei trei elaborează o lungă listă de tulburări psihice și comportamentale ale copilului, imputate de cercetători unor variabile maternale. De la imaginea mitică a mamei care asigură bunăstarea copilului său s-a alunecat pe nesimțite către o imagine a mamei culpabile de toate relele care i se pot întîmpla acestuia.

Criticile, din ce în ce mai vehemente, la care sînt supuse aceste studii arată că ceea ce li se poate reproșa autorilor lor este faptul de a „uita” : (1) că interesul științific pentru educația familială s-a dezvoltat într-un context

1. Contrar acestor stereotipuri, cercetările recente susțin teza unei construcții sociale a maternității : atașamentul mamă-copil poate avea premise biologice, încă neelucidate, dar are cu certitudine o istorie, constituindu-se progresiv și diferențiat în funcție de condițiile apariției și înaintării sarcinii (atașament pre-natal), ale nașterii (atașament neo-natal), ale alăptării și îngrijirii (atașament post-natal) [Espinoza și Le Camus, 1991]. Pe această bază, este posibilă elaborarea unui model *de construire* a atașamentului printr-o relație pozitivă precoce și de lungă durată cu mama naturală sau cu alte persoane.

CAPITOLUL 6

Agenți ai educației familiale

Poate că nici un stereotip nu este mai puternic decît acela conform căruia sarcina creșterii și educației copiilor revine în mod natural mamei. Este, oare, mama principalul – dacă nu chiar singurul – agent legitim și real al educației în familiile contemporane ?

6.1. De la apologia la blamarea figurii materne

Rolul educativ al mamei a constituit multă vreme tema privilegiată a studiilor privind dezvoltarea copilului și integrarea sa socială. Plasată sub „umbrela” teoretică a psihanalizei și a funcționalismului structuralist/sistemic parsonsonian, cercetarea empirică nord-americană – aflată parcă în permanență cu un pas înaintea celei europene – a impus, în anii 1950-1960, ca universal modelul familiei nucleare izolate, structurate pe axa instrumental (masculin)/expresiv (feminin). Cu alte cuvinte, a fost acreditată ca universală o segregare netă a rolurilor : bărbatul exercită o activitate profesională extradomestică, fiind cel care asigură resursele economice ale grupului familial, în timp ce „specialitatea” femeii o constituie activitățile domestice, între care creșterea și educația copiilor. Maternitatea a fost transformată într-un cult, iar femeia-mamă glorificată. În 1968, L. Benson constata că numărul studiilor consacrate relației mamă-copil era în S.U.A. de aproape 15 ori mai mare decît cel al studiilor consacrate relației tată-copil [cf. Bell, 1979]. Literatura europeană urmează același model : mediul educativ familial a fost și continuă să fie definit, în cele mai multe cercetări empirice, în exclusivitate prin indicatori materni :

Toate studiile actuale concură la a pune în evidență importanța extremă a *mediului familial* asupra dezvoltării copilului. Numeroase variabile sînt astăzi recunoscute ca fiind determinanți care acționează puternic asupra „înfloririi” intelectuale în copilăria mică. Aceste variabile puse în evidență la ora actuală sînt : Q.I. al *mamei*, atitudinile *sale* educative, trăsăturile *sale* de personalitate, com-

istoric particular (asupra căruia vom insista în primul paragraf al capitolului următor) și într-un context științific particular (de maximă popularitate a psihanalizei); (2) că relația în cauză apare ca importantă datorită prezenței masive a mamei lângă copil; caracteristicile multor societăți contemporane diminuează frecvența contactelor copilului cu alți membri ai familiei (tată, bunici ș.a.), contacte care s-ar putea dovedi tot atât de importante [Olweus, citat de Durning, 1995]; (3) că importanța relației mamă-copil este mai ușor de surprins, datorită faptului că mamele sînt mai accesibile cercetătorului, mai dispuse să completeze chestionare și să răspundă unor interviuri pe teme legate de copil, să-și povestească viața ori să participe la activități experimentale; așa cum sesizează J. Mc Cord [citată de Durning, 1995], cu cît o dimensiune este mai accesibilă, cu atît șansele ca ea să apară într-o corelație sînt mai mari; (4) că relația mamă-copil nu se desfășoară ca relație izolată; tradiția parsonsoniană ne furnizează un principiu metodologic adesea uitat: familia poate fi descompusă în subsisteme care se întrepătrund, iar fiecare dintre membrii acestor subsisteme întrețin numeroase relații cu exteriorul; așa stînd lucrurile, relația mamă-copil este modelată de celelalte subsisteme familiale (cuplul conjugal, fratria, grupul de vîrstă/sex) și de diferitele sisteme sociale la care participă cei doi parteneri (grupuri profesionale, grupuri școlare, *peer groups* ș.a.), astfel încît

[...] la ora actuală, este evident că înțelegerea genezei raporturilor cu celălalt impune studiul relațiilor copilului cu întreaga varietate a partenerilor săi: tatăl, bunicii, frații și surorile, adulții familiari și prietenii, tovarășii de joacă au cu toții funcții importante și diferite [Espinoza și Le Camus, 1991: 76].

Ne putem întreba, de asemenea, odată cu M. Segalen [1996: 159], dacă a vorbi aproape exclusiv despre importanța raporturilor precoce mamă-copil nu face parte dintr-un discurs ideologic subtil legat de politicile pro-nataliste, anti-șomaj și anti-criză. Femeia care este convinsă de faptul că este de neînlocuit pentru copilul său și se dedică creșterii lui poate părea multora o soluție mai puțin costisitoare decît altele pentru numeroase probleme actuale: ea renunță mai ușor la profesie, diminuînd, astfel, presiunea asupra pieței muncii, poate fi convinsă mai ușor să aibă numărul de copii pe care societatea (agenții deciziei politice) îl consideră optim, se decide mai greu să intenteze o acțiune de divorț etc.

În sfîrșit, putem reține avertismentul unor reprezentante ale teoriilor feministe ale anilor 1960-1970 [a se vedea sintezele realizate de Brière, 1987; Descarries și Corbeil, 1991] asupra existenței unei concepții nerecunoscute a *maternității-sclavaj* – produs al unor raporturi inegalitare și inechitabile între sexe și al unei etici asimetrice a datoriei familiale care fac

ca maternitatea să reprezinte o formă de alienare a femeii; din această perspectivă, studiile care insistă exclusiv asupra rolului matern ar reprezenta o întărire a atitudinilor care mențin femeia pe o poziție de neputință și inferioritate.

Cu toate că sînt formulate de pe poziții teoretice și ideologice foarte diferite, toate aceste critici sugerează: (1) nevoia de a depăși nivelul analitic al relațiilor mamă-copil și de a studia raporturile educative ale copilului cu tatăl și cu ceilalți membri ai familiei; (2) nevoia de a analiza sistemul familial în calitate de *unitate* educativă; (3) nevoia de a studia modul în care familia „cerne” influența celorlalte grupuri în care intră copilul.

6.2. Tatăl – agent al educației

Evoluția modelelor familiale și popularitatea mare și prelungită a tezelor psihanalizei sînt invocate de obicei pentru a explica lipsa de interes a cercetătorilor față de rolul patern în educația copiilor. Pînă de curînd, cu excepția unor curente etnologice care au încercat fie să confirme, fie să infirme existența complexului Oedip în modelele culturale ale diferitelor populații [a se vedea Erny, 1991], puține studii au avut ca obiect legătura dintre tată și copil. „Descoperirea” paternității de către cunoașterea științifică s-a produs abia în anii 1960. Problema a fost formulată mai întîi în termenii *absenței* tatălui: explozia ratelor divortialității și prioritatea maternă în încredințarea copilului, creșterea numărului copiilor născuți în afara instituției căsătoriei, ca și numărul mare al femeilor care se recăsătoresc sau aleg varianta coabitării cu un bărbat care nu este tatăl natural al copiilor lor i-au condus pe psihologi, sociologi, juriști, lucrători sociali către noi piste de cercetare, cum sînt fenomenul „deprivării paterne” în familiile monoparentale și cel al „inflației” de tați în familiile reconstituite. Potrivit investigațiilor lui Durning [1995], abia după anii 1970 și în special după apariția, în 1975, a lucrării *Inside the Family* a lui D. Kantor și W. Lehr, implicațiile *prezenței* tatălui a atras atenția specialiștilor; în literatura științifică europeană această temă este abordată doar de la sfîrșitul anilor 1980 [pentru o bibliografie referitoare la tema paternității, a se vedea studiile de sinteză ale lui Dulac, 1993; Durning, 1995; Ricks, 1985; de asemenea, numerele speciale *Fatherhood* ale revistei *Journal of Family Issues*, 1993 și 1994].

6.2.1. Evoluții istorice ale paternității

Paternitatea „este una dintre achizițiile culturale ale protoistoriei, a cărei origine a devenit apoi atât de confuză, încât s-a putut crede că este înrădăcinată în conștiința umană dintr-un trecut imemorabil” [Dupuis, 1987 : 261].

Istoricii [Ariès, 1968 ; Duby, 1981] leagă această „descoperire”, cum o numește Durning [1995], de apariția exogamiei și a familiei conjugale. Dezvoltarea sentimentului copilăriei și al familiei pare a fi determinat modificări în valorizarea și definiția paternității.

Modelul tatălui autoritar – impus de tradiția funcționalistă ca universal – pare să fi avut o durată istorică relativ scurtă și este departe de a prezenta o imagine a tatălui care să corespundă realității zilelor noastre. Istoricii sînt de părere că organizarea familială de acest tip apare ca formă normală relativ târziu : Ariès [1968] plasează acest proces în Europa Occidentală a secolelor al XII-lea și al XIII-lea. După toate aparențele, autoritatea paternă a atins apogeul în lumea burgheză a secolului trecut, secol a cărui iconografie prezintă imaginea tatălui care ridică în brațe copilul sub privirile mamei și ale celorlalți membri ai familiei [Menard, 1990] : relația tată-copil este reprezentată ca nucleul în jurul căruia se încheagă unitatea familiei. Așa cum remarcă M. Segalen [1996], familia burgheză face din copilul educat un capital : ea are mai puțini copii, dar mai sănătoși și mai bine educați, capabili să valorifice investiția parentală (paternă) și să aducă familiei un profit material sau/și simbolic. Dacă detaliile cotidiene sînt lăsate în sarcina mamei, secundată de un personal specializat alcătuit din guvernante și preceptori, tatăl, în calitate de „cap de familie”, este cel care trasează liniile orientative generale ale activității educative, dat fiind că acestea fac parte integrantă din organizarea și funcționarea unității familiale. În mediul burghez, strategiile de reproducție biologică și strategiile educative se articulează cu strategiile de reproducție socială.

Paternitatea este redefinită și în familiile muncitorești, dar în cu totul altă manieră : lipsiți de un patrimoniu care să poată fi valorificat și transmis, bărbații fac din copil, din conceperea sa, un „spațiu” de manifestare (unic !) al puterii. În aceste familii, „în afara sarcinilor, femeile nu au altceva de dăruit bărbaților, care nu au alte mijloace de a-și dovedi puterea [...] În joc este nu atât copilul, cât conceperea sa” [Pétonnet, 1979 : 92]. Paternitatea se definește aici prin numărul de copii, în special de sex masculin, care pot fi concepuți, iar nu printr-un raport educativ. Tranziția de la modelul cultural rural la cel urban ridică probleme în ceea ce privește strategiile educative ; mediul muncitoresc al secolului trecut pare a fi fost caracterizat printr-o „familie fără strategie” [Segalen, 1996 : 162].

Pe de altă parte, istoria, științele juridice și cele sociologice observă că, începînd din secolul al XIX-lea, autoritatea paternă a fost sistematic slăbită, cel puțin în clasele mijlocii și populare. O sinteză a studiilor referitoare la această temă i-a permis lui R.A. Fein [1978] să avanseze ipoteza unei evoluții a atitudinilor parentale de la perspectiva tradițională, tipică anilor 1940 și 1950, conform căreia tatăl se ocupă de copiii săi ocupîndu-se de succesul profesional personal, rolul său de părinte constînd în a asigura un nivel corespunzător al veniturilor și un statut social, la *perspectiva în emergență*, bazată pe postulatul că bărbații sînt, din punctul de vedere al „naturii” lor, tot atât de capabili ca și femeile să se implice activ în tot ce ține de îngrijirea și educația copilului, singurele comportamente care îi rămîn inaccesibile fiind purtarea sarcinii și alăptarea. O astfel de implicare este utilă funcționării familiei ca întreg, dar și bărbatului însuși : acordînd îngrijiri copilului, el poate obține un profit în planul bunăstării personale, dat fiind că relația cu copilul îi oferă resurse afective importante. Expresia *noul tată*, tot mai frecventă în literatura psihologică, rezumă această nouă atitudine paternă :

Valorizarea sentimentului patern se caracterizează printr-o puternică investire emoțională a bărbatului în sarcina partenerei sale, cu un interes activ pentru făt și acompanierea mamei pe parcursul procesului de naștere. Nașterea și primele mișcări ale copilului generează un „*coup de foudre*” care pecetluiește atașamentul afectiv al tatălui față de copilul său, băiat sau fată. Legătura se întărește apoi prin participarea activă a tatălui la îngrijirile acordate copilului și la treburile domestice în perioada post-natală [...] *Noii tați* [s.n., E.S.] atribuie o foarte mare valoare relației conjugale și sentimentelor care o însoțesc. Astfel, atașamentul față de copii, fără excepție, pare direct legat de calitatea relației cu partenera [...]. Totuși, ei apreciază foarte mult gratificațiile pe care le obțin din partea fiului sau fiicei. Pentru a-și putea exercita rolul patern în dimensiunile sale afective, ei aleg varianta menținerii unei tensiuni inevitabile între exigențele vieții familiale și cele ale mediului profesional. [...] Este încă prea devreme să considerăm această reînnoire a conștiinței paternale ca un val cultural care se revorsă peste Occident. Studiul său sistematic se află abia la început, lăsînd un mare număr de probleme în suspensie : în afara celor care privesc frecvența și intensitatea atașamentului patern, rămîn de cercetat sistematic modul în care acest atașament se naște și se dezvoltă de-a lungul întregii vieți, care sînt raporturile sale cu relațiile conjugale, cu experiențele familiale anterioare ale fiecăruia dintre parteneri, modul în care variază sau nu în funcție de categoriile socio-economice, legăturile sale cu politicile sociale, cu obișnuințele lumii muncii, cu instituțiile școlare [Gauthier, 1987 : 77-78].

Teza unei legături în mod natural – deci implacabil – mai slabe între copil și tată este abandonată. „Copiii se pot simți legați de tați așa cum se simt [legați] de mame, dacă tatăl petrece suficient timp cu ei și le acordă

suficientă îngrijire [*nurture*] și atenție” scrie Lloyd Saxton [1990: 338], fundamentându-și afirmația pe studiile americane ale ultimelor decenii. Unele studii insistă asupra efectelor prezenței precoce (pre-natale, neo-natale și post-natale) a tatălui care acordă suport moral mamei încă din timpul sarcinii, asistă din ce în ce mai frecvent la naștere și participă la îngrijirea noului născut [Espinoza și Le Camus, 1991]. Calitatea relațiilor tată-copil reprezintă un factor critic în raport cu dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională și socială a copilului: influența variabilelor paterne se exercită atât direct, cât și indirect, prin intermediul coeziunii și armoniei familiale [Saxton, 1990].

A doua jumătate a secolului XX reprezintă și în opinia lui Fr. de Singly [1996a] o nouă etapă în evoluția familiei moderne, caracterizată prin faptul că diferențierea feminin/masculin nu mai urmează axa afectivitate/autoritate, iar autoritatea paternă este destabilizată progresiv. Are loc o „revoluție” în raporturile tatălui cu copilul, raporturi care se subsumează din ce în ce mai puțin unei logici statutare și din ce în ce mai mult unei logici relațional-afective. Metafora „tatălui-cal” care apare în literatura pentru copii exprimă bine aceste raporturi: cel puțin din când în când (în timpul jocurilor comune sau al altor activități, cum este, de pildă, utilizarea calculatorului), tatăl și copilul sînt egali, se supun aceluiași reguli; mai mult, nu tatăl este cel care formulează și care cunoaște cel mai bine regulile jocului: jocul de-a „tatăl-cal” este solicitat și condus de copil, iar în fața computerului, copilul, mai bun cunoscător al limbii engleze în care sînt redactate instrucțiunile și mai puțin intimidat de riscurile erorii, este mai stăpîn pe situație.

6.2.2. O criză contemporană a autorității paterne?

Pentru a explica această schimbare în domeniul paternității se apelează în mod obișnuit la ipoteze de ordin economic, juridic, politic, școlar.

Transformările economice, care separă spațiul activității remunerate paterne de spațiul domestic, concurența de pe piața muncii, care impune maximum de dăruire personală celui ce a avut șansa găsirii unui loc de muncă, creșterea costului vieții asociată societății de consum limitează tot mai mult rolul tatălui la acela de aducător de venituri, luîndu-i posibilitatea de a controla efectiv viața internă a grupului. Acest „privilegiu” revine, de acum, mamei, iar relația tată-copil este supusă medierii materne [de Singly, 1996a].

Pe de altă parte, domeniul juridic marchează în anii 1980 sfîrșitul erei autorității paterne și începutul celei a autorității parentale [Menard, 1990]

și introduce conceptele „interes al copilului” și „drepturi ale copilului”, acestea din urmă cuprinzînd inclusiv dreptul de a pune în discuție modul de exercitare a drepturilor și obligațiilor parentale, respectiv modul în care părinții acționează „în interesul copilului”. Legislația și practicile judiciare de încredințare a minorului care generalizează dreptul mamei de a crește copilul – chiar dacă un astfel de drept poate fi interpretat ca o consfințire a statutului domestic feminin inferior și inferiorizant și ca un drept al tatălui de a se dedica unor activități mai bine valorizate (profesionale) și de „a-și reface viața” [Bawin-Legros, 1988; Segalen, 1996] – fragilizează și mai mult poziția paternă: mai mult decît în cazul familiei complete, tatăl divorțat intră în contact cu copilul prin intermediul mamei, care are dreptul de control asupra relației lor:

Tatăl apare ca stîlpul slab al scenei familiale. Legătura mamă-copil rezistă mai bine distorsiunilor acestor familii cu geometrie variabilă. [...] În noul sistem familial, tatăl este cel vulnerabil [...], la primul „scurt-circuit” în cuplu, el „sare” ori, în cel mai bun caz, devine un tată „cu normă incompletă”, foarte parțială [Sullerot, 1988: 145].

Simultan, statul intervine în viața familiei prin intermediul diferiților săi specialiști (legislatori, medici, cadre didactice, lucrători sociali) și restrînge numărul domeniilor de decizie paternă [Knibiehler, 1988].

Dacă evoluțiile economice, juridice și politice determină direct limitarea autorității masculine în raport cu cea feminină și numai indirect schimbările în raporturile intergeneraționale, dezvoltarea sistemului școlar acționează direct asupra acestora din urmă. Mecanismul prin care se produce schimbarea nu mai este fragilizarea poziției paterne, ci întărirea poziției copilului. Capitalul școlar reprezintă o componentă esențială a valorii sociale a acestuia și face ca dependența poziției sale de poziția și voința tatălui să se diminueze sensibil [de Singly, 1996a].

Totul pare să conducă către o *depaternizare* a societății contemporane. În ce măsură se poate susține o astfel de teză? Problema comportă două aspecte: unul privește slăbirea autorității paterne; cel de-al doilea se referă la slaba implicare a tatălui în creșterea și educarea copilului, mai ales a celui care, în urma divorțului, a fost încredințat mamei. Abordăm aici primul aspect; vom reveni mai tîrziu asupra celui de-al doilea. Așadar, în ce măsură se confruntă societatea contemporană cu o criză de autoritate paternă?

Teza depaternizării prin dispariția autorității parentale ar putea fi susținută numai dacă s-ar dovedi în prealabil universalitatea modelului tatălui autoritar în jurul căruia se organizează grupul familial. Or, așa cum am văzut, etnologia și istoria pun în evidență poziții diferite ale tatălui în dife-

rite societăți și dovedesc că modelul tatălui pe care societatea occidentală l-a mitizat „ca sursă originară și imuabilă a oricărei puteri, a oricărei înțelepciuni, ca șef al familiei sale și stîlp al cetății sale” [Knibiehler, 1987 : 344] nu este altceva decît un stereotip rezultat din generalizarea modelului familiei burgheze a secolului trecut. Cunoașterea științifică nu este străină de impunerea acestui stereotip. Concluziile anchetelor sociologice privind distribuția puterii în cuplul conjugal – anchete care evidențiază complexitatea fenomenului [pentru o sinteză a literaturii americane în domeniu, a se vedea Scanzoni și Scanzoni, 1988], identificînd o autoritate masculină atunci cînd utilizează tehnici cantitative și verbale (chestionarul) și o distribuție mult mai echilibrată atunci cînd utilizează tehnici calitative și experimental-observaționale [Turk și Bell, 1972] – invită la mai multă finețe în analiză.

Teza depaternizării ar putea fi, de asemenea, susținută, dacă s-ar putea pune în evidență o contestare totală a autorității paterne (sau parentale) de către generațiile tinere. Or, discursurile copiilor și adolescenților dezvăluie faptul că, deși refuză autoritatea normativă și unilaterală, ei caută în părinți „ancore”, repere necesare pentru conservarea unui sentiment al stabilității și securității [de Singly, 1996a] și sînt departe de o astfel de contestare.

Opinia lui Fr. de Singly [1996a] potrivit căreia schimbările în definiția paternității se corelează nu numai cu cele produse la nivelul structurilor sociale, ci și cu cele care pot fi constatate la nivelul structurilor familiale și la nivelul logicilor actorilor implicați este reprezentativă pentru un întreg curent de gîndire. Sociologul francez susține, în acord cu numeroși alți autori [a se vedea, de pildă, sintezele realizate de Bell, 1979 ; Segalen, 1996], că *familia normativă* dobîndește progresiv o dimensiune *relațională* care răspunde nevoii de construire a identității personale într-o societate individualistă ; fiecare dintre membrii unui cuplu (căsătorit sau nu din punct de vedere juridic) devine „revelatorul” sinelui celuilalt ; noul tip (relațional) de relație conjugală se reflectă în raporturile fiecăruia dintre părinți cu copiii, îndeosebi într-o „nouă manieră de a fi tată”. Slăbirea autorității parentale este compensată printr-o creștere a încărcăturii afective a relației adult-copil. În plus, nu este vorba despre o diminuare a respectului între generații, ci despre transformarea lui din respect unilateral în *respect reciproc*, din respect al vîrstei (normei) în *respect al persoanei (interacțiunii)*.

Corelînd rezultatele cercetărilor, s-ar putea spune că societatea contemporană repune în discuție nu autoritatea paternă (parentală), ci resursele și criteriile ei de legitimare, făcînd din afecțiunea, disponibilitatea, altruismul, sacrificiul etc. părinților resurse importante și unul dintre criteriile esențiale de legitimare a puterii lor. În consecință, în loc să deplîngem autoritatea pierdută, pare mai corect să salutăm nașterea unei *autorități afectuoase/afec-*

țiuni autoritare, tipice acestui „apropiat distant” – pentru a utiliza expresia lui de Singly – care este tatăl contemporan. O autoritate care se obține în mod cert cu un consum mai mare de timp și de energie și care este mai fragilă, putînd fi oricînd repusă în discuție, dar care aduce, cu tot atîta certitudine, un profit personal important deținătorului :

Idealul unui grup unde fiecare să fie mai întîi el însuși nu este suficient pentru a defini contururile familiei contemporane. Nu există un refuz al locurilor, pozițiilor, reperelor. Se refuză faptul ca ele să constituie unicul fundament al legăturilor dintre membrii familiei. Tatăl deține autoritatea, aceasta este constitutivă poziției sale, dar el trebuie să fie, de asemenea, apropiat, arătînd astfel că nu se reduce la acest rol [de deținător al autorității]. Logica relațională se combină cu logica statutară, mai clasică. Funcționarea societății face ca schimbarea să se realizeze mai ales prin retușuri, prin modificarea dominantei [...]. Tatăl nu-și părăsește locul, el nu este un amic intim. El rămîne tată, interpretînd totodată o compoziție [*petite musique*] personală. [...] Acest model se bazează pe condamnarea atitudinilor autoritare, pe valorizarea apropierei cvasi-orizontale. Această ștergere a autoritarismului nu face să dispară nevoia unei autorități, a unei autorități legitime. În calitate de co-responsabil de nașterea copilului, tatăl rămîne sursa legitimă a autorității [de Singly, 1996a : 198-199].

A continua să manifeste autoritate, rămînînd apropiat, a continua să se investească profesional pentru a furniza resurse monetare, fiind în același timp disponibil, a alterna poziția verticală și poziția orizontală, fără să privilegieze nici una... , acestea sînt exigențele cărora bărbații – care trăiesc în cuplu sau separat – tind să li se supună pentru a deveni acest apropiat care știe să fie în același timp distant și care, prin aceasta, va ajuta [copilul] să crească [*Idem* : 208-209].

6.3. Rolul educativ al fratriei

Parsons și Bales [1955] observau faptul că, în perioada post-oedipală (după ce copilul depășește patru ani), universul social (familiar) interiorizat cuprinde fratria. La prima vedere, acesta este primul sistem social organizat pe baze egalitare interiorizat de copil ; identificarea cu grupul fraților contribuie la diminuarea dependenței față de adult și la dezvoltarea autonomiei. Autorii americani relevă, însă, faptul că fratria este internalizată ca sistem organizat pe axa instrumental-expresiv, dar și pe axa puterii [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Concluziile unor cercetări americane mai recente – citate de L. Saxton [1990] – se situează în continuarea observațiilor formulate de Parsons și Bales : fratria, care este, în aparență, un grup de similitudine, posedă, în majoritatea covîrșitoare a

cazurilor, o structură verticală, iar influența ei se situează mai aproape de aceea a grupului de adulți decât de cea a grupurilor de egali.

Studiile arată că, în general, frații mai mari joacă un important rol educativ pe lângă ceilalți copii. Etnologii relatează despre practica cvasi-generalizată a utilizării copiilor mai mari ca ajutoare sau suplinitori ai adulților în activitatea de supraveghere și de îngrijire a fraților mai mici (sarcină care este atribuită, de regulă, fetelor). La rîndul lor, psihologii și sociologii observă că frații mai mari pot reprezenta modele de identificare mai influente decât părinții și că mijlocesc intrarea fraților mai mici în diferite medii sociale (grupuri de similitudine, mai ales) [Bell, 1979].

Într-o lucrare recentă, Viviane Isambert-Jamati pune în evidență rolul solidarității fraterne în reușita școlară și socială. Utilizînd ca metodă analiza de conținut tematică a corespondenței familiale întreținute, pe parcursul cîtorva zeci de ani (1841-1882), într-o rețea aparținînd mediului de funcționari publici francezi, care poate fi considerat, în opinia autoarei, ca o componentă a micii burghezii în ascensiune, fosta directoare a Departamentului de Științe ale Educației al universității pariziene „René Descartes” (Paris V-Sorbonne) descrie un model de conduită a actorilor bazat pe *teoria întrajutorării fraterne*. La nivelul populației investigate, Isambert-Jamati identifică o viziune particulară asupra vieții, transmisă prin educația familială, care constă în valorizarea unei anume securități sociale, a onorabilității și a reputației bazate pe competență și conștiinciozitate profesională și exprimate în standardul de viață. Alături de devotamentul total și sacrificiul părinților, solidaritatea între frați și între colaterali (cumnați, mătuși, unchi) – care îmbracă formele cele mai diverse (ajutor material și financiar, aviz asupra orientării școlare, transfer al materialelor de studiu, corespondență științifică și ajutor intelectual, susținere morală) – reprezintă „secretul care le-a permis tuturor să parvină”, utilizînd pentru aceasta mijloace absolut licite (efortul personal, asceza) [Isambert-Jamati, 1995 : 219]. Concluzia aceasta sugerează o reconsiderare a corelațiilor statistice între talia fratriei și reușita școlară, respectiv socială: este posibil ca reușita superioară a copiilor proveniți din familii puțin numeroase, pusă în evidență de anchetele statistice [a se vedea Durning, 1995 : 140-141], să nu reprezinte o consecință a taliei fratriei; dimpotrivă, o fratrie și o rețea de colaterali numeroase pot furniza, în contextul strategiilor familiale de identificare și mobilizare a resurselor, un ansamblu de capitaluri foarte important. Condiția esențială pare a fi, așa cum sugerează lucrarea lui Isambert-Jamati, transformarea solidarității într-un imperativ, într-o strategie familială.

Întrebarea este dacă logica solidarității fraterne se manifestă în societățile actuale și în ce categorii sociale. Apelul relativ frecvent la frații mai

mari în rezolvarea sarcinilor școlare, identificat în rîndurile categoriilor populare [Lahire, 1993a și 1995], pare să confirme această ipoteză. Totuși, nu dispunem de nici o cercetare care să pună în evidență, în societățile actuale, mobilizarea complexă a fraților în vederea atingerii unor obiective educative, realizată nu ca strategie parentală, ci ca strategie fraternă (care se manifestă în continuarea celei parentale, dar în absența oricărei intervenții a părinților).

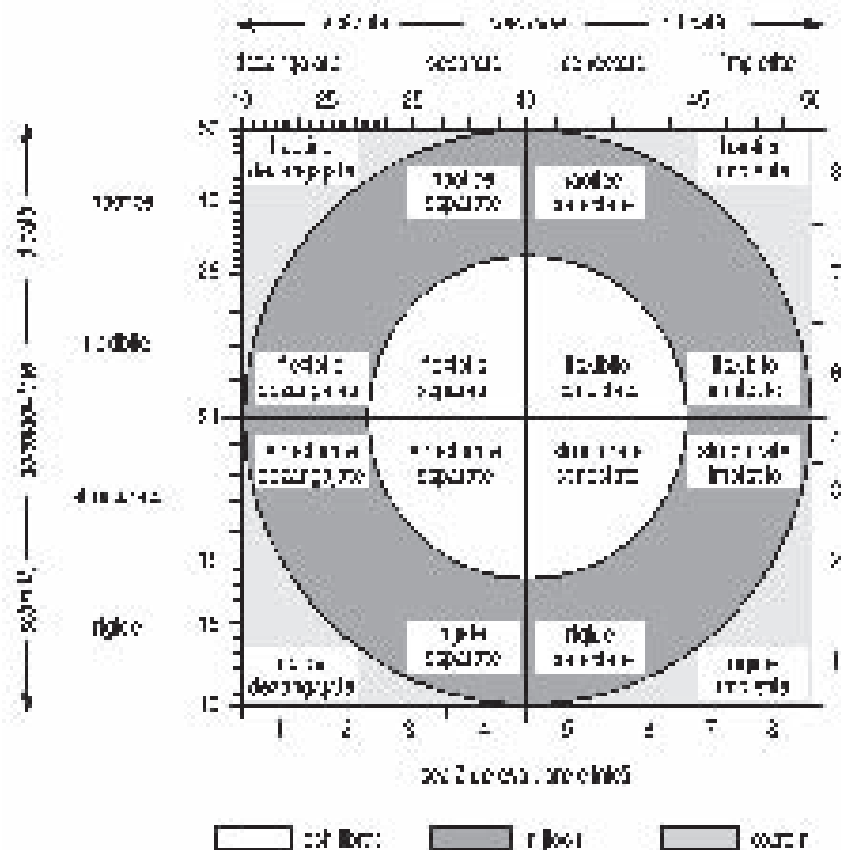
6.4. Familia ca unitate educativă caracterizată prin coeziune și adaptabilitate

Dezvoltarea perspectivei sistemice a permis analiza familiei ca unitate educativă. La jumătatea secolului, Parsons și Bales [1955] analizau familia ca (sub)sistem educativ al societății, insistînd asupra structurii și funcționalității ei [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a].

După ce Clarke-Stewart [1978] a arătat că interacțiunea mamei cu copilul este puternic dependentă de natura raporturilor dintre soți, o întregă orientare a sociologiei interacționiste americane [Lewis și Feiring, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1982 și 1990] atrage atenția asupra necesității depășirii nivelului diadic (al raporturilor uni- sau bi-direcționale mamă-copil, tată-copil, copil-copil) într-o analiză integratoare care consideră familia ca sistem (unitate) educativ(ă), nu în sens structural-funcțional, ci din punctul de vedere al interacțiunii membrilor. Luarea în considerare a interacțiunilor familiale permite analiza familiei ca sistem deschis către exterior, dar și ca sistem deschis în interior, respectiv ca *sistem adaptiv complex* [Hill, 1971]. Prin interacțiunile membrilor săi, familia sintetizează influențele pe care diferite instanțe exterioare (școala, grupul de egali, mediul profesional, rețelele de sociabilitate) le exercită asupra fiecăruia în parte. În aceste interacțiuni, ea se manifestă ca un spațiu relativ autonom de „construcție socială a realității”, făcînd apel la resursele instrumentale și expresive ale membrilor [Kellerhals și Roussel, 1987]: experiențele cotidiene comune conduc la elaborarea unui ansamblu de „reprezentări trăite” împărtășite mai mult sau mai puțin de toți membrii și care orientează practicile lor.

Cercetările evidențiază importanța a două variabile familiale: coeziunea și adaptabilitatea grupului. Mulți autori iau ca bază teoretică a analizei modelul „circumplex” elaborat de D. H. Olson și colaboratorii săi de la universitatea din Minnesota [Olson ș.a., 1979; Olson ș.a., 1983; Olson ș.a., 1984]. Conform acestui model, *coeziunea familială* este definită ca legătură emoțională între membri și este măsurată prin intermediul a nouă

variabile : angajare emoțională, independență, frontiere, coaliții, timp, spațiu, prieteni, luarea deciziilor, interese și *loisirs*. Ea se poate încadra într-unul din următoarele patru tipuri (niveluri) : dezangajare (*dezangaged*), separare (*separated*), conexiune (*connected*) și împletire/nediferențiere (*enmeshed*). Din punctul de vedere al *adaptabilității* – definită prin capacitatea sistemului familial de a-și schimba structurile de putere, rolurile și regulile ca răspuns la un stress situațional sau de dezvoltare și măsurată prin intermediul a șapte variabile (disciplină, control, posibilități de afirmare a sinelui, stil al negocierii, complementaritatea rolurilor, reguli relaționale, mecanisme de auto-reglare) –, familiile pot fi rigide (*rigid*), structurate (*structured*), flexibile (*flexible*) sau haotice (*chaotic*) :



Famiiliile care obțin un scor situat în zonele marginale (*dezangaged/enmeshed*) sînt disfuncționale din punctul de vedere al coeziunii familiale ; dimpotrivă, sînt funcționale famiiliile al căror scor se situează în cele două zone centrale (*separated/connected*). Similar, din punctul de vedere al adaptabilității, sînt disfuncționale famiiliile al căror scor le plasează la extreme (*chaotic/rigid*) și funcționale cele al căror scor le plasează în centru (*flexible/structured*).

Pornind de la acest model, M.V.G. Morval și G. Biron [1994] argumentează că pentru dezvoltarea psiho-socială a copilului tipul de interacțiune familială și comportamentul fiecărui dintre membri contează mai mult decît prezența sau absența unuia dintre părinți (structura completă sau incompletă a familiei conjugale) sau a fraților ; de asemenea, un rol important îl are flexibilitatea familiei.

Am prezentat în capitolele precedente concluziile mai multor anchete care indică o corelație certă între tipul de interacțiune (coeziune) familială și strategiile educative.

CAPITOLUL 7

Aspecte ale distribuției rolurilor educative parentale în familiile nucleare contemporane

Dacă societatea (și știința) contemporană redefineste (redefinesc) maternitatea și paternitatea înlăturând clivajul între un model feminin caracterizat prin afectivitate și unul masculin caracterizat prin autoritate, înlătură ea, oare, și clivajul între conținutul rolurilor matern și patern?

7.1. Familii cu doi aducători de venit, familii cu dublă carieră

Din anii 1960, statisticile societăților cu economie „de consum” înregistrează o ascensiune accelerată a muncii salariate feminine. Fenomenul nu este uniform: precoce și masiv în țările scandinave confruntate cu o penurie de forță de muncă, unde ratele de angajare feminină și masculină sînt comparabile, și în S.U.A., el se extinde progresiv către sudul și estul Europei și în America de Nord (Canada). Tipul dezvoltării economice exercită o influență importantă: o economie terțiară (Suedia, Marea Britanie, S.U.A., Canada) reclamă angajarea feminină, în timp ce una industrială (Germania, Japonia) sau agricolă (țările din sudul Europei) o poate menține la cote reduse. Tradiționalismul în materie de conduite familiale (Spania, Grecia, Italia, Portugalia, Japonia) temperează activitatea salariată feminină; dimpotrivă, o ideologie familială modernistă (țările scandinave) o stimulează [Barrère-Maurisson, 1992b; B.-Dandurand, 1992; Segalen, 1981 și 1996]. Caracteristicile dezvoltării sistemelor de învățămînt și forța ideologiilor democratizării societății reprezintă alte variabile pertinente pentru înțelegerea fenomenului. Angajarea profesională a femeii poate merge de la angajare temporară sau cu normă incompletă la angajare permanentă și cu normă întregă; pentru o perioadă oarecare, unul sau altul dintre membrii cuplului se pot afla în șomaj; statutele ocupaționale ale celor doi sînt, în majoritatea

cazurilor, diferite (ocupația femeii este, de regulă, mai slab valorizată și mai prost remunerată decît aceea a bărbatului; salariul bărbatului rămîne principala sursă de venituri, cel al femeii nefiind decît un salariu de completare la care, în anumite situații – cum este, de pildă, apariția celui de-al treilea copil –, se poate renunța); soții pot desfășura, însă, și activități comparabile din punctul de vedere al nivelului diplomei, al responsabilității și gradului de angajare subiectivă cerute, al nivelului salarizării (familii „cu dublă carieră”¹); exercitarea profesiei poate impune o viață domestică separată a soților care dispun de două locuințe în localități diferite și se întîlnesc la intervale de timp mai mari (în literatura americană, acest tip de familie este desemnat prin conceptul *commuter marriage* – mariaj-navetă); etc. Dincolo de variațiile regionale, culturale ori situaționale, un fenomen social nou și o categorie sociologică nouă își fac apariția: familiile în care ambii membri ai cuplului conjugal sînt aducători de venituri (*dual-earner families*, *dual-career families* în literatura de limbă engleză, *familles à deux actifs*, *familles à deux carrières*, în cea de limbă franceză).

Femeile pot fi, așadar, întîlnite frecvent în spațiul instrumental pe care tradiția științifică l-a considerat spațiul „natural” al masculinității. Un raționament care părea că vine de la sine i-a făcut pe sociologii anilor 1970 să gîndească (să speră? să se teamă?) că această mișcare va atrage după sine o pătrundere a bărbaților în spațiul domestic („natural”, „tradițional” feminin) și să vorbească despre o tendință de distribuție egalitară a rolurilor în familiile cu doi activi. Anchetele empirice păreau să dea cîștig de cauză acestui raționament. În societatea franceză, Andrée Michel remarca, în

1. O analiză în termeni de beneficii și pierderi a problemelor cu care se confruntă familiile cu dublă carieră este făcută de Robert și Rhona Rapaport [Rapaport și Rapaport, 1973]. Martine Segalen [1981 și 1996] rezumă astfel aceste probleme:
 - I. *supraîncărcare de rol* (beneficiile care rezultă din dubla carieră sînt obținute cu prețul unei supraîncărcări de rol a ambelor poziții; fiecare dintre parteneri este implicat într-un triplu sistem de roluri: rolurile profesionale proprii, rolurile profesionale ale celuilalt, rolurile familiale);
 - II. *dileme cu privire la norme* (dacă femeia lucrează, iar soțul participă la activități domestice, cum pot fi respectate normele culturale?);
 - III. *dileme identitare* (dacă femeia și bărbatul exercită aceleași roluri, pe ce bază poate fi definită identitatea fiecăruia?);
 - IV. *tensiuni legate de rețelele de sociabilitate* (soțul și soția au rețele de sociabilitate diferite și concurente, iar opțiunea pentru una sau alta poate genera tensiuni în cuplu);
 - V. *dileme cu privire la ciclurile de rol* (exigențele fiecărui sistem de roluri sînt diferite de-a lungul ciclului vieții familiale și a cursului vieții; în fiecare etapă, membrii cuplului obțin profituri din exercițiul unui rol sacrificînd un altul; luarea unei decizii reprezintă totdeauna o sursă de tensiuni).

urma unei anchete realizate în 1966, o corelație între activitatea profesională feminină și asumarea de către bărbați a unor sarcini domestice. Cu cât statutul socio-ocupational al femeii era mai înalt, cu atât participarea masculină la activități domestice era mai mare: femeile „cadre” erau primele beneficiare ale acestei transformări; muncitoarele continuau să acopere singure cea mai mare parte a sarcinilor domestice. În categoriile mijlocii engleze, M. Young și P. Willmott constatau, în anii 1970, același fenomen [cf. Segalen, 1981]. Multiplicarea anchetelor, diversificarea metodologiilor și a perspectivelor teoretice pe baza cărora sînt interpretate datele empirice au permis, însă, punerea în evidență a complexității lui. În mod cert, procesele intrafamiliale nu mai pot fi înțelese decît dacă sînt corelate cu cele extrafamiliale¹. În mod cert, generațiile actuale de tați se implică mai mult decît au făcut-o cele precedente în activități domestice, inclusiv – sau poate mai ales – în îngrijirea și educația copiilor [Segalen, 1981 și 1991; Saxton, 1990]. Cu tot atîta certitudine, însă, se poate afirma că familia egalitară, simetrică² nu este altceva decît o construcție a cunoașterii științifice, utilă ca ideal-tip, respectiv ca instrument al cunoașterii, dar fără echivalent în realitatea empirică. Distribuția rolurilor între membrii cuplurilor conjugale contemporane se caracterizează prin *variabilitatea modelelor* care se înscriu pe o axă ale cărei limite sînt segregarea absolută și egalitatea absolută, fără ca vreuna dintre aceste extreme să fie vreodată atinsă.

Nu este cazul să intrăm aici în detalii cu privire la activitatea extra-domestică feminină. Să remarcăm, totuși, faptul că studiile recente indică o serie de transformări importante în domeniul raporturilor dintre sexe, dar nu o „revoluție”: este vorba mai degrabă despre evoluții pe o linie de continuitate decît despre o ruptură față de conduitele tradiționale. În cele mai multe dintre societățile cunoscute în istorie, femeia a fost valorizată nu numai ca soție-mamă, ci și ca agent economic [Bell, 1979]. Ceea ce înseamnă că așa-zisa pătrundere a femeii în spațiul masculinității nu este specifică ultimelor decenii ale secolului XX. Ea apare ca o noutate deoarece urmează unui declin al activității productive feminine în mediul urban muncitoresc,

1. Mulți cercetători preferă astăzi un tip de analiză construit pe baza conceptului *articulare*. Dezvoltat în cadrul cercetărilor feministe ale deceniului 1980, acest concept desemna inițial întrepătrunderea între sfera profesională și cea domestică, ambele funcționînd după aceeași „logică” a diviziunii sexuale a muncii; astăzi, el este utilizat de cercetători cu opțiuni teoretice și ideologice foarte diferite într-o accepțiune largită care vizează întrepătrunderea între multiple cîmpuri sociale (profesional, domestic, al politicilor sociale etc.) [B. Dandurand, 1992].
2. *The Symmetrical Family* este titlul unei lucrări publicate de sociologii englezi Michael Young și Peter Willmott în 1970.

la sfîrșitul secolului trecut și în prima jumătate a secolului nostru. Specialiștii pun acest declin pe seama dezvoltării marii industrii și a urbanizării. Pe de o parte, industria extractivă și industria grea cer forța fizică masculină. Pe de altă parte, populația migrată din rural conservă comportamentele demografice și familiale tradiționale: natalitatea rămîne relativ ridicată, iar îngrijirea copiilor revine femeii care le dă viață. Sarcinile parentale devin, însă, incompatibile cu activitatea productivă industrială desfășurată în afara spațiului domestic și care impune separarea adultului de copil. Familia poate apela mai puțin la ajutorul rețelelor de rudenie datorită distanțelor fizice care o separă de acestea, iar serviciile sociale care să suplinească activitățile casnice și pe cele legate de supravegherea și educația copiilor sînt slab dezvoltate. Funcționarea familiei impune o segregare netă a rolurilor: activitatea productivă *salariată* este monopolizată de bărbați, iar cea domestică, neremunerată, revine femeilor. Activitatea profesională feminină devine sinonimă cu mizeria materială (lucrează numai femeile al căror salariu este absolut indispensabil) și/sau morală (activitatea profesională este echivalentă cu absența responsabilității sau chiar a dragostei materne, cu lipsa de decență, egoismul ș.a.m.d.)¹. În loc să vorbim

1. Sociologia funcționalistă nu a întîrziat să deplîngă dificultățile feminine în exercitarea rolurilor (*role-strain*) generate de „conflictul de rol” în care se află femeia al cărei *role-set* conține atît roluri de soție-mamă, cît și roluri profesionale. La rîndul ei, psihologia a deplîns consecințele negative ale „deprivării materne” asupra dezvoltării psiho-sociale a copilului. Contribuțiile lui R. K. Merton la dezvoltarea funcționalismului permit o reinterpretare a fenomenului. Valorificînd definițiile în termeni de *asteptări legitime* pe care psihologia socială le dă conceptelor „rol” și „statut”, Merton [1949] sesizează că orice conflict de rol este de fapt un conflict al așteptărilor legitime. Rezultă că un conflict de rol este trăit atunci cînd femeia se află în dificultate de a face față așteptărilor pe care ceilalți și ea însăși le formulează. Problema reală nu se situează la nivelul lipsei individuale de resurse, al opțiunilor individuale etc., ci la nivelul criteriilor de legitimare a setului de așteptări: în cazul rolurilor feminine, societatea contemporană nu înlocuiește rolurile prescrise cu cele dobîndite, așa cum susțin ideologiile societății meritocratice deschise, ci *adaugă* setului practic intangibil al rolurilor tradiționale (prescrise) posibilitatea teoretică de a fi asumate roluri *suplimentare*; legitimitatea așteptărilor tradiționale este indiscutabilă; rolurile asumate *în plus* sînt, însă, legitime doar atîta vreme cît pot fi exercitate fără a le afecta pe cele dintîi. Fără a fi prin ele însele ideologice, teoriile conflictului de rol – susținute de cele care afirmă că prezența maternă este indispensabilă pentru dezvoltarea normală a copilului – au servit ca instrumente ideologice în conservarea distribuției rolurilor: ele au convins multe femei aparținînd categoriilor mijlocii școlarizate să soluționeze conflictul de rol optînd pentru o „carieră” maternă și renunțînd la activitatea profesională. Gîndirea științifică nu este străină de construcția socială a realității [Berger și Luckmann, 1966; Bourdieu, 1987; Mead, 1934]. Dacă ideologia bărbatului-întreținător al familiei (aducător de venituri) și a femeii-gospodină și mamă triumfă

despre o *pătrundere* recentă a femeilor în spațiul activităților economice, pare mai corect să observăm *retragerea* lor conjuncturală din acest spațiu în perioada dezvoltării marii industrii.

Rezultă că, dacă din anii 1960 dezvoltarea explozivă a sectorului terțiar al economiei (serviciilor) a atras o explozie a activității profesionale feminine, aceasta nu reprezintă o noutate, ci o *regăsire* în planul activității *salariate* a rolului economic tradițional feminin, întrerupt conjunctural. De altfel, prezența femeii în spațiul profesional nu este sinonimă cu simetria masculin-feminin; cercetători cu diferite orientări teoretice și ideologice – de la reprezentantele mișcărilor feministe la reprezentanții interacționismului sau ai teoriilor utilitariste – constată că raportul capitaluri investite (costuri)-beneficii obținute în acest spațiu defavorizează cu regularitate femeile, a căror prezență este masivă în activități tradițional feminine (educație, îngrijirea sănătății și, în general, servicii), mai puțin valorizate și mai slab remunerate [Bell, 1979; Segalen, 1981 și 1996]. Iar dacă lucrurile stau astfel, înseamnă că „revoluția” în planul distribuției rolurilor între sexe este mai mult un produs ideologic decât un fenomen real și că nu ne putem aștepta la o pătrundere masivă a bărbatului în spațiul activităților domestice. Ultimul deceniu obligă autorii la reconsiderări. Așa, de pildă, Martine Segalen, care formula în 1981, pe baza unui număr mare de studii trecute în revistă, un discurs mai optimist potrivit căruia ne aflăm „într-o situație tranzitorie” [p. 251] în care „norma unei repartiții egalitare a rolurilor tinde a se instaura”, cu toate că „practicile nu se schimbă decât lent” [p. 253], conchide ferm în 1996 :

Rezistența [la schimbare a] cîmpului domestic se dovedește, de altfel, absolut remarcabilă. Dacă, fără îndoială, constatăm o anumită participare a soțului la sarcinile domestice, evoluția nu a fost nici paralelă cu mișcarea de intrare a femeilor pe piața muncii, nici continuă cum lăsau să se înțeleagă (sau să se spere?) sociologii anilor 1970. Faptul este recunoscut. Femeile asigură majoritatea sarcinilor legate de casă, indiferent că este vorba despre bucatărie, despre menaj etc. sau despre domenii privind creșterea și socializarea copilului mic, a copilului [de vîrstă mijlocie] și a adolescenților – fie că țin de domeniul școlar, perișcolar (*loisirs*, sport) sau medical. Economistii estimează că femeile consacră sarcinilor materiale [domestice] și educative un timp de trei-patru ori mai mare decât bărbații [Segalen, 1996 : 229-230].

în categoriile mijlocii americane ale anilor 1940-1950 [Bell, 1979], aceasta se poate explica și prin cercul pe care îl închide literatura științifică : pe de o parte, ea *constată* că principalul agent educativ în familie este mama ; pe de altă parte, însă, ea *transformă* figura maternă într-un mit, *responsabilizează/culpabilizează* femeia-educatoare, justificînd și întărind situația constatată.

Este evident că determinismul economic nu poate explica distribuția rolurilor domestice. Variabilele economice au, așa cum vom vedea în paginile următoare, o relevanță limitată. Ele trebuie asociate cu variabile culturale, politice etc. și mai ales cu evoluțiile fenomenelor pe care Ph. Ariès le-a numit „sentiment al copilăriei” și „sentiment al familiei”.

7.2. Rolul matern – un rol complex; rolul patern – un rol educativ secundar...

În pofida „revoluției” semnalate în domeniul paternității, toate anchetele, indiferent de metodologia utilizată, indică o implicare mai mare a mamelor și una comparativ mai redusă a tatilor în îngrijirea și educarea copiilor. Chiar și atunci cînd chestionarele arată că, la nivelul opiniilor, subiecții au atitudini „egalitare”, considerînd că mama și tatăl trebuie să fie preocupați în egală măsură de problemele copiilor lor, în practicile cotidiene apar mari diferențe între conținuturile rolului masculin și ale celui feminin [a se vedea studiile sintetizate de Segalen, 1981]. Analiza bugetelor de timp, instrumente utilizate în mod obișnuit pentru a pune în evidență diferențele în gestiunea timpului bărbaților și femeilor, nu lasă nici un echivoc : în toate categoriile sociale, bărbații alocă educației copiilor durate mult mai mici decât femeile [Roy, 1989; Segalen, 1981]. Totuși, bugetele de timp sînt construite pe un principiu al delimitării riguroase și omogenității duratelor, care nu corespunde decât în unele cazuri practicilor reale de gestiune a timpului. Ele nu evidențiază decât conținutul principal al unor durate care, în multe cazuri sînt eterogene și fluide. Or, atît în cazul bărbaților, dar mai ales în cel al femeilor, timpul alocat explicit unor activități menajere sau de timp liber este implicit alocat educației copiilor. În aceste condiții, bugetele de timp utilizate ca instrumente unice nu sînt de mare ajutor în înțelegerea distribuției rolurilor educative [de Singly, 1996a și 1996b].

Utilizînd o metodologie mai complexă (chestionarul dublat de observație experimentală/joc de rol), Kellerhals și Montandon [1991] prezintă comparativ rolurile educative parentale sub trei aspecte : (1) al reglării directe a comportamentului copilului (încurajare, supravegherea igienei, controlul temelor etc.) ; (2) al comunicării (schimb de informații, confidențe, opinii) ; (3) al cooperării, respectiv al participării la activități comune (*loisirs*, ieșiri, hobiuri). Autorii caută să evidențieze domeniile în care cei doi părinți se implică împreună sau separat și tipul de resurse (instrumentale sau expresive) pe care fiecare dintre ei le furnizează copilului. Teza unei slabe impli-

cări paterne este confirmată. Tații intervin direct în reglarea comportamentului copiilor de două ori mai puțin decât mamele, iar atunci când o fac intervenția lor este mai mult normativă, constând în a comenta, în a impune, a permite sau a interzice o activitate, a explica principii morale. Puțini sînt cei care urmăresc efectiv și sistematic activitatea copilului și o susțin emoțional :

Rezumînd, se poate reține că nici o sarcină educativă nu este de fapt atribuită bărbatului. Munca educativă este efectuată de către mamă, singură sau în colaborare cu soțul” [Kellerhals și Montandon, 1991 : 144].

Aceeași implicare comparativ mai slabă este identificată și în domeniul comunicării : copiii comunică sensibil mai mult cu mamele, iar carențele în comunicarea cu tatăl sînt, de regulă, compensate printr-o comunicare mai intensă cu mama ; o carență în comunicarea cu mama, însă, nu este aproape niciodată compensată prin comunicarea cu tatăl. Pe de altă parte, deși activitățile comune părinți-copii sînt frecvente, tatăl este și în acest caz mai puțin prezent decât mama.

Stereotipul cu privire la segregarea masculin/feminin pe axa instrumental/expresiv, impus de Parsons și Bales [1955], este pus sub semnul îndoielii. Cu toate că o anumită specializare instrumentală a bărbatului există (resursele pe care el le oferă copilului fiind informație, clarviziune, cooperare, fermitate), iar femeile par a avea cvasi-exclusivitatea resurselor expresive (înțelegeră, protecție, complicitate), cercetătorii genezezi pun în evidență *un rol instrumental slab al tatălui și un rol complex, simultan instrumental și expresiv, al mamei* :

Rolul patern este mai degrabă secundar decât specific și, reciproc, rolul matern este foarte cuprinzător. Altfel spus, pierderea specificității masculine în domeniul instrumental (dacă această specificitate a existat vreodată) nu pare a fi compensată printr-o creștere comparabilă a contribuțiilor bărbatului în domeniul expresiv [Kellerhals și Montandon, 1991 : 159-160].

O tipologie a formelor de diferențiere a rolurilor feminin și masculin este elaborată : (1) modelul *diferențierii duble* se caracterizează prin diferențierea rolurilor atît din punctul de vedere al sarcinilor pe care și le asumă părinții, cît și din acela al resurselor pe care ei le furnizează ; (2) modelul *diferențierii simple* implică deosebiri fie în distribuția sarcinilor, fie în aceea a resurselor ; (3) modelul *nediferențiat* îi pune pe părinți în situația de egalitate în ceea ce privește sarcinile și resursele. Primele două modele sînt mai frecvente în totalul eșantionului. Aceasta înseamnă că ne aflăm departe de o ruptură față de modelul „clasic” al familiei în care rolurile educative sînt asumate de mamă și de „topirea” maternității și paternității în *parentali-*

tate (parentaj). Totuși, prezența diferențierii simple și a conduitelor nediferențiate indică o tendință de îndepărtare de acest model pe direcția unui *pluralism al opțiunilor*. În ce categorii ale populației se manifestă această tendință ?

Asumarea de către bărbat a unor sarcini educative nu este clar asociată statutului său socio-economic, dar este dependentă de activitatea profesională a mamei : o angajare cu cel puțin 3/4 de normă atrage o creștere a implicării masculine. Statutul profesional al tatălui este slab corelat și cu comunicarea tată-fiu : aceasta este slabă în cazul micilor funcționari subalterni, al funcționarilor de stat calificați și al cadrelor medii, fiind mai intensă în grupurile muncitorilor, cadrelor superioare din economie și cadrelor universitare, grupuri în care atinge niveluri comparabile. Statutul ocupațional al mamei – relevant pentru implicarea masculină – este foarte puțin relevant pentru comunicarea și cooperarea (participarea la activități comune) mamă-copil : acestea nu se diminuează la mamele angajate în activități profesionale extradomestice față de cele casnice. Nivelul de instruire al partenerilor se dovedește o variabilă mai pertinentă : implicarea masculină în diferite sarcini educative crește cu nivelul studiilor ; la fel comunicarea și cooperarea mamă-copil. Relevante sînt și tipul de coeziune (interacțiune) familială și tipul de integrare externă : modelul nediferențiat este foarte rar în familiile de tip „paralel” (caracterizate prin închidere și autonomia membrilor), unde domină dubla diferențiere ; el apare la aproximativ jumătate dintre familiile „bastion” și predomină în familiile de tip „asociație” (caracterizate prin deschidere și autonomie).

Concluziile echipei elvețiene par să contrazică ipoteza rețelelor [Bott, 1957] care corelează conservarea diviziunii tradiționale a rolurilor familiale cu o densitate mare a rețelelor de sociabilitate ale membrilor cuplului conjugal : deschiderea către exterior poate conduce la transformări în distribuția rolurilor (cazul familiilor „asociație”), așa cum conservarea modelului tradițional este facilitată de închiderea familiei în ea însăși (cazul familiilor de tip „paralel”). Cum se explică faptul că, în unele situații, contactele frecvente cu rețelele de sociabilitate nu facilitează conservarea distribuției tradiționale a rolurilor, ci schimbarea modelului ? Cheia pare a se găsi în tipul de interacțiune familială : interacțiunea bazată pe autonomia membrilor favorizează conservarea modelelor însușite în cursul proceselor de socializare de către fiecare dintre membri, în condițiile unei familii închise („paralel”) ; ea permite, dimpotrivă, membrilor familiilor deschise către exterior („asociație”) ca, în contact cu modele noi și variate, să procedeze la o reconsiderare continuă a modelelor interiorizate și la negocierea rolurilor. Caracteristicile tipului de coeziune determină varietatea modelelor cu care se intră în contact :

famiile fuzionale (*compagnonage*) au, probabil, tendința de a se deschide către grupuri relativ omogene din punctul de vedere al modelului cultural (în special către familii de origine, rude și prieteni comuni); acesta este, după toate aparențele, cazul descris de E. Bott. În ceea ce privește familiile „bastion”, opțiunea pentru un model sau pentru altul pare a fi determinată de „jocul” a doi factori: conduitele și normele interiorizate în procesul de socializare și dorința de înțelegere și întrajutorare între membri; în funcție de situație, soțul își ajută soția ori de câte ori aceasta o solicită, iar caracterul închis al familiei îi permite să păstreze secretul și să-și conserve o imagine publică pozitivă.

Concluziile echipei geneveze sînt confirmate de numeroase studii europene și nord-americane. Într-un banlieu parizian, Kohn, Abdat, Callu și Famery [1994], observă aceeași predominanță feminină și rolul secundar al tatălui în educația copiilor. Modelul nediferențiat, respectiv „perspectiva în emergență” semnalată de Fein, apare mai frecvent în rîndurile claselor de mijloc canadiene [Gauthier, 1987].

7.3. ...sau roluri educative specifice și complementare?

Pentru François de Singly [1996a și 1996b], este vorba mai degrabă despre o altă manieră de a fi părinte decît despre un rol feminin principal și unul masculin secundar, rolul patern și rolul matern fiind specifice și complementare.

Un examen calitativ al gestiunii timpului arată că duratele pe care părinții le petrec alături de copiii lor îndeplinesc trei funcții explicite: o „funcție de întreținere și reparație”, corespunzînd activității menajere (pregătirii mesei, întreținerii obiectelor de îmbrăcăminte etc.) sau unor activități legate de sănătatea copilului; o alta „de reconfort” (jocuri comune, momente de tandrețe și confesiune); în sfîrșit, o funcție „de dezvoltare”, corespunzătoare unor obiective educative explicite. Diferențele între bărbați și femei apar cu claritate: în timp ce femeile asigură toate cele trei funcții, independent de prezența/absența soților, bărbații sînt „specializați” exclusiv în funcția de reconfort; tatăl intră de unul singur în contact cu copilul numai pentru a (se) juca (a se vedea „tatăl-cal”, jocul de șah etc.), a trăi satisfacția unor gesturi de tandrețe reciprocă sau pur și simplu pentru a se convinge, după „aerul” senin al copilului, că „totul este în regulă”; dacă intervine în alte momente, el o face pentru „a da o mîna de ajutor” mamei, dacă nu

totdeauna în prezența acesteia, cel puțin la solicitarea ei. Paternitatea contemporană se caracterizează, pentru de Singly, prin trei trăsături: (1) puține relații directe cu copilul; (2) responsabilitatea familiei ca unitate (chiar dacă nu putem vorbi despre un model universal *pater familias*, tatăl continuă să își asume o funcție de trasare a direcțiilor generale și de restabilire a ordinii, atunci cînd este cazul); (3) secundarea soției în activitatea cotidiană. Rezultatele „brute” ale lui de Singly susțin, pînă la acest punct, rezultatele cercetărilor echipei de la Geneva. Sociologul francez interpretează, însă, aceste rezultate într-un registru teoretic diferit, formulînd *ipoteza unor logici specifice, diferite dar complementare, ale actorilor, în funcție de sexul lor*.

Rolul educativ al tatălui nu este, în cele mai multe cazuri, înțeles ca secundar nici de bărbați și nici de femei. Deosebirea între rolul masculin și cel feminin vizează *modul, natura* implicării și nu *gradul*, mai mic sau mai mare, de implicare, care nici nu poate fi evaluat, întrucît nu pot fi comparate cantitativ comportamente diferite calitativ. Ele relevă în esență două raporturi cu timpul și cu spațiul, două viziuni asupra lumii, două morale. În timp ce spațio-temporalitatea maternă este continuă, duratele și spațiile fiind indistincte, multifuncționale și multirelaționale, cea paternă este discontinuă, duratele și spațiile sînt delimitate clar în funcție de activitatea desfășurată și de tipul de relație; ceea ce pare la prima vedere un partaj al rolurilor educative este, de fapt, un raport diferit cu timpul și cu spațiul. Orientarea timpului masculin este, în cazul bărbaților căsătoriți, esențialmente familială, în pofida aparențelor: timpul profesional este considerat ca timp parental indirect (tatăl muncește „pentru copii” sau, mai general, „pentru familie”, întrucît rolul său principal este acela de a asigura securitatea materială a grupului; un tată șomer nu își onorează rolul parental), ca și timpul consacrat unor activități domestice (reparații, grădinarit etc. realizate „pentru familie”). Un *modus vivendi* diferit orientează acțiunile celor doi parteneri: mama muncește „pentru ceilalți, alături de ei”; tatăl muncește „singur, pentru ceilalți”. Rezultă de aici o mare disponibilitate a mamei, o atitudine atentă și deschisă în orice moment la problemele copiilor (inclusiv în timpul activității profesionale); aceasta nu înseamnă că mama intervine efectiv în orice moment în viața copiilor; timpul matern este o alternanță între momente de intervenție, momente de simplă prezență sau chiar de preocupare și control de la distanță. Tatăl este mai mult indisponibil, fără ca această indisponibilitate să echivaleze cu lipsa implicării. Morala maternă se bazează pe „altruismul proximității”, în timp ce morala paternă dezvoltă un „altruism la distanță”. Aceste două morale țin de două viziuni asupra lumii axate pe un principiu particularist, prima, sau pe un principiu universalist, cea de-a doua. Specificitatea paternității constă în

deschiderea către lumea exterioară, tatăl reprezentând intermediarul între aceasta din urmă și copil; în comparație cu egocentrismul pe care îl cultivă atitudinea maternă, atitudinea tatălui îi arată copilului că nu este centrul universului și îl obligă să își dimensioneze nevoile, dorințele ș.a.m.d. în funcție de constrângerile raporturilor sale cu lumea.

Ideea unor roluri materne și paterne specifice și complementare nu este nouă: la prima vedere, de Singly reformulează regula segregăției rolurilor și spațiilor masculine și feminine în societățile tradiționale. Totuși, specificitatea și complementaritatea rolurilor care caracterizează familiile contemporane rezultă, în opinia sociologului francez, nu numai dintr-o logică statutară (a rolurilor masculine și feminine prescrise de modelul cultural și interiorizate în procesul socializării), ci dintr-una relațională (a rolurilor construite în experiența familială). Așa cum am notat mai sus [a se vedea paragraful 6.2.], logica distribuției rolurilor educative face parte, în opinia lui de Singly, dintr-o logică generală a raporturilor familiale. Familia deține un loc central în construcția unor identități individualizate, iar raporturile conjugale și parentale joacă rolul de „revelator” al identității latente a fiecăruia dintre membri. Identitatea maternă și cea paternă nu sînt predeterminate, ci se construiesc în istoria cuplului însuși¹, în interacțiunea cotidiană a partenerilor privită ca „nod” al raporturilor lor sociale, între care importanța decisivă revine raporturilor profesionale. Fr. de Singly explică diferențele dintre logica masculină și cea feminină prin raportul diferit cu lumea profesiilor – prioritar pentru bărbat, secundar, de cele mai multe ori, pentru femei – care structurează personalitatea fiecăruia în cursul socializării secundare:

Dimensiunea profesională structurează într-o mai mare măsură identitatea masculină decît identitatea feminină, și cu atît mai mult identitatea bărbaților-tați decît identitatea femeilor-mame [de Singly, 1996a : 176].

Raportul cu structurile profesionale (ca și cel cu structurile juridice, în cazul căsătoriei sau al transformării coabitării în căsătorie) contribuie, în opinia sociologului parizian, la „încorporarea sinelui statutar în sinele intim”, indispensabilă unității și realizării sinelui. Rezultă două tipuri diferite de auto-identificare și două tipuri de beneficii simbolice obținute din relația cu copilul: profitul bărbaților este exprimat în termenii puterii și ai pozițiilor instituționale, cel al femeilor în termenii darului și contra-darului:

1. Reamintim că ideea construcției sinelui și, mai general, a realității (obiectiv-subiective) în biografia familială a fost formulată pentru prima dată, din perspectiva constructivismului fenomenologic, de P. Berger și H. Kellner [1971], într-un studiu devenit „clasic” [a se vedea paragraful 1.3.].

A avea grijă de copii (*care*) nu mai reprezintă pentru mamă o sarcină (sau nu mai reprezintă numai o sarcină), ci și realizare de sine, dîndu-i sentimentul utilității personale. Recompensele asociate sînt coerente cu cele două altruisme. Altruismul la distanță formează sistem cu dobîndirea unei poziții în spațiul social; altruismul de apropiere se prelungește în recunoașterea unei persoane în raport cu o altă persoană [de Singly, 1996a : 187].

7.4. Logici plurale, complexe și dinamice; roluri parentale cu geometrie variabilă

Studiile prezentate pe parcursul acestui capitol sugerează concluzii demne de reținut: comportamentele familiale, inclusiv cele parentale, par a fi produsul unei combinații – dependentă întotdeauna de situațiile particulare – între o ordine relațională (interacțională) și una statutară (normativă); tentațiile individualiste ale societăților contemporane nu pot eluda constrângerile normative/instituționale fără a se autoanihila. Stadiul distribuției „tradiționale”, exclusiv sau predominant normative, a rolurilor educative, a fost, cu certitudine, depășit (dacă un astfel de sistem a existat vreodată în forma sa pură pe care o descriu etnologii și dacă nu este cumva o construcție a cunoașterii științifice – marcată de limitele teoretice și metodologice ale anchetelor de teren). Direcția de evoluție nu conduce, însă, către o distribuție egalitară, ci către una cu geometrie variabilă. În strategiile familiale pot fi identificate logici multiple a căror împletire variază de la o familie la alta și de la o situație la alta.

Trăsăturile definitorii ale distribuției rolurilor educative în familiile contemporane par a fi *funcționalitatea și eficacitatea*. Rolurile sînt negociate în funcție de identitatea personală a membrilor cuplului, de conjuncturi și, nu în ultimul rînd, de norma socială, dacă respectarea ei aduce un profit social (material sau simbolic, colectiv sau individual) și psihologic, indiferent dacă acest profit este conștientizat sau nu de actori. Esențial este faptul că problema se pune nu în termenii respectării/transgresării normei, ci în aceia ai luării în considerație/ignorării ei, cu alte cuvinte ceea ce contează nu sînt pierderile (sanțiunile, constrîngerile), ci cîștigurile (gratificațiile, posibilitățile de manifestare a libertății individuale) pe care un comportament sau altul le atrage. Aparent, ne situăm în cadrele teoriilor utilitariste: raporturile familiale sînt analizate în termenii interesului, ai resurselor (capitalurilor) disponibile și ai capacității de a le mobiliza și gestiona, ai schimburilor reciproce sau chiar ai investițiilor și beneficiilor [pentru o

trecere în revistă a acestor teorii, a se vedea Bawin-Legros, 1996]. Totuși, logica familială pe care am putea-o numi a *maximizării profitului material sau/și simbolic colectiv sau/și individual* (care poate fi asociată brutal logicii economice și politice contemporane și care este identificată de cercetători în numeroase domenii ale vieții familiale¹) nu este una utilitaristă în sensul strict al termenului. Profitul (interesul) despre care este vorba aici nu este în mod necesar unul material și nici unul conștientizat de actori; o astfel de logică a acțiunii nu trimite la acțiunea weberiană „rațională în finalitate”, ci mai degrabă la o acțiune strategică. În plus, logica maximizării profitului nu este nici exclusivă și nici prezentă în aceeași măsură în toate categoriile sociale și toate împrejurările: ea „funcționează” într-un context cultural (axiologic-normativ) determinat și în situații interacționale locale².

1. Așa cum demonstrează Kellerhals ș.a. [1982], mariajul contemporan voluntar este construit pe o relație de schimb în sensul structural al reciprocității (darului și contra-darului); conștient sau nu, soții evaluează prestațiile fiecăruia în domeniile activităților menajere, educării copiilor, activității profesionale aducătoare de venituri, iar această evaluare se efectuează global și nu în fiecare domeniu luat separat; în felul acesta, ei asigură un transfer reciproc și o acumulare de capitaluri, profitabile și pentru unul și pentru celălalt, chiar dacă șansele și formele de mobilizare și valorificare a acestor capitaluri pe diferite „piețe” sînt diferite (și inegale). Numeroși autori explică printr-o ipoteză „a resurselor” [Blood și Wolf, 1960] sau printr-una a „celui mai scăzut interes” [Waller, 1951] distribuția puterii în cuplul conjugal [a se vedea sintezele realizate de Baca Zinn și Eitzen, 1990; Scanzoni și Scanzoni, 1988]. Logica maximizării profitului poate fi o logică a reconstrucției rolurilor în funcție de conjuncturi, cu „scopul” de a face o „figură bună”, de tipul celei pe care Goffman [1967] o consideră inherentă oricărei ordini interacționale.
2. Distribuția puterii în familie (corelată distribuției rolurilor) este explicată tot mai mult prin ipoteze care combină teoriile culturaliste cu cele ale resurselor și cu teoriile interacționiste (ale negocierii și construcției); normele legitimează puterea, dar nu o creează și nu o întrețin [Rodman, 1972].

CAPITOLUL 8

Alte forme ale rolurilor educative parentale: părinți divorțați, părinți „vitregi”

Deceniul 1971-1980 a lansat noi provocări științelor socio-umane: modalitățile de exercitare a rolurilor parentale (1) în cazul în care părintele este unic sau principal responsabil de întreținerea și educația copilului al cărui genitor este, (2) în cazul în care el trăiește separat de acesta, ca și (3) în cazul în care un adult devine părinte al unui copil care are alți genitori.

8.1. Familii (mono)parentale

Literatura anglo-saxonă utilizează termenul *one(single)-parent family* de la mijlocul anilor 1960; zece ani mai târziu, acest termen avea un corespondent francez – *famille monoparentale*. Desemnînd unități sociale constituite dintr-unul sau mai mulți copii și un singur părinte, acești termeni s-au impus repede în fața altora („părinți izolați”, „menaje conduse de femei”, „mame singure în dificultate”, „mame necăsătorite”, „menaje monoparentale”) întrucît au o dublă semnificație: pe de o parte, ei răspund „nevoii de a da un nume” [Bawin-Legros, 1988] unui fenomen pe care ruptura înregistrată în anii 1960 și 1970 în comportamentele demografice (și care, în esență, constă în diminuarea semnificativă a ratelor nupțialității și multiplicarea coabitărilor, creșterea numărului de copii născuți în afara căsătoriei, explozia ratelor divorțialității) și progresele în plan administrativ-statistic l-au făcut tot mai vizibil; pe de altă parte, el exprimă un nou mod de a privi un comportament care pînă atunci a fost considerat marginal ori chiar deviant, generator de tulburări psihologice și sociale. Numit *familie*, grupul copil (copii) – părinte (și nu părinți) este privit ca o alternativă la (și nu ca o deviație de la) familia „clasică”. Terminologia științifică marchează, astfel, *normalizarea* fenomenului, în dubla accepțiune, durkheimiană și fenomenologică, a noțiunii: monoparentalitatea devine *normală* pe măsură ce înregistrează o creștere a frecvenței și pe măsură ce devine o conduită familiară pentru membrii societăților actuale.

8.1.1. Familie parentală – familie conjugal-parentală

Conceptul „familie monoparentală” are meritul de a defini familia prin relația parentală care este secundară în definițiile „clasice” ale familiei, unde decurge din relația conjugală (termenul „familie *conjugală*” utilizat pentru a desemna grupul constituit din doi adulți de sex opus și copiii rezultați din uniunea lor este semnificativ). El surprinde una dintre direcțiile esențiale ale transformărilor înregistrate în ultimele trei decenii în domeniul familiei (poate cea mai importantă): *posibilitatea ca cele două tipuri de raporturi familiale – conjugal și parental – să apară și să funcționeze separat unul de celălalt*.

Termenul „familie monoparentală”, cu un conținut aparent simplu și clar, ascunde, totuși, o serie de „capcane”.

(1) Mai întâi, definiția însăși este obiect al controverselor [Bawin-Legros, 1988]. Care este unitatea de referință: menajul, care poate cuprinde și alte persoane – bunici, alte rude, un (o) nou(ă) partener(ă) al (a) adultului – sau în mod strict unitatea părinte-copil? Ce tip de copil este avut în vedere: este el definit în funcție de vîrstă sau în funcție de statutul marital?

(2) Apoi, el „pretinde” a fi, în calitate de concept științific, neutru. Utilizarea sa denunță, însă, o semnificație socială particulară care rezultă din modul de a privi lucrurile specific pedologilor și psihiatrilor (tentați să atribuie aproape toate tulburările apărute în dezvoltarea copilului pe seama structurilor familiale „disimetrice”) și cîmpului intervenției sociale (aflat în permanentă căutare de populații „în dificultate” care trebuie asistate) [Lefaucheur, 1991].

(3) În al treilea rînd, conceptul „familie monoparentală” construiește în planul cunoașterii științifice și administrative o populație riguros delimitată și omogenă către care pot fi orientate măsuri de asistență normalizate (legitime social și eventual legalizate), conform unui principiu al egalității sociale. Or, în interiorul populației pretins omogene pot fi identificate, în funcție de diferite criterii (statutul socio-profesional al adultului, nivelul veniturilor sale, originea situației de monoparentalitate, mediul și contextul socio-cultural de viață), situații foarte variate [Pitrou, 1994]. Trecînd sub tăcere variațiile, principiul egalității pe care se bazează intervenția se transformă în principiu al inechității.

(4) În plus, monoparentalitatea nu este o situație staționară: ea poate aluneca într-o coabitare sau într-o căsătorie, așa cum, după consumarea unor experiențe de acest gen, poate fi regăsită. Caracterul predominant transversal al cercetărilor nu permite, însă, o concluzie certă în ceea ce privește caracterul său tranzitoriu sau durabil [Kaufmann, 1990].

(5) Atributul „monoparentală” instaurează o discriminare între cei doi parteneri din punctul de vedere al raportului între relația conjugală și cea parentală: aceasta din urmă este independentă de relația conjugală în cazul partenerului căruia îi este încredințat copilul și care poate fi părinte (unic) fără a (mai) fi soț (soție), dar este dependentă de relația conjugală pentru celălalt, pentru care încetarea calității de soț (soție) ar echivala cu o încetare a calității de părinte. Or, așa cum vom vedea, monoparentalitatea efectivă, practică, nu coincide cu monoparentalitatea statistică. R. B.-Dandurand [1993] observă că, spre deosebire de monoparentalitatea rezultată din deces, cea rezultată din divorț face ca părintele căruia nu i s-a încredințat copilul (tatăl, în marea majoritate a cazurilor) să fie potențial accesibil pentru copiii săi. În același sens, L.D. Scanzoni și J. Scanzoni [1988] vorbesc despre „sistem familial binuclear” (*binuclear family system*)¹, iar C. Guillot și G. Neyrand [1993] notează:

Copiii care trăiesc într-un cămin monoparental au din ce în ce mai frecvent doi părinți în viață și, deci, cel puțin potențial, două cămine și o familie pe care ar fi mai corect să o numim *bifocală* [s.n., E.S.] decît monoparentală [cf. Pitrou, 1994: 187].

Cu toate limitele pe care le-am semnalat, termenul „familie monoparentală” este preferabil celor de „familie dezorganizată”, „familie dezmembrată”, „familie incompletă”, „familie disimetrică” utilizați în literatura românească [Dimitriu, 1973; Mitrofan și Mitrofan, 1991], termeni care exprimă fără înconjur ideea de „deformare” a „constelației familiale”: orice definiție dată acestor familii are în mod necesar ca reper familia conjugală („organizată”, „completă”) considerată ca unicul model „normal” și reține ca diferență specifică dezechilibrul structural și, implicit, funcțional, anormalitatea situației.

Termenul *familie parentală* ar fi, poate, mai adecvat: el afirmă normalitatea sociologică a unității constituite dintr-un adult și copiii săi, respectiv a existenței relației parentale independent de relația conjugală, eliminînd în același timp discriminarea pe care am semnalat-o mai sus. După aceeași logică, s-ar putea reține termenul *familie conjugală* pentru cuplul căsătorit fără copii (pentru care nu există încă un termen, cu toate că numărul în continuă creștere a acestor cupluri face din ele o categorie de populație cu

1. Termenul „familie nucleară” desemnează o familie conjugală care dispune de locuire separată (neolocală) în raport cu familiile de origine. Noțiunea „familie binucleară” trimite, în consecință, la situația în care membrii familiei conjugale locuiesc, dintr-un motiv sau altul, separați unii de ceilalți. Ea conține o ambiguitate generată de faptul că nu indică prin nimic ruperea relației conjugale și se aplică mai degrabă „mariajului-navetă” (*commuter marriage*) semnalat de cercetătorii americani [Scanzoni și Scanzoni, 1988] decît familiilor în care parentalitatea supraviețuiește conjugalității sau o exclude din capul locului.

trăsături și probleme proprii) și să numim familia constituită din doi adulți și copiii ai căror părinți sînt (cu alte cuvinte familia de procreere) *familie conjugal-parentală*¹.

Familia parentală poate rezulta ca urmare a unor experiențe diferite: nașterea unui copil în urma unei experiențe sexuale juvenile care nu se „rezolvă” într-o căsătorie „de reparație”; decizia (opțiunea voluntară) a unor femei (trecute de treizeci de ani, de regulă) de a avea un copil (copii) în afara unei căsătorii legale sau uniuni libere (parentalitate celibatară); divorțul unor cupluri cu copii necăsătoriți; decesul unuia dintre parteneri. Dacă ținem cont de faptul că divorțul contemporan („noul divorț”) intervine după o durată mediană a căsătoriei de aproximativ 10 ani, respectiv la o vîrstă medie a partenerilor de 36 de ani pentru bărbați și 34 de ani pentru femei [Bawin-Legros, 1988], vîrstă aproximativ coincidentă cu vîrstă maximei fecundități, explozia ratelor divorțialității în deceniul șapte echivalează cu o explozie a familiilor parentale, fapt care justifică creșterea interesului factorilor de decizie și a cercetătorilor pentru ele. Aproape un sfert din familiile americane cu copii erau în 1986 *single parent families*; cifra reprezenta dublul celei din 1960 [Saxton, 1990]. În Europa, amploarea fenomenului este ceva mai mică (nedepășind 15% din totalul nucleelor familiale), iar ratele de creștere mai scăzute [Lefaucheur, 1987].

Întrucît în marea majoritate (90%) a cazurilor de divorț, mamele sînt cele cărora li se încredințează copilul, cele mai multe familii parentale sînt alcătuite din femei cu unul sau mai mulți copii în întreținere (familii parentale maternale). Predominanța numerică face ca (mono)parentalitatea maternă să se bucure de mai multă atenție din partea cercetătorilor [o prezentare a studiilor recente face Schlesinger, 1985]; anchetele privind familiile (mono)parentale în care adultul este tatăl (familii parentale paterne) sînt mult mai puține.

8.1.2. Dificultăți de exercitare a rolurilor educative în familiile (mono)parentale

Potrivit unei sinteze succinte realizate de B. Bawin-Legros [1988], studiile asupra familiilor monoparentale conchid, în esență, că: probabilitatea de a

1. Trebuie remarcat, totuși, că termenul „parental” conservă una din limitele termenilor actuali: el definește relația adult-copil din perspectiva primului; or, cercetările indică o centrare a familiilor contemporane pe copil și manifestarea acestuia ca veritabil actor social, iar aceasta ar impune o terminologie care să reflecte și „punctul de vedere” al copilului; poate că formula „familie parental-filială” ar fi mai adecvată; în orice caz, pe parcursul acestui studiu, termenul „familie (mono)parentală” este sinonim cu „familie parental-filială”.

identifica nașteri ilegitime, abandonuri ale copiilor, retard în dezvoltarea psiho-afectivă a acestora din urmă, tulburări de comportament, abandon/eșec școlar ori chiar delincvență este mai mare în această categorie de populație; familiile monoparentale se adaptează mai greu modelului cultural consumatorist actual, fiind victime ale „noii sărăcii”; ele au tendința de a se auto-reproduce (copiii proveniți din astfel de familii au „șanse” mari de a repeta experiența în calitate de adulți), reproducînd și extinzînd, astfel, un lanț întreg de probleme sociale. (Mono)parentalitatea, în special cea rezultată din divorț, este corelată cu o diminuare a activității educative și mai ales cu o adecvare și o eficiență mai mici ale eforturilor educative: rolul matern este caracterizat în termenii suprasolicitării (materiale, emoționale, relaționale), ai unui dezinteres relativ sau ai unui conflict de rol (dominate de problemele create de separare și de propriile stări afective, mamele sînt mai puțin disponibile pentru copil exact în momentele în care acesta ar avea nevoie de atenție și eforturi sporite), în timp ce rolul patern este analizat în termenii „absenței paterne”, „deprivării paterne”, „deresponsabilizării paterne”. Această opinie este exemplar exprimată de Louise Miron într-un studiu, care reprezintă, de altfel, o foarte bună sinteză a cercetărilor efectuate de psihologii clinicieni cu privire la consecințele divorțului asupra copiilor:

[...] capacitatea de a exercita adecvat sarcina de părinte este puternic diminuată în anii care urmează rupturii. Acaparată de suferința proprie, anxioasă, deprimată, furioasă, marcată de sentimente contradictorii [*partagée dans ses sentiments*] față de fostul soț, față de ruptură, de trăirile anterioare, mama (sau părintele căruia i s-a încredințat copilul) reușește cu greu să rămînă centrată asupra nevoilor copiilor, atentă la manifestările lor. Aceasta se verifică mai ales atunci cînd copiii sînt mici și copleșiți de anxietate și disperare, dornici să restaureze unitatea familiei, cîteodată chiar în stare de șoc. [...] Tații încearcă, de asemenea, ca și fostele lor soții, un plus de anxietate, de mînie, de depresie, de sentimente de respingere și de incompetență, în comparație cu tații neseperați care au copii mici de aceeași vîrstă. Le este teamă să ia copiii cu ei, se simt dezrădăcinați, fără sens [*structure*], fără un cămin, în timp ce mamele care au copilul [*la garde*] pot trăi sentimentul unui plus de continuitate, dar îl trăiesc și pe acela al unei pierderi de identitate, de statut și un sentiment general de neputință. [...] Avem, așadar, părinți aflați în mare suferință care trebuie să se „rînduiască” [*composer*] atît cu schimbările identitare, cît și cu cele ale capacității lor emoționale de adaptare. Rezultă că ei comunică mai puțin bine cu copiii, infantilizîndu-i, arătîndu-se adesea mai puțin coerenți în ceea ce le cer, mai puțin afectuoși și controlîndu-le mai puțin bine comportamentul [Miron, 1987: 213].

Teza carențelor educative este susținută cu argumente privind dezvoltarea psiho-afectivă a copiilor și integrarea lor socială. Copiii aflați sub incidența divorțului sînt marcați de numeroase probleme psihologice și relaționale.

Reacția lor este diferită în funcție de vîrstă, sex, timpul trecut de la ruptura intervenită între părinți, calitatea relației trecute și prezente cu fiecare dintre aceștia, climatul ce caracterizează relațiile dintre ei în timpul divorțului și după separare, raporturile cu frații și surorile, suportul oferit de rețelele de sociabilitate etc.

Pe termen scurt, copiii de vîrstă mică (sub șase ani) sînt cel mai puternic afectați; ei par a deveni mai dependenți, mai neascultători, mai agresivi, mai puțin afectuoși decît cei care rămîn în familii complete, dezvoltarea lor generală fiind bulversată. Copiii de șase-opt ani sînt marcați de o mare tristețe, de sentimente de frustrare, confuzie și anxietate, de conflicte de loialitate, mulți dintre ei căutînd contactul cu părintele absent. La aceste vîrste, băieții sînt mai vulnerabili: ei înregistrează mai frecvent eșec școlar și dificultăți de integrare socială, se restabilesc mai greu. Pentru copiii între nouă și doisprezece ani, percepția rupturii este mai clară, modalitățile de manifestare mai sobre; ei sînt capabili să pună în funcțiune diferite mecanisme de protecție și să lupte împotriva propriilor stări psihologice; totuși, mulți dintre ei reușesc cu greu să-și controleze anxietatea, rușinea, durerea și sentimentul neputinței, revărsîndu-și furia asupra ambilor părinți sau numai asupra celui pe care îl consideră vinovat. Nici în adolescență experiența divorțului nu este suportată fără probleme: furia, tristețea, sentimentul de amenințare și de neliniște în legătură cu viitorul, decepția, indignarea morală, chiar disprețul sînt evidențiate de cercetători.

Reacțiile se manifestă cu cea mai mare putere în primul an după separarea părinților; cu timpul, ele se atenuază, dar nu în toate cazurile [Bourguignon, Rallu, Théry, 1985; Miron, 1987]. Potrivit investigațiilor longitudinale ale unei echipe americane conduse de J.S. Wallerstein [Wallerstein și Blakeslee, 1989], la cinci ani după divorț, pot fi distinse trei grupuri de copii: unii (34% din cazuri) sînt complet restabiliți; alții (29%) au o dezvoltare medie și un comportament comparabil cu cel al copiilor din familii bi-parentale, dar încearcă, uneori, sentimente de tristețe; cea de-a treia categorie, însă, continuă să manifeste insatisfacție, depresie, solitudine, retard în dezvoltare. La zece sau cincisprezece ani după divorț, un *sleeper effect* se face simțit: copiii de ambele sexe au probleme relaționale, trăiesc sentimente de anxietate și vinovăție, așteaptă atitudini de respingere din partea partenerului și rup frecvent relațiile cu persoanele de sex opus; există o mare probabilitate ca mariajul lor să se încheie printr-un divorț timpuriu.

Dacă studiile de psihologie relevă consecințele divorțului asupra stării psihice a părinților și asupra dezvoltării cognitive și mai ales afective a copilului, sociologii [o bogată bibliografie furnizează Baca Zinn și Eitzen, 1990;

Bawin-Legros, 1989; Pitrou, 1994; Saxton, 1990] vorbesc despre problemele materiale ale familiilor monoparentale victime ale „noii sărăcii”, despre supraîncărcarea și conflictul de rol trăite de femeia obligată să adauge la sarcinile cotidiene de îngrijire și educație și pe acelea de aducător principal de venituri și de exercitare a autorității, despre criza de autoritate. În consecință, copiii care trăiesc în familii de acest tip sînt considerați „populație cu risc”, condamnată la a îngroșa rîndurile celor care trăiesc la limita subzistenței, celor care eșuează școlar, ori ale devianților și delincvenților.

8.1.3. Separarea părinților echivalează cu o condamnare educativă a copiilor?

O astfel de perspectivă „mizerabilistă” asupra familiilor monoparentale este supusă în ultimul deceniu, în mod deosebit în literatura de limbă franceză, unor critici severe care vizează atît perspectivele teoretice (de fapt ideologice) de abordare a fenomenului, cît și metodologiile utilizate [Bawin-Legros, 1988; Pitrou, 1994].

În plan ideologic, controversele pe această temă sînt legate de acelea, mai generale, între susținătorii normalității/legitimității unui model familial unic – cel al familiei conjugal-parentale – și cei care revendică dreptul individului de a alege o alternativă de viață familială dintre mai multe posibile. Aceste controverse corespund, în planul teoriei sociologice, opoziției dintre perspectivele macrosociologice (funcționaliste, structuraliste, sistemice „clasice”) și cele microsociologice (constructiviste). Ideologia care face din familia conjugal-parentală un model universal asociază în mod necesar acestui tip de organizare familială o *funcție educativă*; modificarea structurii conduce, în opinia susținătorilor acestui punct de vedere, la o diminuare sau chiar la o pierdere a funcției. Merton [1949] a observat posibilitatea „substitutilor” funcționale, elemente nespecializate care preiau funcția altor elemente dispărute: este cazul mamei (sau al tatălui) care preia funcția paternă (maternă), fără a putea, totuși, evita suprasolicitarea și conflictul de rol rezultate de aici.

Pe de altă parte, concepția privind carențele educative ale familiei (mono)parentale este marcată atît de limite logice, cît și de limite metodologice. Ea se bazează pe postulatul conform căruia structurile familiale biparentale reprezintă nu numai mediul care poate asigura nivelurile cele mai înalte de dezvoltare psiho-afectivă și integrare socială ale copilului, ci *singurul* care permite o dezvoltare normală; rezultă că orice alt mediu împiedică această dezvoltare; o concluzie categorică este inferată pornind

de la o premisă care ar trebui formulată mai curînd în termeni ipotetici. În plus, această concluzie este rezultat al unei inducții incomplete (singura pe care orice anchetă empirică o permite) în care cazurile investigate sînt selecționate în funcție de criteriul eșecului educativ: eșantioanele sînt alcătuite din copii cu eșec școlar sau din copii delincvenți, iar dacă, într-un astfel de eșantion, cei mai mulți copii provin din familii parentale, se trage concluzia – a cărei validitate este discutabilă – că există în mod necesar o carență educativă a acestui tip de familie.

Cercetările recente pun în evidență faptul că efectele (mono)parentalității sînt relative și se exercită prin ceea ce sociologii numesc un efect de compunere a mai multor variabile intermediare. Teza dificultăților de investire personală a mamei singure, dominată de propriile probleme emoționale, profesionale, relaționale, de sănătate ș.a.m.d., în educația copiilor este, dacă acordăm credit cercetătorilor europeni și americani, adevărată. Totuși, aceasta nu înseamnă că toate mamele fac față în aceeași manieră situației. Resursele (venituri, locuință, timp disponibil, statut socio-profesional, nivel de instruire, stil de viață, rețele de sociabilitate, raporturi cu fostul partener și cu trecutul său familial, trăsături de personalitate) de care ele dispun sînt diferite, iar gradul în care acestea sînt mobilizate este, de asemenea, diferit.

Unele studii arată că legătura dintre eșecul școlar al copiilor și mono-parentalitate este dependentă, între altele, de *situația economică a familiei*, ea însăși dependentă de statutul socio-profesional al mamei, care se depreciază sensibil în urma divorțului; corelația menționată (între monoparentalitate și eșec școlar) este prezentă în cazurile în care (mono)parentalitatea se asociază cu un nivel scăzut al veniturilor și cu o situație economică precară, instabilă¹ [Baca Zinn, 1990; Neyrand și Guillot, 1988].

Factorii de risc decurg în principal din situația profesională a părintelui singur care determină nu doar nivelul venitului său, ci și vulnerabilitatea sa pe piața muncii (în termeni de fragilitate, de dependență, de uzură psihologică etc.) [Bawin-Legros, 1988: 178-179].

Reușita școlară mai slabă se asociază, de asemenea, unui *nivel cultural scăzut al familiei* [Martin, 1992], respectiv unui nivel scăzut al studiilor mamei.

1. La jumătatea anilor 1980, Weitzman constata că la un an după divorț veniturile femeilor californiene se diminuează cu 73%, în timp ce veniturile bărbaților cresc cu 42%. Scăderea veniturilor mamelor singure nu este compensată prin ajutoare de stat: în 1984, Flynn nota că mai puțin de jumătate dintre femeile americane divorțate primesc un ajutor pentru creșterea copiilor, iar atunci cînd este primit acest ajutor acoperă mai puțin de jumătate din costul copilului [Baca Zinn și Eitzen, 1990].

Un alt factor important este reprezentat de *condițiile în care se instalează (mono)parentalitatea*; cei mai afectați sînt copiii familiilor divorțate, iar dintre aceștia, cei ai căror părinți se separă într-o atmosferă puternic conflictuală:

Factorul cel mai distructiv al divorțului este, probabil, angoasa legată de conflictele care îi agită pe foștii parteneri și care destramă familia monoparentală [Bourguignon, 1985, citată de Pitrou, 1994: 181].

Rețelele de sociabilitate pot stimula conflictele între foștii parteneri și pot, de asemenea, construi un statut aparte al copilului, printr-un lanț de „etichetări”:

De la grupul de egali care remarcă „anomalia”, la mediul familial și social care o subliniază, la instituția școlară care o reperează pentru a face din ea *cauza* eventualelor dificultăți, lanțul „etichetărilor” este lung, iar acestea vor acorda efectiv „copilului rezultat din divorț” un statut particular [Commaile, 1979: 92].

Citîndu-i pe Neyrand și Guillot, A. Pitrou [1994: 183] scrie: „Ceea ce are importanță pentru dezvoltarea copilului este mai puțin forma familiei cît atitudinea anturajului”. Rețelele de sociabilitate, în special rețelele de rudenie, pot stimula sau inhiba exercitarea rolurilor educative de către părinți sau pot funcționa în calitate de „canale de transfer” a acestor roluri, pe durata crizei sau pe termen mai lung, către familia de origine a adultului sau către alte persoane. Potrivit opiniei lui A. Pitrou, susținută cu trimiteri la un număr mare de anchete empirice, teza carențelor educative care survin în mod fatal odată cu separarea de unul dintre părinți este inconsistentă: în astfel de cazuri, bunicii se consideră adesea puternic implicați în dezvoltarea nepoților, pînă la a exercita roluri de suplinire educativă, iar diferiți membri ai rețelelor (în special surori ale mamei sau ale tatălui) contribuie la restabilirea echilibrului familial, acordînd ajutor moral și material, cu precădere în perioada de criză a separării. Solidaritatea rețelelor se manifestă frecvent în mediile defavorizate, dar ea devine efectivă și eficientă în cazul mamelor active profesional; pentru femeile fără calificare și fără proiect familial, sprijinul rămîne de multe ori ineficace ori este chiar absent, datorită precarității economice a rețelelor.

Un studiu din 1974 al lui Wallerstein și Kelly – citat de Saxton, 1990 – arată că *modul angajării foștilor soți în relația parentală după divorț* influențează situația copiilor. Copiii care, la cinci ani după divorț, au depășit în mare măsură șocul inițial sînt beneficiarii unei atitudini de angajare din partea ambilor părinți, împreună sau separat (contactele cu tatăl sînt frecvente, iar relațiile cu ambii părinți sînt descrise ca bune). Dimpotrivă, situația celor care „eșuează” reflectă un „eșec al divorțului”: copiii sînt

utilizați frecvent ca „paratrăsnet” al conflictelor care nu încetează între părinți ; în consecință, atât relațiile cu mama, cât și cele cu tatăl se deteriorează după divorț.

Separarea soților nu conduce automat la o ruptură cu *modul de angajare parentală și familială înainte de divorț*. Experiențele trăite în familiile de origine, distribuția rolurilor domestice și educative în familia conjugal-parentală, natura raporturilor conjugale și a relațiilor copilului cu fiecare dintre părinți modelează implicarea educativă a acestora din urmă :

[...] în ciuda importanței unor determinisme parentale după divorț, nu se pune problema să neglijăm nici dinamica familială și individuală, care permite punerea în practică a unui mod de funcționare familială, nici conținutul experienței proprii a partenerilor în materie de viață familială: *fiecare este un tată sau o mamă pe măsura propriei sale istorii* [s.n., E.S.] [Bawin-Legros, Gauthier și Guillaume, 1991].

Rezultă că, dacă copiii aparținând unor familii parentale sînt mai frecvent înregistrați printre cei care eșuează școlar sau manifestă comportamente asociale, nu (mono)parentalitatea în sine trebuie pusă în discuție, ci situația socială particulară a familiilor respective, caracterizată printr-un cumul de factori „de risc” : studiile [a se vedea sintezele realizate de Baca Zinn și Eitzen, 1990 ; Bawin-Legros, 1988 ; Saxton, 1990 ; Segalen, 1981 și 1996] dezvăluie faptul că cele mai multe dintre femeile care divorțează au un statut socio-profesional, un nivel al veniturilor și un nivel educațional scăzute, preferă divorțul din culpă care implică importante costuri psihologice și sociale, aparțin unui mediu cultural tradițional – care, deși oferă suport, incriminează conduita de rupere a căsătoriei, culpabilizează adultul și victimizează copilul, întreținând un climat conflictual –, sînt obligate să-și schimbe repetat domiciliul, schimbînd, prin aceasta, frecvent anturajul școlar și social al copilului care ar avea, dimpotrivă, nevoie de stabilitate.

Toate cercetările – scrie Agnès Pitrou [1994 : 185] – converg asupra acestei constatări : „riscul” pentru copil, care pare inerent monoparentalității, nu poate fi corect interpretat fără a se face referire la modul de inserție socială a părintelui care este responsabil [de creșterea sa].

Această concluzie are o importanță crucială pentru orientarea intervenției sociale : ea arată că pentru a asigura copiilor șanse maxime de dezvoltare, ținta intervențiilor trebuie să fie în primul rînd *situația socială a părintelui care primește custodia copilului*, respectiv fenomene cum sînt vulnerabilitatea statutului socio-profesional al femeilor, veniturile scăzute, nivelul scăzut de cultură, costurile materiale, psihologice și simbolice ale divorțului și maternității solitare și nu familia conjugală (în sensul „salvării”/impunerii ei ca model unic).

8.2. Se poate vorbi despre o „demisie paternă”?

Lăsînd la o parte o serie de nuanțe juridice, rolul tatălui care trăiește separat de copilul său se limitează, în majoritatea covârșitoare a cazurilor, la plata unei pensii alimentare (de care, în destul de multe situații, tații sînt scutiți) și la dreptul de a vizita periodic copilul. Statisticile și anchetele cantitative avansează ipoteza unei paternități sărace în atribute, (între)rupte de divorț și/sau pasive. Mai mult de jumătate dintre tații americani nu plătesc pensia la care i-ar obliga decizia judecătorească ; în 1/4 din cazuri, dreptul de vizită nu este deloc utilizat ; la cinci ani după divorț, procentul urcă la 1/2-3/4 din numărul taților intervievați. După divorț, numeroși tați par a se retrage parțial sau total din viața copiilor lor, în timp ce relația mamă-copil rezistă mai bine, chiar și atunci cînd custodia este încredințată tatălui [Saxton, 1990]. Situația este similară în statele europene [Pitrou, 1994 ; Bawin-Legros, 1988]. Conform unei anchete franceze, 54% dintre copiii ai căror părinți au divorțat nu și-au văzut niciodată tatăl după divorț sau nu mai întrețin cu acesta decît legături conjuncturale [Villeneuve-Gokalp și Leridon, 1988]. Imaginea tatălui absent pare veridică. Consecințele acestei absențe asupra dezvoltării copiilor, îndeosebi la vîrstele la care prezența unui adult de sex masculin este esențială pentru identificarea și diferențierea sexuală (vîrstele mici pentru băieți și vîrsta adolescenței pentru copiii de ambele sexe), au fost insistent puse în evidență de psihologia clinică, în special de cea de inspirație psihanalitică. Probabil că popularitatea psihanalizei a făcut ca problema „deprivării paternale” să se impună ca una dintre problemele esențiale ale familiilor contemporane.

În ce măsură implică deprivarea paternă pe care o deplînge psihologia clinică o diminuare a (dispariție a) interesului tatălui pentru copilul de care s-a (a fost) separat ? La o primă analiză, s-ar părea că statisticile nu lasă nici un echivoc : ce argument ar putea rezista în fața aceluia al ruperii contactelor cu copilul și al refuzului de a contribui la întreținerea sa prin plata pensiei alimentare ?

L. Saxton [1990] descrie rezultatele unei anchete americane conduse de L. Wallisch și finalizate în 1986, care pot fi deosebit de utile pentru înțelegerea raporturilor dintre tații separați de copiii lor prin divorț și aceștia din urmă. Wallisch pune în evidență diversitatea situațiilor. Aproximativ un sfert dintre părinții divorțați pot fi încadrați în categoria „asociații furioși” (*angry associates*) : este vorba de foști parteneri care păstrează resentimente cu privire la mariajul desfăcut, la procesul însuși de divorț (partajul bunurilor,

custodia copilului, plata pensiei și administrarea ei, dreptul de vizită). Furia reprimată reprezintă aspectul caracteristic al relației lor, iar întâlnirile – rare – prilejuite de evenimentele din viața copilului devin ocazii de stress care impun negocieri delicate. Un al doilea tip de relație parentală poate fi numit „inamicii înfocați” (*fiery foes*): custodia copilului rămâne – ca, de altfel, tot ce ține de separare – o sursă continuă de conflict; nici unul nu este dispus să accepte calitățile parentale ale celuilalt, problemele copilului sînt puse pe seama greșelilor sau dezinteresului acestuia, evenimentele cu prilejul cărora se întâlnesc se transformă în „teatre de război”. Totuși, dacă jumătate din cuplurile desfăcute se află într-un conflict continuu în legătură cu exercitarea drepturilor și obligațiilor parentale și mai ales cu plata pensiei alimentare, cealaltă jumătate întreține raporturi cordiale. Aproape 3/4 dintre părinții care rămîn în relații bune după divorț pot fi numiți „colegi care cooperează” (*cooperative colleagues*): ei împărtășesc toate grijile și bucuriile legate de copil, participă împreună la viața acestuia și se străduiesc să-i asigure bunăstarea, fără ca relația lor să depășească, însă, limitele îndatoririlor și drepturilor parentale, de multe ori formulate explicit de instanța judecătorească. Ceilalți (1/4) sînt „prieteni la cataramă” (*perfect pals*): ei pun interesul copilului mai presus de orice, au încredere unul în celălalt, se consideră unul pe altul părinți responsabili și grijulii, iar modul în care își exercită rolurile parentale este foarte apropiat de cel din perioada căsătoriei, continuînd să trăiască împreună cu bucurie și plăcere problemele și evenimentele din viața copilului; atunci cînd este cazul, se ajută unul pe celălalt și în alte privințe.

Ancheta lui Wallisch sugerează că există un interes cvasi-general în rîndurile taților divorțați pentru copiii lor. Formele în care acest interes se manifestă sînt diferite; ele depind mai ales de natura raporturilor dintre foștii soți, influențînd-o la rîndul lor. Chiar dacă unii tați mai tineri percep copilul ca pe o sursă de cheltuieli și griji suplimentare și văd în divorț o eliberare de un statut patern dobîndit prea devreme și cu care „nu știu ce să facă” pentru moment, dar pe care îl regretă mai tîrziu [Bertaux și Delcroix, 1991], majoritatea covîrșitoare a taților par să țină la statutul și la rolul lor patern și se manifestă în această calitate în momentele și în formele pe care relația ex-conjugală și biografia lor le permit.

Concluziile contradictorii (dezinteresul sau interesul tatălui pentru copil) formulate în urma unor cercetări cu aceleași pretenții de științificitate pot surprinde și se pot neutraliza reciproc. Situația își găsește justificarea în metodologia diferită (cantitativă, respectiv calitativă) utilizată și în caracterul transversal sau longitudinal al studiilor. Studiile cantitative susțin teza absenței și lipsei de responsabilitate paterne; atunci cînd metodele cantita-

tive sînt înlocuite/dublate de analiza calitativă, interesul și implicarea paterne apar ca incontestabile. Pe de altă parte, într-un moment determinat al biografiei lor, tații divorțați pot manifesta o atitudine sau alta față de copii. Studiile longitudinale semnaleză schimbarea atitudinilor parentale:

Este absolut surprinzător – scriu D. Bertaux și C. Delcroix [1991 : 106] – să constatăm în ce măsură se pot modifica sentimentele unui tată pentru copilul său în cîțiva ani. Așa cum mărturisesc chiar bărbații intervievați, unii au trecut de la momente de interes pasionat la cea mai totală indiferență sau invers.

Cum se explică aceste schimbări de atitudine?

Lectura literaturii consacrate acestei teme scoate în evidență nevoia de a lua în considerare și de această dată o asociație de factori: familiali, profesionali, juridici, culturali.

Despre *costurile psihologice și sociale masculine ale divorțului* se vorbește foarte puțin. Opinia comună consideră bărbatul, dacă nu totdeauna vinovat de stressul separării și insensibil la el, măcar mai puțin vulnerabil și capabil de a „nu privi în urmă” și de a se „consola” repede într-o nouă relație. Cercetările echipei californiene conduse de Wallerstein par să confirme, cel puțin parțial, această opinie: cei mai mulți bărbați, în special cei aflați sub patruzeci de ani, se recăsătoresc, unii în primul an, majoritatea în primii trei ani după divorț, evaluînd noua parteneră ca mai sexy, mai puțin critică, mai înțelegătoare și mai generoasă decît fosta soție, iar noua familie ca excelentă; pe termen scurt și mediu, bărbații divorțați par a fi „scuțiți” de tulburările psihologice și fiziologice pe care le prezintă frecvent femeile aflate în aceeași situație; explicația poate fi căutată în faptul că, date fiind diferențele în ceea ce privește *status-set*-urile și *role-set*-urile pe care modelul cultural le atribuie fiecăruia dintre sexe, viața bărbatului divorțat are mai multă continuitate, mai multă stabilitate [Wallerstein și Blakeslee, 1989]. Imaginea bărbatului divorțat senin și fericit, gata să ia viața de la capăt, este, totuși, inexactă. Anchetele evidențiază o mare variabilitate a situațiilor. Wallerstein și colaboratorii săi constată mari diferențe în diferitele categorii de vîrstă: jumătate dintre bărbații care au, în momentul divorțului, mai mult de patruzeci de ani sînt necăsătoriți după zece ani; mulți dintre ei nu au altă viață socială în afara celei profesionale și trăiesc acut sentimentul însingurării; la zece ani după primul divorț, mai puțin de jumătate dintre bărbații recăsătoriți au un al doilea mariaj care rezistă, ceilalți trăind experiența unui nou divorț; dacă se ia în considerare vîrsta pe care acești bărbați o au în momentul celui de-al doilea divorț, este evident că numărul celor care au probleme psihice și sociale este mult mai mare decît ne-am fi putut aștepta.

În opinia multor autori, o contribuție importantă la schimbările pe care timpul le aduce în atitudinea paternă revine *normelor instituționale care reglementează încredințarea copilului și condițiilor concrete de desfășurare a procesului de divorț*. Multe legislații contemporane încearcă să prezerve cuplul parental și după soluția cuplului conjugal, introducând, din anii 1980, concepte cum sînt „custodie partajată” (*joint custody*), utilizat în spațiul american și în cel nord-vest european sau „autoritate parentală” (*autorité parentale*), care înlocuiește din 1987 în Franța termenul „supraveghere” (*garde*). Sistemul custodiei partajate prezintă o serie de avantaje dintre care cele mai importante sînt continuitatea legăturii copilului cu ambii părinți și posibilitatea implicării egale a acestora în dezvoltarea sa, dar și unele dezavantaje legate de conflictul de loialitate pe care îl poate trăi copilul și de instabilitatea mediului său de viață [Miron, 1987]. Utilizarea în practica judiciară a acestui concept este diferită: unele state nord-europene practică custodia alternativă, indicînd o rezidență principală și una secundară, utilizarea nerestrictivă de către copil a amîndurora fiind o condiție esențială a încredințării; în alte cazuri (cum este, de exemplu, cazul legislației californiene) se distinge între „custodie legală” și „custodie fizică” (copilul se află în custodia legală a ambilor părinți, dar custodia fizică este încredințată doar unuia dintre ei, de regulă mamei). După cum se vede, chiar dacă sistemul încredințării exclusive a copilului unui singur părinte a fost, în general, abandonat (fiind, totuși, menținut în unele state), în cele mai multe situații, instanța trebuie să hotărască care este părintele în casa căruia copilul trăiește cea mai mare parte a timpului. Se pretinde că decizia judecătorească este orientată de principiul interesului copilului și de acela al egalității soților în fața legii, acordîndu-se ambilor părinți drepturi și responsabilități egale în raport cu copilul (relația parentală trebuie menținută după încetarea celei conjugale; să observăm, în treacăt, că, în aceste condiții, termenul „familie parentală” este mai adecvat decît cel de „familie monoparentală”). În practica judiciară, interesul copilului este, însă, decis, în marea majoritate a cazurilor, pe baza opiniei comune conform căreia mama este, indiferent de resursele personale și sociale de care dispune fiecare dintre părinți, aceea care răspunde mai bine nevoilor copilului; în consecință, în nouă cazuri din zece, copilul va locui cu mama. În fața instanței, părinții se află, practic, într-o situație asimetrică:

Această asimetrie nu este, totuși, imputabilă integral aparatului juridic. [...] Nu doar justiția, ci întreaga societate, modelele culturale, valorile, modul de organizare („presiunea”) a muncii, psihologii, mijloacele de comunicare în masă și opiniile particulare spontane își dau concursul pentru a afirma că, în mod categoric, copilul, mai ales copilul mic, trebuie să rămîna cu mama sa. Aparatul

juridic nu face, în fapt, decît să fie cu totul de partea acestui consens foarte larg căruia îi adaugă o contribuție proprie: îi dă forță de lege [Bertaux și Delcroix, 1991: 110-111].

În comparație cu rolul matern care este „lăudat, protejat, consolidat, finanțat”, rolul patern este, dimpotrivă, „devalorizat, ignorat și combătut de fapt” [*Idem*: 112]. Pe parcursul procesului privind încredințarea copilului – de multe ori un adevărat război –, o „coalitie” între instanța judecătorească și mamă, susținută de un întreg ansamblu de reprezentări sociale, pare să facă eforturi de a dovedi tatălui că este incapabil să crească un copil sau, atunci cînd divorțul se pronunță din culpa sa, că reprezintă chiar un pericol pentru acesta din urmă, pentru ca, apoi, aceeași „coalitie” să incrimineze absența responsabilității paternale. În aceste condiții, obligațiile paternale formulate de instanță, inclusiv (sau poate mai ales) obligația de a plăti pensie alimentară, au semnificația unei sancțiuni pe care tatăl o primește pentru incompetența sa ca părinte. Obligația de a plăti pensie alimentară poate avea, așa cum observă R. B.-Dandurand [1993] exact efectul invers celui scontat de legislator: ea îl poate determina pe tatăl aflat în dificultate de a plăti sau prea suspicios în legătură cu destinația banilor pe care este obligat să îi furnizeze mamei fără a avea posibilitatea să controleze modul în care sînt gestionați să dispară cu totul din viața copilului; obligațiile financiare îi pot submina dorința de a se implica moral în educația acestuia. Cu atît mai mult atunci cînd ele sînt înțelese ca o sancțiune a cărei legitimitate este contestată. Refuzul de a plăti pensia (și ruptura totală cu copilul) pot apărea ca forme de rezistență a taților care se simt „victime neputincioase ale sistemului judiciar” [Bertaux și Delcroix, 1991]. *Monoparentalitatea reală*, înțeleasă ca situație particulară a unei familii parentale în care copilul trăiește, mai mult sau mai puțin dramatic, alături de un singur părinte și departe de celălalt – ambii părinți fiind, la rîndul lor, mai mult sau mai puțin afectați de această situație – se dovedește a fi o *construcție socială*. Absența paternă apare, în același fel, mai curînd ca o construcție socială decît ca un fenomen imputabil taților înșiși; înainte de a pune problema „depaternității”/„defiliației” [Dandurand, 1993], a lipsei de implicare sau absenței tatălui (ca *datum*), trebuie să o punem pe aceea a „depaternizării”, a „deresponsabilizării parentale și familiale” a tatălui (ca proces).

Principalul argument pe baza căruia este susținută ideea unei stabilități mai mari a vieții bărbatului divorțat este *raportul său cu sfera activității profesionale*. Și în acest caz, însă, situațiile sînt variate. Raportul cu lumea profesiilor este rareori autoconsistent. Pentru mulți bărbați, în special pentru cei care au un statut socio-profesional scăzut, acest raport este corelat cu viața de familie. Pe de o parte, ei nu pot fi „șefi de familie” dacă nu

posedă un loc de muncă și un venit stabile ; securitatea locului de muncă pare, potrivit anchetei realizate de Bertaux și Delcroix [1991], o variabilă mult mai pertinentă decât categoria socio-profesională pentru a explica raporturile tată/copil ; spectrul șomajului (sau realitatea acestuia) nu face „casă bună” cu exercitarea rolurilor paterne. Pe de altă parte, aceiași autori observă că faptul de a fi căsătorit și de a avea copii este cel care conferă sens activității profesionale masculine, făcând suportabilă o muncă de nesuportat, poate, în alte condiții. Rezultă că, dacă pierderea locului de muncă poate însemna pierderea sensului masculin al familiei și poate genera o „demisie” din toate rolurile familiale (neglijarea familiei reprezintă principalul motiv invocat – de multe ori alături de alcoolism și violență – de soțiile care intențiază acțiune de divorț), separarea de familie poate echivala cu o pierdere a sensului muncii profesionale și a sentimentului de satisfacție și împlinire asociate pînă în momentul respectiv acesteia, pierdere care poate conduce la demotivare, randament scăzut și pierderea locului de muncă și, în continuare, la deteriorarea relației cu copilul. Mecanismele cîmpului profesional, probabil un produs al acestei situații, contribuie ele însele la agravarea ei : în comparație cu bărbații căsătoriți și cu copii în întreținere, cei necăsătoriți și fără copii sînt dezavantajați în termeni de nivel al salarizării și șanse de promovare ; exigența față de munca lor (randament, disciplina muncii) este mai mare, toleranța mai mică, ajutorul și suportul profesional din partea colegilor mai mici¹ [Bertaux și Delcroix, 1991]. Ipoteza impactului rolurilor profesionale și familiale asupra „fragilității legăturii dintre tată și copil după separare” este susținută și de Fr. de Singly [1996a : 196]. Sociologul francez consideră că din împletirea acestor roluri emerge identitatea masculină adultă ale cărei principale repere sînt calitatea de întreținător principal al familiei și calitatea de garant al unității familiale. După divorț, ambele dispar, iar tatăl, confruntat cu o ruptură identitară, este nevoit să intre într-o relație *personală* cu copilul, relație pe care nu o stăpînește.

La o analiză mai fină, teza dezinteresului patern nu se susține ; dacă se poate vorbi despre o deprivare paternă, atunci aceasta este produsul compunerii unui ansamblu de factori individuali și sociali și nu al unei „demisii paterne”. De altfel, ne putem întreba dacă deprivarea paternă nu ascunde, de fapt, o deprivare conjugală : terapeuții familiei constată adesea o modificare esențială a locului copilului în unele familii (mono)parentale, în care el suplinește absența tatălui, asumîndu-și (sau fiind încărcat cu) rolul de confident, suport, protector al mamei ; o astfel de situație îi conferă o

1. Dimpotrivă, bărbații singuri care au copii în îngrijire se bucură de susținere și ajutor mai mari decât femeile aflate în aceeași situație.

poziție specială în cîmpul puterii familiale și se soldează cu importante consecințe asupra întregii sale dezvoltări afective și psiho-sociale [Bawin-Legros, 1988].

Ca și teza corelativă a incompetenței materne, teza demisiei paterne este o construcție cognitivă care are ca fundament evidențe intuitive și atitudini moralizatoare : conduitele „anormale” (cum este aceea a locuirii separate a taților și copiilor) „sar în ochi” și se impun de multe ori cunoașterii comune, și uneori chiar celei științifice, cu o forță pe care dimensiunile lor reale nu ar justifica-o. Riscul este acela că, edificată pe fundamentul unor astfel de evidențe și atitudini, cunoașterea științifică poate, la rîndul ei, să le întărească : în cazul de față,

[...] ea poate contribui – așa cum observă Commaille [1982, citat de Pitrou, 1994 : 176] – la a legitima științific ideea că în afara familiei (normale) nu există scăpare pentru copil [...], că divorțul este o experiență traumatizantă în viața copilului și îl plasează pe acesta în categoria indivizilor supuși unui mare risc.

De altfel, dezinteresul patern este infirmat chiar la nivelul evidențelor de atitudini active (ofensive) ale unor tați față de decizia judecătorească, atitudini care merg de la cererea insistență a dreptului de a oferi copilului propriul cămin pînă la atitudini militante, manifestate în cadrul unor asociații pentru apărarea drepturilor taților (ameliorarea condiției masculine în raport cu copilul) [Bertaux și Delcroix, 1991].

8.3. Roluri educative în familiile compuse

Creșterea ratelor divorțialității a condus la o creștere a numărului recăsătoririlor. În multe cazuri, unul dintre parteneri sau amîndoi au în îngrijire unul sau mai mulți copii dintr-o căsătorie anterioară¹. Limba engleză desemnează acest tip de familie prin termenul *step family* (o subclasă a categoriei *reconstituted family* sau *blended family*), iar părinții care cresc copiii ai căror genitori nu sînt ei înșiși prin *step parents* [Baca Zinn și Eitzen, 1990 ;

1. Didier Le Gall și Claude Martin [1991] consideră că numărul copiilor francezi ai căror părinți se recăsătoresc este în creștere, cu toate că o evaluare exactă este dificilă. Abordînd problema prin intermediul statisticilor privind divorțul, ei constată că în perioada 1981-1986 numărul copiilor care au trăit experiența divorțului părinților a crescut cu o treime ; unul dintre părinți s-a recăsătorit în 48% din cazuri, ambii părinți s-au recăsătorit în 37% din cazuri ; 66% dintre acești copii au cel puțin un frate (sau o soră) „vitreg(ă)”. La rîndul său, Glick [citat de Saxton, 1990] estimează că în S.U.A. existau în 1987 aproximativ șase milioane de copii „vitregi”.

Saxton, 1990]. În limba franceză, termenii *belle-famille* și *beau-parent* se referă la același tip de unitate socială. Întrucât, însă, conotația acestor termeni în limbajul cotidian este negativă, autorii francofoni preferă termenul *familie compusă* (*famille composée*), ca subclasă a familiei reconstituite (*famille reconstituée*)¹ [Le Gall și Martin, 1991 ; Théry, 1987b]. În literatura românească, Stahl și Matei [1962] utilizează același termen (familie compusă) pentru a desemna un grup rezultat dintr-o recăsătorire și în care cel puțin unul dintre parteneri are în îngrijire copii dintr-o căsătorie anterioară. Familia compusă poate fi: *simplu compusă* când unul dintre parteneri a mai fost căsătorit și aduce cu el copii dintr-o căsătorie anterioară, *dublu compusă* când ambii parteneri se află în această situație și *complexă* atunci când, pe lângă copiii aduși din căsătorii anterioare, cuplul are și copii născuți din relația respectivă².

Termenul „familie compusă” sugerează că principala trăsătură a acestor grupuri, apărute ca urmare a unei *compuneri* de unități sociale, este existența unei structuri familiale mai complexe în comparație cu structura familiei conjugale și diferite de aceea a familiilor lărgite, din care rezultă o complexitate sporită a interacțiunilor familiale și a raporturilor fiecăruia dintre membri și ale familiei ca întreg cu exteriorul. Într-adevăr, studiile pun în evidență două categorii corelate de probleme pe care le ridică acest tip de familie: (1) probleme legate de raporturile copilului cu părintele „vitreg” și cu frații „vitregi”; (2) probleme legate de menținerea limitelor.

8.3.1. Tați „vitregi”

Discursurile ezitante ale copiilor *vis-à-vis* de locul fiecăruia dintre cei doi tați, tatăl natural și cel „vitreg”, exprimă, în opinia lui Irène Théry [1991], o confruntare între două concepții: aceea a primatului legăturii de sânge și

1. Așa cum remarcă I. Théry [1987b], termenul „familie reconstituită” conține o ambiguitate rezultată din statutul ambiguu pe care îl rezervă acestor familii reprezentările sociale: cei recăsătoriți sînt stigmatizați în calitate de subiecți ai unui divorț anterior, fiind, totodată, apreciați pentru faptul de a fi optat, totuși, pentru forma „normală” de viață, care este familia conjugală. În societatea românească regăsim aceeași ambiguitate în expresia „a-și reface viața”.
2. Limba română nu distinge între diferitele categorii de frați „vitregi”; relația copilului născut dintr-o căsătorie anterioară cu copilul născut după contractarea noului mariaj, cu alte cuvinte relația copiilor care au un singur părinte comun, desemnată în limba engleză prin termenul *halfsibling* și în limba franceză prin *demi-frère* (*soeur*), nu este tratată ca o relație specială; expresia „sînt frați pe jumătate” este utilizată rareori.

aceea a priorității legăturii sociale. Cine sînt, cu alte cuvinte, „adevărații” părinți: cei care zămislec copilul sau cei care îl cresc? Este pertinent, însă, să ne întrebăm dacă logica infantilă și cea adultă sînt, în acest caz, în mod necesar, logici disjunctive de tip structuralist: *sau* tatăl biologic, *sau* tatăl social. Este întrebarea pe care și-o pune implicit B. Bawin-Legros atunci cînd scrie:

Este, dimpotrivă, profitabil să se valorizeze în relațiile actuale (părinți-copii, copii-copii) în același timp relațiile primare care au structurat copilul dîndu-i un nume și relațiile secundare, care vor fi tot atîtea modele de identificare [Bawin-Legros, 1988: 193].

În unele cazuri, mai frecvente în rîndurile categoriilor populare și ale celor cu un nivel scăzut al studiilor, actorii adulți sînt orientați de o *logică a substituției* vechii familii (ale cărei erori vor să le ștergă) cu noua familie. Noul tată se implică în educația copilului *ca și cum* ar fi tatăl biologic, în timp ce contactele cu acesta din urmă sînt întrerupte. Plata pensiei alimentare încetează, adesea, odată cu recăsătorirea mamei, fapt care a putut fi interpretat ca o demisie paternă; în fapt, conform acestei logici a substituției, dobîndirea de către copil a unui alt tată impune ca acesta din urmă să includă în prerogativele sale obligația de întreținere, ca modalitate esențială de a exercita rolul patern și, în același timp, ca resursă și criteriu de legitimare a puterii paterne. Logica substituției este fundamentată pe absolutizarea modelului familiei nucleare: un copil trebuie să aibă doi părinți, și nu trei; triumphiul parental este, pentru acești subiecți, de neconceput. În alte cazuri, mai frecvente în rîndurile categoriilor favorizate economic și al posesorilor de diplome superioare, o *logică a perenității* permite continuarea contactelor copilului cu tatăl biologic care rămîne educatorul copiilor săi; noul partener al mamei nu se implică (sau se implică ocazional) în educația copiilor acesteia, mai ales dacă are el însuși copii [Saxton, 1990; Segalen, 1996]. În oricare dintre cazuri, exercitarea rolului patern este dificilă, iar apropierea între copil și noul tată se realizează greu. E.H. Erikson [1950] observă că tatăl intră într-un *in-group* funcțional constituit din mamă și copil (cu propriile reguli, obișnuințe, rutine). De la început, familia este structurată în două subgrupuri ale căror limite sînt bine delimitate și al căror „pivotal” este mama: cuplul conjugal și grupul mamă-copil (copii). În aceste condiții, tatăl poate prelua controlul, poate fi asimilat familiei al cărei „cap” rămîne mama, poate negocia o poziție proprie într-un sistem în care nucleul mamă-copil se adaptează și el sau poate fi respins. Lucrurile evoluează în mare măsură în funcție de modul în care așteptările (*hidden agenda*) partenerilor se corelează, iar reacția copilului are în aceste evoluții un rol esen-

țial. Cercetătorul american distinge patru tipuri de reacție (care pot fi considerate și stadii în evoluția raporturilor copilului cu noul soț al mamei sale) : (1) copilul manifestă antipatie, fie pentru că nu-l place pe adult ca persoană, fie pentru că îl compară cu tatăl biologic de care este încă apropiat, fie pentru că se teme să nu piardă o parte din afecțiunea și atenția pe care i le acordă mama ; (2) copilul este distant, dar dornic să intre în contact cu adultul, iar dacă acesta din urmă este „cumsecade” distanța poate fi înlăturată ; (3) copilul este gata să-l accepte pe adult ca tată (în special la o vîrstă la care nu are încă o imagine paternă constituită) ; (4) copilul (de vîrstă mai mare și mai matur) înțelege că adultul nou venit este în primul rînd soțul mamei și abia în al doilea rînd tatăl său. Wallerstein și Kelly [1980] adaugă că, dacă în cele din urmă copilul îl acceptă pe noul partener al mamei, acest fapt nu afectează relațiile cu tatăl biologic : dacă vizitele erau regulate înainte de recăsătorire, ele continuă și după aceea. Numeroase cercetări [pentru bibliografie, a se vedea Saxton, 1990] arată că cel de-al doilea tată este mai repede acceptat atunci cînd copilul are o vîrstă mai mică de opt ani și, cu toate că, în general, fetele manifestă atitudini de respingere mai puternice decît băieții, la vîrste mici ele se dovedesc sensibile la admirația și deschiderea către ele a noului partener al mamei.

8.3.2. Mame „vitrege”

Se consideră că numărul familiilor în care noul părinte este mama este mult mai mic, întrucît numai într-unul din zece cazuri de separare a părinților copilul este încredințat tatălui [Saxton, 1990]. Totuși, dacă ținem cont de faptul că rata recăsătoririlor este mai mare la bărbați decît la femei și că numărul recăsătoririlor succesive pe care le contractează bărbații este, de regulă, mai mare, raportul între numărul taților „vitregi” și cel al mamelor „vitrege” se diminuează.

Citînd un studiu al lui Draughon [1975], Lloyd Saxton [1990] descrie trei tipuri de conduite ale mamelor „vitrege”, similare celor ale taților „vitregi”. Ele pot acționa după o logică a *substituției mamei biologice*, asumîndu-și în întregime responsabilitățile și dreptul de control și disciplinare în raport cu copilul, preocupîndu-se de bunăstarea lui fizică și emoțională. O astfel de conduită are șanse de reușită mai mari în cazul în care copilul nu mai întreține legături cu mama biologică (decedată sau, mai rar, care nu valorifică dreptul de vizită). În cele mai multe cazuri, însă, copilul este rezistent la încercările de substituție a mamei naturale. Indiferent de raporturile cu aceasta, el își construiește, în majoritatea covârșitoare a cazu-

rilor, o imagine a mamei naturale ca unică sursă a căldurii, dragostei și înțelegerii și nu dorește, respectiv refuză, un „surogat” matern¹. După o altă logică, mama „vitregă” poate încerca să joace *rolul unei alte mame*, dublînd rolul matern pe care mama biologică continuă să îl exercite, preținzînd respectul asociat statutului matern și asumîndu-și responsabilitățile aferente. În multe cazuri, triumful mame biologice-copil-mamă „vitregă” situează copilul la intersecția a două modele culturale și de identificare, generînd confuzie și frustrare, precum și o reacție de apărare, care se manifestă, adesea, prin stimularea unor conflicte mai mult sau mai puțin deschise între cele două mame și prin apelul la tată în calitate de „arbitru”, fapt care poate conduce la deteriorarea noii relații conjugale. O a treia figură maternă este aceea a *mamei „vitrege”-prietene* care încearcă să cîștige afecțiunea copilului, dar nu și să-l disciplineze. Ea speră să devină un confident și un sfătuitor de încredere, este îngăduitoare și evită să judece și să critice comportamentele copilului. Chiar dacă acest model de mamă „vitregă” poate să pară multora cel mai indicat, el este foarte greu de pus în practică : multe femei trăiesc o senzație de disconfort jucînd rolul mamei-prietene, au dificultăți în controlul limitelor unei relații de acest gen, iar copilului însuși ideea unui egal-adult i se poate părea lipsită de sens.

În general, familiile compuse în care mama este noul venit se confruntă cu mai multe probleme decît toate celelalte tipuri de familie, iar rolul de mamă „vitregă” este mai greu decît orice alt rol parental. Ea trebuie să răspundă așteptărilor sociale care atribuie mamei cea mai mare parte din responsabilitatea vieții domestice cotidiene (inclusiv a disciplinei cotidiene a copiilor!) și care, pe de altă parte, fac din relația afectivă mamă-copil esența rolului matern, în condițiile în care are de făcut față rezistențelor copilului și, mai frecvent chiar, ale anturajului. Situația ei este ambivalentă (i se cere să manifeste afecțiune, înțelegere, dar este *a priori* suspectată de incapacitate de a le oferi – limbajul comun este semnificativ din acest punct de vedere –) și asimetrică (i se cere să ofere dragoste, timp, energie, fără a putea cere în schimb încrederea și afecțiunea cu care sînt gratificate, în mod obișnuit, mamele). Studiile sintetizate de Saxton [1990], arată că dificultățile rolului matern sînt mai mari atunci cînd vîrsta copilului la data încheierii noului mariaj este mai mare de opt ani, cînd acest copil este o fată și cînd el întreține relații strînse cu mama biologică. În toate cazurile, dar mai ales în acestea din urmă, mamele „vitrege” trăiesc un stress și o insatisfacție mai mari decît orice alt părinte.

1. Ar fi interesat de cercetat în ce măsură este imaginarul infantil influențat (eventual determinat) de modelele pe care societatea și cultura le oferă prin intermediul rețelilor de rudenie și de sociabilitate ale copilului.

8.3.3. Negociere a puterii parentale

Aspectele cele mai delicate ale rolurilor parentale în familiile compuse sînt exercitarea autorității și impunerea unei discipline. Copiii acceptă adesea o relație bazată pe afecțiune și încredere, acceptă ajutorul, dar resping „chemările la ordine”, cu atît mai mult dac̃ acestea intervin după ce, înainte de cãsătorie, părintele „vitreg” nu a făcut nici o tentativă de disciplinare [Wallerstein și Kelly, 1980].

Unii dintre subiecții-copii ale cãror discursuri le analizează Fr. de Singly [1996a] par sã delimiteze patru dimensiuni ale paternității: concepția, exercitarea autorității, asigurarea veniturilor familiei, dimensiunea relațională (personală). Acești copii vorbesc despre rolul patern ca și cum ar reconstitui din bucăți un întreg, admițînd cã noul tată poate exercita ultimele două „funcții”, dar rezervîndu-le pe primele două pentru tatăl natural. Legitimitatea autorității, care are ca fundament concepția, pare a reprezenta linia de demarcație între tatăl biologic și tatăl social. În absența tatălui biologic, singura persoană a cãrei autoritate o recunoaște fără ezitare copilul este mama. Tatăl „vitreg” trebuie sã cucereascã dreptul de exercitare a autorității, iar acolo unde aceasta se întîmplă, el o face *via* un angajament personal excepțional și de durată care „ascultă” de o eticã a afecțiunii și nu de una a datoriei. Din acest motiv, el este „reprezentantul idealului de familie electivă”, iar familia compusă „corespunde cel mai bine idealului electiv al familiei relaționale” [de Singly, 1996a: 203].

Mulți autori constatã ambiguitatea rolului patern în familiile compuse, dat fiind cã

[...] nici limbajul, nici obiceiurile și nici legea nu oferã linii orientative pentru felul în care un cuplu recãsătorit și copiii săi ar putea soluționa problemele lor specifice [Baca Zinn și Eitzen, 1990: 383].

Actorii implicați sînt obligați sã conștientizeze permanent problemele care apar și sã negocieze soluții. Pornind de la concluziile unui studiu elvețian [Kellerhals, Coenen-Huther, Modak, 1988], Didier Le Gall și Claude Martin scriu:

Diversitatea actorilor, a situațiilor juridice și a traiectoriilor face din negociere o chestiune centrală. Neputînd sã se refere la norme exterioare, actorii trebuie, într-adevăr, sã instituie modalități de organizare pentru a menține o anumită coeziune a noii distribuții familiale. Familiile „de-al doilea” [*secondes familles*] sînt veritabile laboratoare de producție normativă și de organizare socială [Le Gall și Martin, 1991: 65].

Ceea ce nu înseamnă cã negocierea reușește întotdeauna: de multe ori ea eșuează într-o ruptură. Probabilitatea ca o recãsătorire sã se soldeze cu un divorț este cu aproximativ 25% mai mare decît aceea a primei cãsătorii; dintre toate familiile, cele compuse sînt cele mai vulnerabile:

Copiii au puterea de a-l ațța pe părintele biologic împotriva părintelui „de-al doilea” [*stepparent*], pe frați împotriva părinților și pe frații „de-al doilea” [*stepsiblings*] împotriva fraților [Ihinger-Tallman și Pasley, citați de Saxton, 1990: 309].

8.3.4. Părinți vinovați și copii victime?

Începînd din anii 1940, psihanaliza, cu deosebire cea americană, insistă asupra tulburărilor psihologice ale copiilor care sînt crescuți de părinți „de-al doilea” (*stepparents*). Un întreg val de anchete, realizate pornind de la cazuri „patologice” (eșantioane construite „prin eșec”), explică multe dintre tulburările asociate sãrăciei și nivelului scãzut de culturã școlară prin carențele afective și educaționale ale familiilor compuse [Bawin-Legros, 1988]. Dacã problemele copilului crescut într-o familie (mono)parentalã au fost puse pe seama absenței modelelor de identificare, pentru copiii familiilor compuse problema este aceea a modelelor multiple; „penurie” de tați (mai rar de mame), de o parte, „inflație” de cealaltã parte; și unii și ceilalți victime ale unor situații „anormale”. În anii 1970 și la începutul anilor 1980, aceastã atitudine de victimizare a copiilor și de culpabilizare a părinților a fost abandonatã: multe studii [prezentate în sintezele realizate de Lefaucheur, 1987; Théry, 1987a] aratã cã, dupã o perioadã de acomodare, copiii „vitregi” nu au mai multe dificultăți școlare, relaționale și de integrare socialã decît ceilalți copii. Sfirșitul anilor 1980 a marcat o nouã schimbare de opticã, cercetătorii observînd cã, deși victimizarea copiilor „vitregi” și culpabilizarea părinților lor trebuie evitate, mulți dintre acești copii se confruntã cu probleme școlare și de integrare mai mari decît ale copiilor crescuți în familii conjugal-parentale; în plus, oricare ar fi reacțiile pe termen scurt, pe termen lung, efectele situației lor particulare se resimt în sentimente de abandon, de însingurare, de neîncredere și vulnerabilitate, în resentimente față de părinții biologici cãrorã li se reproșează faptul de a fi pus interesele personale mai presus de nevoile copilului, în teama de a nu fi din nou „trãdați” [Wallerstein și Blakeslee, 1989].

Studiile ultimului deceniu aratã cã numãrul de variabile care trebuie corelate este foarte mare și greu de controlat. Copiii „vitregi” au trãit experiența divorțului cel puțîn o datã, iar situația lor trebuie explicatã prin efectul agregat al unui ansamblu de factori: situația financiarã a familiei, securitatea locului de muncã și a veniturilor părinților, sensul influențelor

exterioare¹, natura relațiilor dintre părinții biologici după separare, natura relațiilor copilului cu părintele biologic de care a fost separat... În plus, noua experiență se dovedește stressantă și pentru adulții implicați. Culpabilizarea lor și victimizarea copiilor este produsul unei concepții care consideră copilul un „mic inocent” care „nu greșește nimic” pentru că actele sale sînt lipsite de raționalitate sau, în cazul în care au una, se supun raționalității adulte. Or, copilul se manifestă ca actor, iar conduitele sale se supun unei raționalități proprii, diferite de raționalitatea adultă. Complexitatea familiilor compuse și a rolurilor părinților „de-al doilea” poate fi înțeleasă numai dacă este analizată „noua fratrie”² în spațiul căreia geloziile, rivalitățile, alianțele se exprimă în forme mai violente, care pot fi cu greu controlate. Copiii nu sînt întotdeauna pregătiți înainte de căsătorie să împartă spațiul personal, jucăriile și mai ales atenția și afecțiunea mamei (tatălui) cu alți copii; uneori ei au sentimentul – justificat de conduite reale ale adulților sau rod al propriilor temeri și fantezii – de a fi supuși unui tratament diferențiat [Bawin-Legros, 1988; Saxton, 1990]. În orice caz, realitatea complexității raporturilor copilului aflat între tatăl (mama) biologic(ă) și tatăl (mama) social(ă) rămîne certă³.

1. Limitele familiei compuse pot fi greu trasate, pentru că, în acest caz, copiii funcționează ca punct nodal al unui mare număr de unități sociale: familia „reconstituită”, părintele biologic, familiile de origine și rețelele de rudenie ale celor doi părinți biologici cu care, de regulă, ei continuă să întrețină relații. Studiile americane arată că 15% dintre părinți și 31% dintre copii nu îi consideră pe copiii și, respectiv, pe părinții vitregi cu care coabitează membri ai familiei lor, 9% dintre copii nu îl includ în familia lor pe tatăl biologic de care sînt separați, iar 7% procedează în același mod cu mama biologică. În jurul a trei pătrimi dintre copiii ai căror părinți divorțează continuă să-și vadă bunicii cel puțin ocazional, iar o treime dintre ei îi vizitează cel puțin o dată sau de două ori pe lună [cf. Saxton, 1990].
2. În S.U.A. se estimează că două treimi din numărul copiilor implicați într-o recăsătorire au frați „vitregi”, respectiv trăiesc alături de copii dintr-o căsătorie anterioară a părintelui „vitreg” sau născuți în timpul noului mariaj.
3. Citit din perspectiva unui spirit puritan, conținutul acestui capitol ar putea părea o pledoarie în favoarea divorțului și, mai general, în favoarea conduitei „anormale” și „amurale”. Nu este, însă, vorba despre altceva decît despre o pledoarie împotriva unor stereotipuri prea puternic înrădăcinate în conștiința comună și care, la o analiză mai profundă, se dovedesc pe cît de false, pe atît de periculoase întrucît, influențînd discursurile și practicile cotidiene, ca și pe cele politice și juridice, participă ele însele la construirea realității dramatice pe care o deplîng.

CAPITOLUL 9

Raporturi ale familiilor contemporane cu alți agenți educativi

Am semnalat în capitolul trei faptul că aparența diminuării funcției educative a familiilor contemporane rezultă, între altele, din analiza lor ca agenți educativi autonomi. Chiar dacă sociologii [Goode, 1963] constată o anume „afinitate” între societatea industrială și familia nucleară (de dimensiuni reduse, mai mult sau mai puțin izolată de rețelele de rudenie și de vecinătate), familiile contemporane nu sînt autarhice; ele funcționează ca poli ai unor rețele complexe de unități sociale, iar strategiile lor educative iau naștere la intersecția tuturor acestor unități care se constituie în surse de constrîngere externă, dar și în resurse care pot fi mobilizate.

Prezentăm în paginile următoare raporturile familiei cu o serie de alți agenți educativi: familiile largite, grupurile de similitudine, școala, instituțiile medicale, specialiștii în intervenție socială, rețelele de vecinătate (cartierul, orașul educativ)¹.

9.1. Rolul educativ al familiei largite

Un alt stereotip în domeniul educației familiale este credința că modelul tradițional al familiei largite implică coabitarea mai multor generații, o relație afectivă puternică între bunici și nepoți și, implicit, un rol educativ

1. Această prezentare are cel puțin două limite: (1) nu face un inventar exhaustiv al agenților educativi cu care familiile contemporane vin în contact; sînt lăsate de o parte, de pildă, raporturile familiilor cu *mass-media* și cu instituțiile culturale (biblioteci, muzee ș.a.) al căror impact este, indiscutabil, esențial; de asemenea, nu insistă asupra politicilor cu privire la educația familială; (2) nu construiește o rețea a agenților, după un model ecologic; cu alte cuvinte, familia nu este văzută ca o componentă a unei comunități educative, ci este pusă pe rînd în legătură cu fiecare dintre agenții menționați. Rațiunile pentru care sînt asumate aceste limite sînt, în esență, legate de posibilitățile materiale limitate de informare, dar și de nivelul dezvoltării cercetării științifice. Subiectele menționate se bucură de interesul foarte recent al specialiștilor, iar numărul studiilor este foarte mic. Pe parcursul lucrării, aceste subiecte sînt, totuși, abordate, chiar dacă numai în treacăt.

consistent al bunicilor. Conform acestui stereotip, nuclearizarea familiei a atras separarea locuirii și, totodată, o slăbire a legăturii efective între familiile de origine și familiile de procreere.

Totuși, nici imaginea idealizată a trecutului și nici contrapunerea situației prezente față de această idealizare nu se justifică. Așa cum am notat mai devreme, evoluția familiei nu a urmat un curs unic și linear; coabitarea vîrstnicilor cu nepoții în societățile preindustriale nu este dovedită, nici măcar în mediul rural, decît pentru familiile de tip *souche*, în care unul dintre copii rămînea, după căsătorie, în casa părintească, asumîndu-și responsabilitatea îngrijirii bătrînilor; în cele mai multe cazuri, persoanele în vîrstă locuiau singure, munceau pînă la epuizare sau invaliditate și, de multe ori, sfîrșeau ca „mizerabili și vagabonzi” care se întrețineau cerșind sau deveneau clienți ai instituțiilor de asistență socială [Roussel, 1991]. Și, chiar dacă Ph. Ariès [1968] este tentat să recunoască în relația afectivă bătrîn-copil o relație mai profundă și cu o istorie mai îndelungată decît aceea dintre părinți și copii¹, această relație nu exprimă, în opinia istoricului francez, o legătură afectivă naturală, ci poate fi asociată mai degrabă evoluției paralele a pozițiilor acestor categorii de populație: pînă către sfîrșitul secolului al XVIII-lea, atît bătrîni, cît și copiii reprezentau categorii fără prea mare valoare socială, întrucît societatea era structurată, practic, în două clase – activi și non-activi –, iar copiii erau definiți ca persoane care nu au atins încă maturitatea necesară pentru a-și asuma vreun rol social (erau tratați ca adulți, dar „în miniatură”), în timp ce vîrstnicii erau considerați incapabili să-și mai asume un alt rol decît pe acela de a se pregăti pentru moarte; abia din secolul al XVIII-lea, dezvoltarea progresivă a sentimentului copilăriei și a sentimentului familiei a determinat o evaluare *familială* a copiilor și a vîrstnicilor, iar pozițiile lor s-au îmbunătățit. Creșterea duratei medii a vieții a făcut ca vîrstnicii, proprietari ai patrimoniului și ai numelui (prestigiului) familiei, care aveau dreptul de decizie în legătură cu moștenirea, să fie capabili de a exercita o autoritate și un control prelungite și extinse asupra nepoților; o astfel de relație, care implică adesea contradicții

1. „În viața cotidiană, copiii nu mai aparțineau realmente tatălui sau mamei lor [în societățile preindustriale, n.n., E.S.]. Din momentul în care erau înțărcați, adică din jurul vîrstei de trei – uneori patru – ani, ei aparțineau provizoriu bunicilor, celorlalți părinți. De fapt, exista un grup de rude, de vecini, mai mult sau mai puțin apropiați, care își împărțeau supravegherea copilului în primii ani, probabil sub sollicitudinea deosebită a bătrînilor; legătura între bătrîn și copil este, poate, una dintre cele mai vechi; ea a fost admirabil ilustrată în *Batrînul și marea* a lui Hemingway, [iar] eu aș fi tentat să recunosc aici o legătură mai veche, mai profundă decît aceea pe care ne-am obișnuit să o credem biologică între mamă și copii, copiii deja mari” [Ariès, 1968: 37].

și conflicte de interese, este departe de imaginea idealizată a afecțiunii naturale dintre bunic și nepot, pe care stereotipul amintit mai sus o postulează¹.

Pe de altă parte, mobilitatea geografică și socială a familiilor actuale nu conduce la rupturi între părinți și copiii lor căsătoriți: în pofida distanțelor și a diminuării frecvenței și duratei contactelor, legăturile și solidaritatea familială continuă să se manifeste în numeroase forme, între care supravegherea copiilor ocupă un loc important [Pitrou, 1978; Roussel și Bourguignon, 1976]. Generația născută la începutul secolului XX pare să manifeste un altruism intergenerațional remarcabil [Deleste, 1991], astfel încît societatea actuală poate fi caracterizată, în opinia unor autori, ca o adevărată „primăvară a bunicilor” [Royal, 1987]. Există, în multe cazuri, o legătură afectivă autentică între bunici – în special bunicii materni – și nepoți, o intimitate mai lipsită de constrîngeri și de reglementări normative decît aceea existentă între părinți și copii: vîrstnicii și copiii par a se simți în largul lor împreună, întrețin cu multă ușurință conversații libere (fără constrîngeri care vizează subiectul abordat sau formele gramaticale), reprezintă unii pentru ceilalți buni ascultători, permițînd exprimarea necenzurată a gîndurilor și sentimentelor, iar aceasta face ca unii să devină cu ușurință confesorii și, deseori, complicii celorlalți, își acordă reciproc suport moral și sprijin material.... Dacă nu poate fi negată, legătura bunici-nepoți nu este, totuși, una naturală, automată, ci, dimpotrivă, una construită: proximitatea geografică, debutul relației odată cu – sau foarte curînd după – nașterea copilului, grija cu care este întreținută, afinitățile reciproce, atitudinile părinților sînt principalii factori care permit construirea ei continuă [Deleste, 1991; Gauthier, 1995].

În ce măsură îndeplinesc bunicii un rol educativ propriu-zis? Autorii care au realizat anchete pe această temă sînt mai degrabă sceptici, dar remarcă, în același timp, varietatea situațiilor.

Pentru eșantionul genevez investigat de Kellerhals și colaboratorii săi [Kellerhals și Montandon, 1991], apelul la familiile de origine reprezintă mai degrabă o excepție de la regulă: doar 11% dintre familiile intervievate atribuie bunicilor o contribuție semnificativă în creșterea și educarea copiilor, în timp ce aproape jumătate dintre copiii acestor familii (intervievate) nu s-au aflat niciodată sub influența altor rude de sînge în afara părinților lor. Variabilele „clasice” (mediu social, sex al copilului, rang al nașterii) nu au nici un fel de relevanță. Dimpotrivă, tipul coeziunii familiale

1. Comuniunea bătrîn-copil descrisă de Hemingway nu reprezintă modelul universal; Gorki, de pildă, ne pune în fața unui model opus, caracterizat printr-o succesiune de înfruntări și violențe reciproce între bunic și nepot.

contează: apelul cel mai frecvent (64% din cazuri) la ajutorul rețelei de rudenie este identificat în familiile „asociație”, permeabile la influențe exterioare; la polul opus, familiile de tip „paralel”, centrate pe ele însele, apelează cel mai puțin la solidaritatea familială.

Ancheta întreprinsă de Kohn ș.a. [1994] pe o populație pariziană confirmă rezultatele cercetătorilor de la Geneva: cu toate că familia lărgită deține o poziție hegemonică printre grupurile de apartenență, iar legăturile în cadrul acestei rețele sînt „multiplexe” – termenul, preluat din vocabularul tehnic al teoriei rețelelor, desemnează o legătură care îndeplinește simultan o pluralitate de funcții –, nu se poate identifica un suport *specific* al rudelor în ceea ce privește educația copiilor, ci mai curînd unul de *suplinire* a rolului parental, în special în domeniul conduitelor sociale.

Pornind de la eșantioane de bunici și nepoți care trăiesc în Belgia (intervievate pe parcursul unei anchete longitudinale „panel”), Anne Gauthier [1995] ajunge, practic, la aceeași concluzie de principiu, aducînd, însă, o serie de nuanțări. Cercetătoarea de la Liège distinge trei tipuri de bunici: cei care se substituie părinților în supravegherea cotidiană a copiilor (*sous-traitants éducatifs*), cei care își asumă roluri specifice („specialiștii”) și cei care nu își asumă roluri educative („pasivii”).

Primul tip se regăsește mai frecvent printre muncitori și funcționari, printre vîrstnici care nu posedă diplome superioare și/sau al căror statut actual (de pensionar sau de casnică) le permite preluarea unui rol pe lîngă nepoți; distanța geografică în raport cu familia de procreere este relativ mică. Părinții dispuși să-și încredințeze copiii bunicilor sînt, în marea majoritate a cazurilor, posesori ai unei diplome medii și pot fi identificați printre muncitori, independenți, mici comercianți, artizani și printre cei care lucrează în domeniul sănătății, al serviciilor sociale și al învățămîntului; posesorii de diplome superioare – șefii de întreprindere, cei care exercită profesii liberale, cadrele superioare – au rezerve în a-și încredința copiii bunicilor; apelează, de asemenea, rareori la bunici, posesorii de diplome ale învățămîntului primar. Acest tip de raport între bunici și nepoți se situează, în opinia lui A. Gauthier – care coincide cu opinia formulată de A. Pitrou [1978] –, în continuarea solidarității părinte (familie de origine) – copil (familie de procreere), îndeosebi mamă-fiică, întrucît mai ales bunicii materni își asumă sarcini de îngrijire cotidiană a nepoților. Între supravegherea cotidiană și exercitarea unor funcții educative există o corelație statistică: pentru acești bunici, este vorba despre o *responsabilitate cvasi-parentală*, ei exercită mai degrabă un rol parental decît unul de bunici, atribuindu-și chiar și dreptul de a controla stilul educativ al părinților și de a orienta dezvoltarea nepoților. Educația pe care ei o fac are la bază patru

valori fundamentale: politețea (bunele maniere); respectul față de părinți, bunici și societate; onestitatea; ascultarea în raporturile cu părinții și bunicii. Modelul bunicilor care răsfăț este, în general, refuzat, iar sancțiunea, de la cea verbală, pînă la cea fizică, este considerată normală și necesară; cu toate acestea, nu se poate pune în evidență o corelație statistică între stilul „rigorist” și asumarea unor sarcini cvasi-parentale de către bunici. În orice caz, atitudinea nepoților față de autoritatea bunicilor este dependentă de *traiectoria familială*. Dacă familia are o traiectorie stabilă, respectiv dacă familia de origine și cea de procreere aparțin mai mult sau mai puțin aceleiași mediu socio-cultural, nepoții par să accepte rolul de educator al bunicilor ca legitim, criteriul de legitimare fiind experiența de viață mai mare a bunicilor în raport cu aceea a părinților. Dacă, însă, a avut loc un proces de mobilitate socială (intergenerațională), iar familia de procreere aparține unui mediu superior, nepoții își stigmatizează, adesea, bunicii; dată fiind asimetria între rețele, una dintre ele, de obicei rețeaua maternă, dominînd raporturile de solidaritate familială [Pitrou, 1978], bunicii mai distanți (paterni, de obicei) sînt supuși unei judecăți mai severe decît bunicii mai apropiați (materni) aflați pe aceeași poziție socială; influența atitudinii parentale (materne) pare hotărîtoare în această privință.

Cel de-al doilea tip de relație bunic-nepot (bunicii cu rol educativ „specializat”) este mai frecvent în rîndurile vîrstnicilor care posedă studii superioare și fie sînt încă angajați profesional, fie rămîn, într-un fel sau altul, socialmente activi (participînd la activitatea unor asociații, manifestînd interese cognitive, artistice sau practice...), valorizînd un anumit grad de independență și împlinire personală. Contactele lor cu nepoții sînt mai rare, fără ca aceasta să însemne că intensitatea legăturii afective este mai mică. Dimpotrivă, această categorie de bunici acordă o mare importanță *calității relației* cu nepoții. O sub-clasă a bunicilor-„specialiști” o reprezintă cei care îndeplinesc o funcție de „club” pe lîngă nepoți, organizîndu-le timpul liber (*week-end-uri*, vacanțe) într-o atmosferă pedagogică; atitudinea nepoților față de ei este pozitivă; de multe ori, aceștia se simt mai bine valorizați și înțeleși de bunici decît de proprii părinți. O a doua sub-clasă o reprezintă bunicii-„rădăcini”, specializați în transmiterea memoriei familiale; orice bunic îndeplinește această funcție educativă pe lîngă nepoți, dar ea este definitorie pentru bunicii emigranți; preocuparea acestora pentru menținerea moravurilor și cultivarea unei legături cu trecutul este diferit interpretată de nepoți, care pot fi sensibili la cele povestite, dar își pot, de asemenea, manifesta, explicit sau implicit, dezinteresul.

Cea de-a treia categorie de bunici, „pasivii”, este constituită din persoane aparținînd tuturor categoriilor sociale. Factorii care determină fie o

cvasi-pasivitate (contacte rare), fie o pasivitate involuntară sînt, în principal, vîrsta înaintată, distanțele geografice foarte mari, întinderea mare a rețelei de rudenie (copii numeroși, deci nepoți numeroși), rupturi intervenite între părinți și familiile lor de origine.

În unele state (Anglia, Germania, Portugalia), recensămintele populației utilizează o categorie specială care desemnează nucleeele familiale constituite din bunici (sau un bunic) și unul sau mai mulți nepoți care coabitează pentru o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată. Așa cum indică o cercetare întreprinsă de Karin Wall [1996], aceste nucleee (*familles grand-parentales*) se formează, în general, în momente problematice ale vieții familiale (deces, divorț, abandon, criză, boală, dificultate de a „împăca” rolurile parentale cu aspirațiile privind cariera, emigrare...) și corespund unor logici diferite: normative, acolo unde (în special în mediul rural) bunicilor le revin anumite responsabilități legate de creșterea și educația copiilor; interacționale, în familiile în care s-a întreținut o legătură între bunici și nepoți înainte de apariția unei situații de vulnerabilitate a familiei care face necesară solidaritatea familială; situaționale. Practicile sînt, de asemenea, diverse: (1) uneori bunicii *se substituie* părinților, preluînd pentru un timp toate atribuțiile acestora; (2) altele ei sînt numai „*depozitari*” ai copiilor pentru o durată oarecare, exercitînd cea mai mare parte din rolurile parentale cotidiene, fără, însă, ca părinții (sau măcar unul dintre ei) să renunțe la rolul lor (părinții continuă să exercite o supraveghere de la distanță, își vizitează periodic copiii și susțin economic creșterea lor); (3) bunicii *supraveghetori*, preiau rolurile parentale cotidiene pentru durate limitate (săptămîna de lucru a părinților ori numai cîteva zile/noapți din săptămîna); (4) bunicii *susținuți* de către nepoți sînt identificați mai ales în mediul rural, unde un nepot adolescent sau necăsătorit locuiește (sau măcar doarme) la bunici, oferindu-le ajutor și securitate.

Abordînd problema viitorului raporturilor bunici-nepoți, A. Deleste [1991] o plasează într-o dilemă: pe de o parte, societatea viitorului mai apropiat sau mai îndepărtat va pune acest raport sub semnul necesității, date fiind creșterea continuă a duratei medii a vieții, îmbătrînirea populației, activismul vîrstnicilor și concentrarea veniturilor și a puterii în mîinile lor; pe de altă parte, se pune întrebarea dacă acești vîrstnici care dispun de venituri proprii mari, de putere și care reprezintă, practic, generația societății de consum, vor dori, vor ști și vor putea să fie bunici.

9.2. Educație familială și grupuri de similitudine

Am analizat în capitolul al doilea importanța pe care grupurile de vîrstă și de sex o aveau pentru construcția personalității copiilor și pentru conservarea distanțelor de clasă în societățile preindustriale. Pentru societățile contemporane, F.M. Thrasher, reprezentant al Școlii de la Chicago, a pus în evidență particularitățile (organizare, simboluri, valori, sens al teritoriului, mod de inserție în societate, conduite deviante) *bandelor de adolescenți* în mediul urban muncitoresc american [cf. Erny, 1991]; alți autori semnalează importanța *grupului de co-discipoli* în performanțele copiilor aparținînd categoriilor favorizate; grupurile de egali continuă astfel să funcționeze ca forme precoce de segregatie (excluziune) socială [Mauger, 1994; Robert și Lascoumes, 1974]. Un număr semnificativ de studii etnografice întreprinse în școli (în special în cele americane) semnalează existența unei adevărate *culturi adolescente* care se dezvoltă paralel, iar uneori chiar în opoziție, cu cultura școlară [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1991]. Care sînt particularitățile influenței educative exercitate de aceste grupuri și în ce raport se află această influență cu cea exercitată de familie?

Cercetările lui Jean Piaget reprezintă, pentru acest aspect al educației, puncte de reper esențiale. Elaborînd o teorie genetică a dezvoltării personalității, Piaget consideră că transmiterea caracterelor sociale se efectuează, la specia umană, nu prin mecanisme biologice, ci în manieră „exterioară”, prin acțiunea directă a unei generații asupra celei care o succede. Psihologul francez formulează teza „paralelismului psiho-sociologic”: fiecare stadiu al dezvoltării se caracterizează prin achiziții noi, atît la nivelul structurilor mentale (logice), cît și la nivelul structurilor sociale (morale); între operațiile logice și acțiunile sociale (morale, înțelegînd morala în manieră durkheimiană, ca domeniu al regulilor) există, în fiecare etapă, o corespondență, o reciprocitate¹:

Astfel, dacă progresul logic și cel al socializării merg împreună, trebuie spus că un copil devine capabil de operații raționale pentru că dezvoltarea sa socială îl face apt de cooperare sau trebuie, dimpotrivă, să admitem că achizițiile logice individuale sînt cele care îi permit să-i înțeleagă pe ceilalți și care îl conduc, astfel, către cooperare? Întrucît cele două tipuri de progres se realizează riguros

1. „...morală reprezintă un fel de logică a valorilor și a acțiunilor între indivizi, așa cum logica reprezintă un fel de morală a gîndirii” [Piaget, 1964: 72].

împreună, *problema pare fără soluție*, dacă nu acceptăm că acestea constituie cele două aspecte indisociabile ale uneia și aceleiași realități, simultan individuală și socială [Piaget, 1965 : 158]¹.

Explicația acestei reciprocități constă în faptul că dezvoltarea personalității se realizează ca *echilibrare* continuă a nevoilor organismului cu resursele oferite de mediu pentru satisfacerea lor, echilibrare care rezultă din împletirea a două procese complementare, *asimilarea* și *acomodarea*. Prin asimilare, copilul încearcă să adapteze „obiectele” externe la stadiul său de maturizare, să „încorporeze lucrurile și persoanele” în structurile subiective deja constituite ; formele de asimilare sînt specifice fiecărui stadiu (realitatea micii copilării, de pildă, este încorporată prin intermediul suptului ca „realitate de supt”). Acomodarea constă, dimpotrivă, în reajustarea structurilor interne în funcție de caracteristicile lumii externe (ambientului) ; orice modificare a mediului atrage o acomodare a structurilor subiective [Piaget, 1967].

Evoluția ontogenetică a raporturilor individului cu lumea socială merge – indiferent de numărul stadiilor care pot fi identificate (și care diferă de la o lucrare la alta a psihologului francez) – de la *identificarea primară* (*egocentrismul* noului născut definit prin indistincția între „eu” și obiectele lumii exterioare), la *diferențierea primară* realizată prin structurarea primelor percepții organizate și *imitație* (care presupune distincția clară între polul intern – „eu” – și polul extern – „obiect”), la *supunere* în raport cu un sistem de constrîngeri exercitate de adulți (favorizată de schimburile simbolice realizate prin limbaj), iar apoi la *cooperare*, care presupune autonomia sinelui și care face posibilă inserția socială a adolescentului. Trecerea de la supunere la cooperare este, practic, înfăptuită ca rezultat al experienței în grupurile de similitudine, unde se manifestă raporturi sociale specifice, orizontale, bazate pe un alt tip de reguli și de autoritate decît raporturile verticale care se instaurează între adult și copil.

Cercetarea regulilor pe care le respectă copiii în timpul jocului este relevantă pentru această evoluție de la supunere la cooperare. Într-o primă etapă, copilul manifestă *realism moral* :

Vom numi *realism moral* tendința copilului de a considera datoriile și valorile care se referă la ele ca subzistînd în sine, independent de conștiință, și ca impu-

1. Această constatare impune redefinirea raporturilor dintre psihologia copilului și sociologia educației. Pe de o parte, „psihologia copilului constituie un sector al sociologiei, consacrat studiului socializării individului” [Piaget, 1965 : 23] ; pe de altă parte, însă, cele două discipline își conservă, fiecare, specificitatea : „analiza sociologică a faptelor de socializare presupune o metodă nouă care are în vedere ansamblul grupului considerat ca sistem de interdependențe constructive” [Idem : 16].

nîndu-se în mod obligatoriu, oricare ar fi împrejurările în care este angajat individul [Piaget, 1932, trad. rom., 1989 : 75].

Realismul moral comportă trei caracteristici :

(1) [...] datorita este esențialmente eteronomă. Este bun orice act care atestă o ascultare a regulii sau chiar o ascultare a adulților, oricare ar fi consemnele pe care ei le prescriu ; este rău orice act neconform regulilor. Regula nu este, deci, în nici un caz, o realitate elaborată de conștiință și nici măcar judecată sau interpretată de aceasta ; ea este dată așa cum o primim, gata făcută în afara conștiinței. În afară de aceasta, ea este concepută ca relevantă de adult și impusă de el. Binele se definește, deci, cu rigurozitate, prin obediență [Piaget, 1932, trad. rom., 1989 : 75] ;

(2) [...] trebuie respectată litera, și nu spiritul regulii [*Ibidem*] ;

(3) aceasta implică o „responsabilitate obiectivă”, actul fiind evaluat în funcție de criterii exterioare și materiale (conformitatea în raport cu regula, gravitatea consecințelor observabile), fără nici o implicare a intenționalității subiective.

Familia aduce, de obicei, copilul la responsabilitatea obiectivă, dezvoltînd noțiunea de „justiție imanentă” : conduita este reglată pe baza supunerii la regula formulată de adult ; principiul conformității îl constituie autoritatea adultului și controlul exercitat de acesta, respectiv „sanctiunea expiatoare”, corelată cu autoritatea adultului și nu cu conținutul comportamentului copilului.

Depășirea stadiului realismului moral, al responsabilității obiective și al justiției retributive este legată de dezvoltarea simultană a operațiilor cognitive și a raporturilor de cooperare în grupurile infantile (școlare sau de joacă), după vîrsta de 7-8 ani. Aceste grupuri, de obicei egalitare, permit dezvoltarea unei *morale a reciprocității* (a participării) : regulile sînt modificate (recreate) în funcție de nevoile acțiunii cooperative, iar binele este ceea ce este cvasi-unanim acceptat de participanți. O astfel de morală implică mai întîi o „justiție retributivă”, sancțiunile bazate pe reciprocitate și egalitate fiind singurele acceptate, iar mai tîrziu (după vîrsta de 11-12 ani) o „justiție distributivă” care impune ca norma să se aplice fiecăruia, dar ținînd cont de condiția sa particulară :

[...] în loc de a căuta egalitatea în identitate, copilul nu mai concepe drepturile egale ale indivizilor decît în raport cu situația particulară a fiecăruia [Piaget, 1932, trad. rom., 1989 : 200].

Sanctiunile sînt aplicate în funcție de intenționalitatea vinovatului și urmăresc restabilirea ordinii sociale zduncinate de încălcarea normei ; se

dezvoltă, astfel, o *responsabilitate subiectivă*, care implică evaluarea actului în funcție de intenționalitate și nu în funcție de criterii exterioare¹.

Concluziile lui Piaget privind rolul grupurilor de similitudine în dezvoltarea unor trăsături specifice de personalitate (cooperare și competiție, reciprocitate, întraajutorare), rezultând din *natura orizontală*, egalitară, a acestor grupuri, sînt puse în evidență și de cercetări mai recente [Hartup, 1989]. Experiența în grupurile de egali (de vîrstă și de sex) este, conform acestor cercetări, condiționată de natura relațiilor verticale (mamă-copil sau, mai general, adult care îngrijește copilul-copil): copiii care nu au avut o relație trăită pozitiv și stabilă cu adultul manifestă, de regulă, un nivel scăzut al stimei de sine, au dificultăți în a-și face prieteni și sînt instabili în relațiile orizontale. Alte studii [Parker și Asher, 1987] indică o corelație înaltă între dificultățile copilului de a-și face prieteni și slaba lor integrare socială la vîrsta adultă.

Influența grupurilor de similitudine crește în adolescență. Etnologii și sociologii sesizează funcția educativă *complementară* a grupurilor de adolescenți (*bande de copains*, în literatura franceză, *gangs*, în cea anglo-saxonă) – „responsabile” mai ales de educația sexuală – și, implicit, rolul lor integrator, întrucît, permițînd manifestarea tensiunilor între lumea adultă și cea adolescentină, ele permit tînarului „rebel” o viață socială, reglată de norme, chiar dacă diferite de cele ale familiei sau ale altor grupuri mai mult sau mai puțin instituționalizate [Segalen, 1996]. Sintetizînd literatura consacrată bandelor de tineri, deviate în raport cu normele adulte, M. Crubellier [1979] notează că atitudinile și comportamentele acestora reprezintă forme de protest împotriva faptului că societățile contemporane nu atribuie nici un statut social propriu acestor grupuri, care aveau, așa cum am văzut, un statut bine definit în societățile preindustriale.

În ceea ce privește raporturile între strategiile educative ale familiilor și grupurile de egali, ele sînt puțin studiate. Aspectul cel mai cunoscut este acela al controlului pe care îl exercită părinții asupra ieșirilor și selecției colegilor cu care copiii și adolescenții își petrec timpul liber: un control mai puternic în rîndurile categoriilor mijlocii și mai slab în celelalte categorii. La o analiză mai atentă, variabila semnificativă pare a fi, însă, nu categoria socio-profesională, ci mediul de rezidență și strategiile de mobilitate: categoriile mijlocii, care au proiecte de mobilitate socială și locuiesc

1. Evoluțiile de la supunere la cooperare, de la realism moral și responsabilitate obiectivă la morala reciprocității și responsabilitate subiectivă, de la justiție imanentă la justiție distributivă, identificate în biografia individuală, corespund unor evoluții similare identificabile, așa cum au arătat E. Durkheim [1925] și G. H. Mead [1934], în istorie.

în zone eterogene din punctul de vedere al structurii sociale, sînt obligate să controleze mai atent ieșirile și relațiile copiilor și adolescenților; categoriile superioare, care locuiesc în cartiere relativ omogene și ai căror copii frecventează, de regulă, școli „ale excelenței” și activități extrașcolare în care populația este selecționată prin mecanisme sociale diverse, sînt rareori nevoite să intervină în relațiile copiilor cu colegii lor. Controlul relațiilor de amicitie ale fetelor este mai puternic și se centrează pe riscurile sexualității precece, în timp ce controlul relațiilor băieților este mai lax și vizează, în special, riscul unor accidente, unor conduite deviate sau al îmbolnăvirilor; angoasa generată de transmiterea SIDA face ca dorința părinților de a controla, într-un fel sau altul, ieșirile și rețelele de sociabilitate ale adolescenților să crească [Segalen, 1996]. Dacă familiile aparținînd claselor superioare intervin mai puțin în controlul relațiilor, ele intervin frecvent și eficace în soluționarea „încurcăturilor” în care intră tinerii; aceasta reprezintă, în opinia lui Cusson [1981], una dintre rațiunile pentru care numărul adolescenților devianți sau delincvenți proveniți din aceste familii este, statistic, mai mic.

9.3. Raporturile familiei cu școala

Gîndirea funcționalistă a acreditat ideea că societățile actuale, eterogene și complexe, reglate de o morală universalistă și rațională (neutră afectiv și laică), impun declasarea familiei ca instanță educativă și subordonarea ei față de școală (stat), singura capabilă să îndeplinească funcțiile de transmitere a cunoașterii și moralei sociale, de alocare a forței de muncă, de alocare a *status*-urilor în funcție de „singura și principala axă a performanței” [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Acest mod de gîndire sociologică a coincis cu o gîndire politică centrată pe conceptele „statului-providență” și „familiei-țintă”: părinții sînt considerați mai mult sau mai puțin incompetenți în privința creșterii și educării copiilor lor, iar cadrele didactice reprezintă una dintre principalele categorii de specialiști prin intermediul cărora statul instruieste tînăra generație, modelînd, în același timp, viața familială (condițiile de igienă, alimentația, moravurile) în conformitate cu valorile sociale. În raport cu această școală care funcționează ca instrument al „poliției familiale” [Donzelot, 1977], familia este tratată ca un „utilizator captiv”, fără posibilitate de opțiune, întrucît se pretinde că sistemul constrîngerilor școlare servește nu numai intereselor societății, ci și celor ale individului [Ballion, 1982]. La nivelul cunoașterii comune, ideea unui trans-

fer al sarcinilor educative apare, de asemenea: în rîndurile unor cadre didactice, ea este formulată fie în contextul unei „filosofii” educative bazate pe disjuncția între funcțiile familiei și ale școlii, fie în acela al justificării eșecului școlar și conduitelor deviante ale elevilor printr-o „demisie” parentală; în rîndurile părinților, ideea este susținută de cei care adoptă „filosofia” specializării funcționale stricte a celor două instanțe educative, dar și de cei care, dispunînd de un nivel scăzut al resurselor culturale, se simt „descoperiți” în raport cu școlaritatea copiilor [Favre și Montandon, 1989; Kellerhals și Montandon, 1991; Montandon, 1991].

Ultimele decenii au repus în discuție atît ideologia „statului-providență” și a „familiei-țintă”, cît și concepția funcționalistă cu privire la raportul dintre familie și școală. Majoritatea părinților, inclusiv cei aparținînd claselor defavorizate, se dovedesc a fi departe de a accepta ideea lipsei lor de competență și de a ceda integral prerogativele lor educative școlii, departe de a fi „supuși docili” ai statului; ei sînt, dimpotrivă, adevărați „strategi” ai acțiunii educative, iar strategiile școlare se află în centrul preocupărilor lor educative [Ballion, 1982; Lahire, 1995; Montandon, 1991].

Cadrele didactice și-au modificat și ele opțiunile: tot mai mulți sînt cei care consideră legătura familie-școală ca foarte importantă pentru reușita procesului educativ și care inițiază întîlniri cu părinții sau dau curs inițiativelor părinților [Favre și Montandon, 1989].

9.3.1. Mizele familiale ale școlarității

Raporturile active ale familiei cu școala sînt stimulate, în ultimele decenii, de apariția unor importante mize familiale ale școlarității: *instrumentale, statutare, afective și culturale*.

Numeroase cercetări pun în evidență preocuparea părinților pentru viitorul economic al copiilor lor, pentru plasarea acestora în cîmpul muncii pe o poziție convenabilă din punctul de vedere al stabilității și nivelului veniturilor, ori al condițiilor de muncă [Montandon, 1991]. Dificultățile de inserție profesională a tinerilor și riscul crescînd al șomajului fac ca această preocupare să crească: școala pare a fi instrumentul cel mai la îndemînă pentru părinți, în special pentru cei aparținînd categoriilor sociale lipsite de resurse economice și culturale, de a asigura securitatea profesională a copiilor. Și chiar dacă reușita școlară (diplomele superioare) nu reprezintă o condiție suficientă pentru a evita riscurile, ea contribuie la diminuarea lor: este posibil ca un posesor al unei diplome superioare să nu găsească un loc de muncă convenabil, dar este cert că fără diplomă șansele sînt mai mici [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Duru-Bellat și Henriot-van Zanten, 1991].

Școala este nu numai o instanță a alocării forței de muncă, ci și una a alocării statutelor sociale. Reușita școlară a copiilor apare ca indispensabilă pentru asigurarea mobilității intergeneraționale în familiile aparținînd claselor mijlocii, care datorează școlii propria poziție socială, iar în condițiile în care presiunile asupra sistemului școlar cresc, familiile aparținînd categoriilor superioare au și ele nevoie de capitalul școlar pentru a-și conserva prerogativele [Bourdieu, 1979]. Într-o societate mobilă, școala devine o miză importantă pentru toate categoriile sociale, fără ca aceasta să însemne că, în mod necesar, ea asigură mobilitatea [Boudon, 1972; Thélot, 1982]. Dimpotrivă, ea presupune o dublă logică care îmbină determinismul structural al *modurilor de școlarizare* și libertatea actorilor de a urmări strategii proprii într-un *spațiu de joc*; o logică pe care clasele privilegiate o descoperă mai repede (găsind, astfel, mijloacele eficiente de a se orienta către filierele care conduc la statutele superioare), dar care rămîne, în general, ascunsă claselor populare; pentru acestea din urmă, școala modernă pare a funcționa mai degrabă ca o „capcană” (*piège*), creîndu-le iluzia existenței unui spațiu de joc al libertății și meritelor personale, atunci cînd, de fapt, ea impune constrîngerile explicite sau implicite ale unui mod de școlarizare care le dezavantajează [Berthelot, 1983].

Unii autori relevă mizele afective ale școlarizării. Într-o societate în care raporturile părinți-copii au o puternică încărcătură afectivă, școala, în special nivelurile sale primare, se orientează și ea către obiective vizînd dimensiunea emoțională (trăirea pozitivă a experienței școlare de către copil, manifestarea liberă a personalității acestuia), iar familia își vede „teritoriul” invadat [Montandon, 1987a]. Dacă unii părinți pot considera ilegitimă această „invazie”, mulți fac din personalizarea activității școlare un deziiderat, o condiție a înfloririi personalității copilului, a fericirii sale [Montandon, 1991; de Singly, 1996a].

Nu sînt deloc negliabile mizele culturale ale școlarizării: citîndu-l pe Touraine [1984], Montandon [1987a] observă că societatea actuală vede tot mai frecvent diferite grupuri sociale mobilizîndu-se pentru susținerea unor idealuri culturale colective (mișcările ecologiste reprezintă un exemplu), iar cîmpul școlar reprezintă un cîmp privilegiat sub acest aspect.

9.3.2. Noi semnificații sociale ale raporturilor familie-școală

Redefinirea raporturilor familiei cu școala este corelată, de asemenea, cu modificările aduse de „societatea capitalistă de consum”. Pe de o parte, sînt căutate formele de capital cele mai profitabile, iar școala este producă-

toare a unui astfel de capital – pregătirea personală. Pe de altă parte, consumatorul actual nu mai este un „captive”, el are drepturi în raport cu natura și calitatea bunurilor și serviciilor consumate și le revendică; ideologia actualei societăți de consum este o ideologie a participării; școala este privită de către mulți părinți, iar în unele cazuri chiar de către copii, ca un serviciu public în raport cu care familia se situează pe o poziție de consumator. Acești *consumatori de școală* au dreptul să aleagă între mai multe alternative, să renunțe la un serviciu care nu îi satisface în favoarea altuia... Trăim într-o lume a *consumatorismului educativ*, așa cum o dovedește, între altele, amploarea pe care au dobândit-o învățământul privat și, în general, investiția în școlarizarea copiilor (eforturi financiare deosebite pentru asigurarea unui traseu școlar lung, dar și pentru asigurarea unor condiții de pregătire foarte bune) [Ballion, 1982].

În unele societăți actuale – este vorba mai ales de S.U.A., dar tendința se manifestă în toate statele occidentale – noțiunile de „serviciu public”, „cetățean” și „cetățenie” își modifică semnificațiile. Orice grup de specialiști care își asumă responsabilitatea unui serviciu public este perceput tot mai frecvent ca aflându-se în serviciul cetățenilor (contribuabililor). În aceste condiții, nu cetățenii sînt subordonați acestui grup, care reprezintă statul, ci, dimpotrivă, grupul în cauză este supus evaluării publice. Școala publică, în calitate de grup de specialiști cărora cetățenii le încredințează educația copiilor lor, nu face excepție: raportul familie-școală este un raport între cetățean și reprezentanții unui serviciu public. În țările anglo-saxone noțiunea *accountability*, desemnînd obligația funcționarilor publici de a desfășura o activitate transparentă, astfel încît aceasta să poată fi evaluată de cetățenii din contribuțiile cărora sînt plătiți, are o mare popularitate [Elliott ș.a., 1981].

Pe de altă parte, din perspectiva instituției școlare și a reprezentanților săi, cadre didactice sau administratori, legătura cu familiile elevilor apare tot mai mult, la nivelul cunoașterii comune, al cunoașterii științifice și al discursului politico-administrativ, ca o necesitate. O serie de studii atrag atenția asupra importanței contactelor familie-școală pentru reușita școlară a copiilor [Bronfenbrenner, 1979; Montandon, 1987a]. Corelația dintre reușită și participarea părinților la acțiunile organizate pentru ei pare semnificativă mai ales în cazul copiilor aparținînd claselor defavorizate și minorităților etnice [Clark, 1983]. Totuși, asocierea celor două variabile nu poate fi interpretată ca relație de cauzalitate: o astfel de interpretare apare ca rezultat fie al unei extensii ilegite a opiniilor comune ale cadrelor didactice, fie al efortului de legitimare a clasamentelor școlare și de mascare a faptului că eșecul copilului reprezintă un eșec al școlii.

Nimic nu ne dă dreptul să afirmăm – scrie Perrenoud [1987a: 60] – că orice întîlnire este benefică. Nu este suficient să vorbim ca să ne înțelegem. Coexistența pașnică în ignoranță reciprocă este uneori mai profitabilă decît o înfruntare deschisă care nu poate fi controlată.

De altfel, nu sînt puțini copiii care reușesc în cariera școlară fără ca părinții lor să fie explicit preocupați de relația cu școala sau cu cadrele didactice. Această constatare empirică îl determină pe B. Lahire să se întrebe dacă insistența cu care părinții aparținînd claselor defavorizate sînt invitați la școală în numele luptei împotriva eșecului școlar nu are funcții ideologice, putînd fi interpretată ca

[...] o nouă impunere a unor cadre sociale și simbolice, a unor norme de comportament, nu în direcția copiilor, ci în aceea a adulților din mediile populare [...]. Dorind cu orice preț să integreze familiile populare în locuri și instituții legitime, ne putem întreba dacă efortul de conversie a structurilor mentale cognitive – [conversie] pe care orice elev provenit din mediile populare trebuie să o opereze pentru a se adapta universului școlar – nu este dublat de un efort de conversie-aculturație a etosului, a moravurilor [Lahire, 1995; 272].

9.3.3. *Forme ale raporturilor familie-școală*

Apariția unor mize familiale ale școlarizării și resemnificarea raporturilor familie-școală au condus la o implicare mai consistentă a părinților în activitatea școlară a copiilor și la multiplicarea interacțiunilor personale între reprezentanții școlii și membrii familiei:

[...] dacă între familie și școală ca instituții au existat întotdeauna *raporturi sociale, interacțiunile individuale* între părinți și cadrele didactice au dobîndit importanță numai începînd din anii 1960 [Henriot-van Zanten, 1988: 185].

M. Henripin și V. Ross [1976] identifică două dimensiuni principale ale acestei implicări: (1) dimensiunea relației părinte-copil – vizînd *controlul* frecvenței, al rezultatelor școlare, al temelor, *ajutorul* acordat de părinți în rezolvarea temelor și, în general, în îndeplinirea sarcinilor și *suportul*, respectiv susținerea morală și materială a activității școlare a copilului; (2) dimensiunea relației familie-școală – care se referă, în principal, la alegerea filierei și unității școlare și la contactele directe ale părinților cu reprezentanții instituției școlare, cadre didactice și administratori. Aceste contacte pot îmbrăca forma unor *întîlniri colective* desfășurate (a) în cadrul formal al negocierilor între administrația școlară și asociațiile părinților, al reuniunilor de informare a părinților cu privire la conținuturile și metodele școlare, orarelor, exigențelor cadrelor didactice etc., al „lecțiilor deschise” pentru

părinți, al atelierelor de lucrări practice (la care părinții sînt invitați fie în calitate de spectatori, fie ca ajutoare ale cadrului didactic, fie ca specialiști) sau (b) în cadrul informal al unor excursii, vizite, ieșiri ale elevilor la diferite activități sportive, serbări, aniversări, mese servite împreună de părinți și cadrele didactice... Ele îmbracă, însă, și forma unor *întîlniri inter-individuale*, în cadul formal al unor întîlniri programate la inițiativa cadrului didactic sau a părintelui ori în cadrul informal al întîlnirilor, mai mult sau mai puțin întîmplătoare, la ieșirea din școală sau în diferite spații publice, al telefoanelor și scrisorilor, al vizitelor la domiciliul elevilor... [Favre și Montandon, 1989; Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991].

Atitudinile cadrelor didactice față de diferitele forme de legătură cu familiile sînt diferite. Deschiderea cea mai mare față de familiile elevilor, ca și o preferință pentru schimburi interindividuale, se manifestă în rîndurile cadrelor didactice care au un nivel mai înalt al studiilor [Epstein și Becker, 1982] și o experiență pedagogică mai îndelungată [Huberman, 1989]. Cadrele didactice mai tinere organizează mai frecvent întîlniri colective (reuniuni cu părinții) [Favre și Montandon, 1989]. Categoria socială din care provine cadrul didactic pare a nu avea relevanță [Mager, 1980]; în schimb, categoria socială din care provine populația școlară este importantă: contactele cele mai frecvente sînt căutate de cadrele didactice care predau unei populații ce provine din categoriile mijlocii [Favre și Montandon, 1989]. Deosebit de relevant este nivelul de învățămînt: contactele cele mai frecvente și diverse sînt identificate la nivelurile de bază ale învățămîntului și mai ales pe parcursul anilor școlari „de cotitură” (clasele de început sau de final ale unui ciclu, de exemplu) [Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991].

Caracteristicile elevilor reprezintă o variabilă importantă: atît părinții, cît și cadrele didactice manifestă o mare disponibilitate în a-și coordona acțiunile exercitate asupra copiilor handicapați [Sterling, 1980, citat de Montandon, 1987a]. Nivelul reușitei școlare este, de asemenea, important: reprezentanții școlii organizează mai frecvent întîlniri formale cu părinții copiilor aflați în dificultate și deplîng faptul că tocmai aceștia evită legăturile cu școala [Favre și Montandon, 1989].

Philippe Perrenoud [1987a] semnalează un alt aspect – de regulă ignorat de cercetători – al raporturilor familie-școală: indiferent dacă părinții sau/și cadrele didactice doresc sau nu să comunice, ei sînt, practic, „condamnați” să o facă prin intermediul elevului care joacă rolul de „curea de legătură” (*go-between*), de mesager și mesaj în același timp. Indiferent de forma comunicării (directă sau indirectă, orală sau scrisă, formală sau informală), copilul are posibilitatea să modifice conținutul și forma mesajului, modelînd prin aceasta raporturile între adulți :

De ce îl numim *go-between*? Pentru că aceasta ne amintește că, precum băiețelul din filmul lui Joseph Losey, copilul parcurge un „du-te-vino” *între* două lumi. El transmite de la una la cealaltă *tot* ceea ce o ființă umană poate capta, filtra, reda, potrivit euației sale personale și, totodată, strategiilor sale. Inginerii vorbesc despre *releu*, informaticienii despre *interfață*, parapsihologii despre *medium*. Într-un mod mai metaforic, *go-between* exprimă toate acestea la un loc. În plus, el este înainte de toate un *actor*! [Perrenoud, 1987a : 81].

Subiectul va fi reluat în paragrafele următoare, precum și în finalul acestui volum, în paginile consacrate copilului-actor. Ceea ce ne interesează deocamdată este faptul că, date fiind toate aceste forme de legătură și în special comunicarea cotidiană inevitabilă realizată prin intermediul copilului, școala face parte integrantă din viața cotidiană a familiei și, reciproc, familia face parte din viața cotidiană a școlii.

9.3.4. Școala – componentă a vieții cotidiene a familiei

Considerînd că școala „face parte din familie” și reprezintă în viața acesteia o prezență tot atît de importantă ca și activitatea profesională a adulților, Ph. Perrenoud [1987b] inventariază douăsprezece domenii care sînt esențial afectate de relația cu școala. Modul în care familiile se raportează la școlarițata copiilor este, fără îndoială, dependent de numeroși factori (categorii socio-profesională, structura familiei, „paradigma” familială), dar, dincolo de variații, nici o familie cu copii de vîrstă școlară nu „scapă” presiunilor exercitate de școlarizarea acestora. Inventarul pe care Perrenoud îl face pornind de la exploatarea secundară a datelor empirice culese în timpul unor cercetări consacrate altor teme – și pe care îl prezentăm în continuare –, este susținut, așa cum vom vedea, de anchetele care vizează direct raporturile familie-școală.

(1) Timpul studiilor este o etapă în cursul vieții individuale, dar și o etapă a ciclului vieții familiale, în care școala, ca organizație care funcționează conform unui orar riguros, determină ritmurile familiale. În afara acestor constrîngeri directe, o gamă largă de presiuni indirecte se exercită asupra orarului anual, săptămînal și cotidian al fiecăruia dintre membrii familiei, obligat să-și coordoneze programul în funcție de cantitatea și de dificultatea temelor pentru acasă, de nevoile de odihnă și de destindere ale copilului, de nevoia de a-l ajuta să găsească soluții unor probleme ivite în relația cu sarcina școlară, cu cadrele didactice sau cu colegii... Dat fiind că gestiunea familială a timpului este realizată astfel încît, de regulă, mamele consacră durate mai mari școlarizării copilului (în special la nivelul școla-

rității primare) decât tații și că mamele care sînt antrenate în activități extra-familiale consacră în acest scop durate comparabile cu cele consacrate de mamele care nu lucrează [Kellerhals și Montandon, 1991 ; Montandon, 1991 ; de Singly, 1996a și 1996b], ritmurile școlare afectează mai mult familiile în care ambii adulți exercită roluri extrafamiliale, generînd supraîncărcare a rolurilor feminine și conflicte de rol care își găsesc, de multe ori, soluția în întreruperea carierei profesionale a femeii [Segalen, 1981 ; Saxton, 1990].

Pe de altă parte, însă, școala apare, din punctul de vedere al raportului cu timpul, și ca o prezență benefică : ea își asumă, pentru o parte a zilei, sarcina supravegherii copiilor, oferind părinților posibilitatea de a utiliza în alte scopuri duratele respective ; în plus, ea introduce o anumită ritmicitate și stabilitate, o ordine în viața familiei.

(2) Școlarizarea copiilor impune, de asemenea, o modificare a raportului familiilor cu spațiul : ele sînt obligate să opteze pentru o unitate administrativ-teritorială de rezidență sau pentru o mobilitate spațială cotidiană care convin aspirațiilor privind cariera școlară a copiilor, să-și reorganizeze spațiile domestice... În același timp, ea oferă copiilor un spațiu propriu de învățatură și de joacă, de întîlnire cu persoane de aceeași vîrstă, pe care spațiul limitat al locuințelor și amenajările urbane nu îl asigură totdeauna.

(3) Bugetul familial este sensibil afectat de școlarizarea copiilor. Sume importante trebuie cheltuite pentru plata „serviciilor” școlare : taxe, în cazul învățămîntului privat, plata unor lecții specializate (arte, dans, limbi străine, sport), plata unor meditarii particulare, transportul la școli „ale excelenței” situate departe de locuința familiei. Chiar și în cazul în care copilul este elev în învățămîntul de stat, gratuit, și chiar și acolo unde rechizitele școlare sînt oferite gratuit, „societatea de consum” exercită presiuni asupra bugetului familial : copilul căruia i se cere reușită școlară trebuie să fie bine hrănit ; în momentul în care „iese în lume”, el trebuie îmbrăcat așa cum o impun regulile formale sau interacționale ale colectivității școlare și aspirația copilului sau/și a familiei de a crea și întreține o imagine publică convenabilă (de a-și proteja „fața”, în termenii lui Goffman [1967]) ; el trebuie, de asemenea, să participe la diferite activități colective (serbări, vizite, excursii) care contribuie la integrarea lui școlară, la lărgirea rețelei de sociabilitate și, în ultimă instanță, chiar la întărirea prestigiului familiei. A. Mingat și J. Perrot [1981] identifică cinci tipuri de cheltuieli ale familiei pentru educația copiilor : *cheltuieli de școlarizare*, cuprinzînd sumele de bani avansate instituției școlare ; *cheltuieli școlare*, cuprinzînd sumele cheltuite în vederea frecventării școlii (pentru procurarea cărților școlare, caietelor și altor produse de papetărie, a echipamentului special

cerut de activitățile școlare, pentru transport etc.) ; *cheltuieli pentru educația formală*, care reprezintă suma primelor două tipuri de cheltuieli ; *cheltuieli socio-culturale*, cuprinzînd cheltuielile care nu sînt cerute direct de școală, dar care contribuie la dezvoltarea intelectuală a copilului (lecții particulare, *loisir* educativ, sport, cărți, material audio și video, jocuri) ; *cheltuieli curente* (bani de buzunar, transport, îmbrăcăminte, sănătate, igienă). Autorii francezi constată că, dacă nivelul cheltuielilor socio-culturale este dependent de categoria socio-profesională, nivelul cheltuielilor destinate educației formale este dependent mai mult de variabile legate de nivelul și tipul studiilor și de particularități geografice.

R. Ballion pare îndreptățit să creadă că, în era „consumatorismului educativ”, nu numai clasele superioare, ci și clasele lipsite de resurse se mobilizează în vederea unei investiții financiare mari în școlarizarea copiilor ; pentru acestea din urmă, mai ales, o atare investiție răspunde unei logici a accesului la un capital de mare rentabilitate – cultură interiorizată, pregătire profesională etc.), dar și unei logici a consumului „securizant” și „gratifiant” :

Această funcție specific „capitalistă” a școlii – formarea unui capital indestructibil și remunerator – este apreciată în mod deosebit de mediile modeste care se simt puțin competente în ceea ce privește gestionarea patrimoniului. De altfel, adesea, aceste medii modeste preferă să-și plaseze copiii într-o unitate școlară cu plată. Într-adevăr, a plăti este securizant ; a plăti reprezintă o garanție a calității, beneficiarul care plătește se consideră în drept să controleze serviciul ; în plus, a plăti este gratifiant pentru părinții care economisesc la alte capitole din bugetul menajului ceea ce consacră pentru viitorul copilului lor [Ballion, 1982 : 95-96].

Este evident că presiunile școlarizării sînt resimțite mai puternic de aceste categorii care adoptă o logică a sacrificiului.

Pe de altă parte, școala contribuie la ușurarea sarcinilor financiare ale familiei, preluînd supravegherea copiilor, inițierea lor în anumite activități artistice, tehnice, sportive etc., oferind acces gratuit în biblioteci sau ludo-teci, consultații medicale, asigurări subvenționate, consultații psiho-pedagogice și de orientare școlară, acoperind, uneori, chiar o parte din alimentația copilului.

(4) Volumul și distribuția sarcinilor între membrii familiei sînt serios influențate de școlarizarea copiilor. De la sarcinile menajere (spălat, călcat, pregătirea mesei) și cele privind întreținerea și ordinea „logisticii” școlare – care se multiplică și în care copiii care exercită „meseria de elev” [Chamboredon și Prévot, 1973] sînt mai puțin implicați – la sarcinile legate de supravegherea, susținerea și asistarea copilului în activitatea școlară,

totul contribuie la „încărcarea” rolurilor adulților (mamelor, în special), dar și a fraților (surorilor) mai mari.

Sînt, adesea, remarcate diferențele de implicare a părinților în sarcinile școlare, în special în asistența care este oferită copiilor în realizarea temelor pentru acasă: cu cît nivelul studiilor mamei este mai scăzut, cu atît asistența pe care ea o acordă copiilor este mai puțin consistentă; de asemenea, cu cît statutul socio-profesional al familiei este mai scăzut, cu atît mai puțin sînt asistați elevii în realizarea temelor pentru acasă; mai mult, familiile lipsite de resurse sînt cele care par a se „resemna” cel mai repede în cazul unui eșec școlar, renunțînd la a solicita consiliere și la a se mobiliza pentru școlarizarea copiilor [Montandon, 1991]. Toate acestea reprezintă argumente pe baza cărora este susținută, la nivelul cunoașterii comune, teza „demisiei” parentale în categoriile defavorizate. O teză contrazisă de mulți autori ale căror cercetări indică nu o deresponsabilizare parentală, ci un raport puternic disproporționat între resurse (eforturi, costuri) și efecte: pentru aceste categorii, activitatea școlară este lipsită de transparență; părinții doresc să-și ajute copiii, dar sînt puși în fața unor conținuturi care le sînt inaccesibile, a unor metode pe care nu le-au experimentat niciodată și, mai mult, în fața neîncrederii cadrelor didactice care le sugerează, adesea, că este mai bine să stea deoparte [Glasman, 1994]; ei caută consiliere pedagogică, asistă elevul etc. atîta timp cît acesta obține rezultate școlare bune; „retragerea” apare atunci cînd rezultatele școlare sînt slabe [Montandon, 1991]. Se pare că avem de-a face nu cu o logică a „demisiei”, ci mai degrabă cu una de tip boudonian [Boudon, 1972]: de fapt, părinților din categoriile defavorizate li se cer eforturi mai mari decît tuturor celorlalți; în condițiile în care beneficiile obținute sînt estimate ca foarte mici în raport cu costurile, ei renunță la investiția (nerentabilă) în copil. O logică a schimbului (darului și contra-darului) este, de asemenea, mai probabilă decît aceea a deresponsabilizării: așa cum sesizează Bourdieu [1979], pentru categoriile lipsite de resurse, proiectele școlare implică un stil de viață ascetic, centrat pe morală sacrificiului parental; sacrificiul este, însă, rareori gratuit, el este gândit și făcut „în profitul copilului”; atunci cînd acest profit pare o himeră, părinții renunță. De altfel, există familii aparținînd claselor populare care se mobilizează în urmărirea unor strategii coerente în vederea reușitei școlare [Lahire, 1993a și 1995; Zeroulou, 1988]. Pe de altă parte, implicarea scăzută în rezolvarea temelor este identificată și în rîndurile categoriilor mijlocii și superioare, iar motivațiile sînt multiple: în afara faptului că părinții se simt depășiți de conținuturile, de metodele și de mijloacele utilizate de școala actuală, sînt invocate indisponibilitatea părinților în familiile cu dublă carieră, faptul că elevul nu are nevoie sau refuză să fie ajutat,

faptul că există o altă persoană (membru al familiei sau preparator plătit) care se ocupă de aceasta, faptul că elevul este înscris într-un sistem formal de asistență în efectuarea temelor... [Montandon, 1991].

(5) Școala obligă părinții să exercite asupra copiilor un control accentuat: sînt supuse controlului mai ales conduitele „publice” (școlare), iar aceasta implică un control social la care școala supune familia în întregul său:

Putem considera școlarizarea ca o modalitate de a *normaliza* familiile, mai subtilă și, fără îndoială, mai eficace într-o societate puternic școlarizată decît politicile igieniste sau acțiunile filantropice ale secolului al XIX-lea [Perrenoud, 1987b: 122].

Funcția de control exercitată de familie crește mai ales în familiile care practică o morală „rigoristă” a respectabilității, a datoriei sau/și în cele care se mobilizează pe o traiectorie ascendentă, indiferent de categoria socială căreia îi aparțin. Mulți părinți, și mai ales cei care nu posedă resurse culturale suficiente pentru a se simți competenți să intervină în probleme de conținut ale învățării școlare, practică un control sistematic al notelor, al timpului alocat învățării și, în general, al orarului zilnic, al programelor TV vizionate, al lecturilor, al ordinii și curățeniei, al disciplinei școlare [Lahire, 1993a și 1995; Léger și Tripier, 1986; de Quéiroz, 1981 și 1991; Terrail, 1990]. Ne putem întreba în ce măsură afectează acest control relația emoțională între părinți și copii și în ce măsură „prăpastia” care se instalează treptat între generații nu este imputabilă mai degrabă rupturii afective decît distanței culturale, pe care le implică, în egală măsură, școlarizarea.

(6) Prezența școlii modifică formele și conținuturile educației familiale. Încercînd să ofere copiilor un capital cultural și intelectual rentabil din punctul de vedere al reușitei școlare și o educație morală care să atragă o evaluare pozitivă din partea cadrelor didactice, părinții modelează continuu formele, conținuturile, mijloacele etc. educației familiale, creînd de multe ori acasă o adevărată școală și preluînd roluri similare celor ale cadrelor didactice. Potrivit studiilor efectuate de R. Establet [1987] și de C. Montandon [1991], modificările cele mai evidente apar în clasele mijlocii școlarizate, unde părinții își asumă un rol pedagogic propriu-zis, consultînd manuale și lucrări de specialitate, ajutînd copiii în înțelegerea conținuturilor școlare, organizînd activități „de fixare” și de completare a acestor conținuturi (jocuri, lecturi suplimentare, vizite la muzee, vizionarea unor spectacole etc.). Preocupări de acest tip pot fi identificate și în rîndurile claselor populare: lectura, de pildă, este încurajată în numeroase familii din această categorie. Numai că aici părinții practică o intervenție explicită și directivă, trăită de

multe ori negativ de copil, în timp ce în clasele mijlocii și superioare este preferată o intervenție mai subtilă, în care conversația părinte-copil deține un rol esențial [de Singly, 1989 și 1993]. Analizând corelația pe care unele studii o evidențiază între experiența lecturii în familie (începând cu lectura cu voce tare a poveștilor de către adulți pentru copilul preșcolar) și reușita școlară a copiilor în domeniul scrisului și cititului, B. Lahire notează :

Problema nu se limitează, deci, la prezența sau la absența lecturii acasă : atunci când există experiența lecturii, trebuie să ne întrebăm întotdeauna dacă aceasta este trăită pozitiv sau negativ și dacă modalitățile sale sînt compatibile cu modalitățile socializării școlare în domeniul scrisului [Lahire, 1995 : 19].

(7) Școala deposedează familia de copil, mai întâi prin faptul că stabilește o distanță spațială între ei, iar apoi prin acela că deposedează familia de puterea de a decide asupra viitorului copilului [Perrenoud, 1987b] : în sistemul orientării și promovării școlare, ultimul cuvînt îl au structurile sociale și școlare existente și modul în care performanțele copilului sînt evaluate de către cadrele didactice ; orientarea școlară se dovedește, în mare măsură, o „afectare (atribuire) socială”, iar decizia pe care o iau părinții și profesorii este „supradeterminată” social [Berthelot, 1993]. În aceste condiții, familiile defavorizate sînt victimele unei școlarizări care *le pune* în situația unui handicap cultural, lingvistic, relațional, informațional... De multe ori, ele consideră școala doar ca o etapă a cursului vieții – impusă de structurile sociale – și limitează școlarizarea copiilor lor la nivelul general obligatoriu. Alteori, transformînd condițiile obiective ale existenței în aspirații subiective [Bourdieu și Passeron, 1970] sau anticipînd costuri și riscuri mult prea mari în raport cu beneficiile [Boudon, 1972], ele se mulțumesc să-și orienteze copiii către filiere scurte (profesionale). Cum nu au abilitatea de a căuta și valorifica informația (resursele sociale), ele cedează mai ușor în fața sugestiilor pe care le face școala (interesată, adesea, mai mult de conservarea efectivelor, a posturilor didactice și a imaginii unității școlare decît de destinul elevilor), lăsîndu-și copiii să frecventeze colegii și licee de cartier, bogate în „factori de risc” și funcționînd, adesea, ca adevărate „ghetto-uri populare” [Dubet, 1991 ; Paty, 1981].

Pe de altă parte, influențînd esențial identitatea copilului, școala deposedează familia de puterea de a-l modela (educa) „după chipul și asemănarea sa” și creează, în familiile aparținînd claselor populare, o distanță socială care se adîncește pe măsură ce copilul înaintează în cariera școlară. Raporturile dintre familie și școală se definesc, astfel, în termenii unui paradox : părinții investesc foarte mult, material și emoțional, într-o carieră școlară la sfîrșitul căreia se văd separați de copiii lor printr-o mie și una de bariere simbolice.

Există, totuși, și o a doua față a medaliei : separarea spațială poate contribui la întărirea legăturii afective [Ariès, 1973] ; în plus, intervenția școlii în orientarea destinului personal poate constitui, pentru mulți părinți, o resursă importantă, dat fiind că, practic, structurile școlare actuale lasă actorilor un „spațiu de joc”, iar decizia este o construcție „la persoana întîia” în raportul direct familie-școală ; este adevărat, însă, că, în acest „joc” subtil al determinismelor structurale și libertății de opțiune a actorilor, cele care se orientează mai rapid și mai eficient rămîn categoriile situate la vîrfurile piramidei sociale [Berthelot, 1983 și 1993].

(8) Școala afectează climatul emoțional al familiei, creînd stări de satisfacție sau/și de tensiune [Perrenoud, 1987b]. Ea pune familia în fața oboșelii, a nervozității, a insatisfacției copilului, dar oferă, în același timp, prilej și teme de conversație între membrii familiei, dă viață raporturilor intrafamiliale [Montandon, 1991].

(9) Procedînd la evaluarea activității copilului, școala evaluează implicit activitatea parentală. Evaluările școlare contribuie nu numai la clasarea elevului, la cristalizarea imaginii de sine și a reputației sale în fața profesorilor și a colegilor, ci și la declanșarea unor procese similare care îi privesc pe părinți. Notele școlare și, în general, orice evaluare sînt asumate de aceștia, ei se simt culpabilizați sau recompensați în egală măsură sau chiar mai mult decît elevul însuși [Glasman, 1994 ; Montandon, 1991 ; Perrenoud, 1987b].

(10) Școala „amenință intimitatea familiei mult mai mult decît oricare altă instituție, cel puțin într-o societate pluralistă și laică” [Perrenoud, 1987b : 146]. Uneori, rațiuni pedagogice îi determină pe profesori să caute informații cu privire la viața familială a unor elevi. Alteori, elevul, chiar atenționat de părinți asupra nevoii de a păstra secretele de familie, nu distinge clar între un secret și un fapt care poate fi dezvăluit. Dar cel mai important canal de „scurgere a informațiilor” dinspre familie către școală (și invers) este comportamentul cotidian al elevului : ținuta, starea sa fizică și psihică, opiniile sale, interesele sale cognitive...

(11) Multe familii aparținînd categoriilor defavorizate trăiesc deziluziile și frustrările generate de „capcana școlară” ; acestea sînt cu atît mai puternice, cu cît decalajul între speranțe și realitate sînt mai mari.

(12) În sfîrșit, școala introduce familia într-o rețea de sociabilitate ai cărei poli sînt colegii ai copilului, părinții ai acestora, cadre didactice, conferînd adulților un rol și o identitate sociale particulare : acela (aceea) de *părinte al (ai) unui (unor) elev(i)* [Perrenoud, 1987b]. În această calitate,

unii părinți pot trăi sentimentul multiplicării constrângerilor care se exercită asupra lor, dar alții au, dimpotrivă, sentimentul că dispun de o „deschidere spirituală și socială” mai mare care le permite ridicarea nivelului propriu de cunoaștere (instruire) și integrarea mai bună în viața comunității [Montandon, 1991] ori chiar de putere mai multă în raporturile cu sistemul instituțional, ținând cont de forța socială pe care o generează numărul în cadrul reuniunilor cu părinții sau al negocierilor între asociațiile de părinți și administrația școlară [Favre și Montandon, 1989].

9.3.5. Influențe/presiuni exercitate de familie asupra școlii

În ce măsură sînt familiile prezente în viața școlii? Exercițiul ele asupra instituției școlare o presiune comparabilă cu aceea pe care o exercită aceasta din urmă asupra lor? Evident, ponderea influenței fiecărei instanțe asupra celeilalte nu poate fi măsurată.

O sinteză a literaturii consacrate raporturilor familie-școală permite, însă, un inventar calitativ al „ceea ce familia face școlii”, similar celui realizat de Perrenoud cu privire la „ceea ce școala face familiei”, cu rezerva că, și în acest caz, presiunea se exercită în modalități și grade foarte diferite de la o unitate școlară la alta, de la un cadru didactic la altul, în funcție de variabile cum sînt nivelul școlar (primar, gimnazial, liceal...), structura populației școlare, tipul de organizație școlară, vârsta și originea socială a cadrului didactic ș.a., dar a căror influență rămîne încă insuficient studiată.

(1) Implicarea părinților în activitatea școlară a copilului introduce un intermediar în raporturile școală-copil. Încrederea sau neîncrederea copilului în valorile școlare și în cadrele didactice, autoritatea de care se bucură acestea, reușita sau eșecul și, în consecință, satisfacția sau insatisfacția cadrului didactic, ca și eficacitatea instituției școlare depind într-o măsură deloc neglijabilă de această mediere.

(2) Dacă școala exercită, așa cum am constatat mai devreme, importante presiuni temporale și spațiale asupra familiei, la rîndul ei, aceasta din urmă, obligă școala la reconsiderări ale orarelor – care trebuie puse de acord cu orele profesionale ale părinților și, mai recent, cu nevoile de petrecere a timpului liber sau de manifestare a afecțiunii și coeziunii familiale, cu nevoile de informare ale părinților – și la redefinirea spațiilor școlare. Favre și Montandon [1989] fac în mai multe rînduri trimiteri la demersuri ale unor asociații ale părinților în sensul modificării orarelor școlare, la pătrunderi ale activităților familiale în duratele și spațiile școlare (părinți care își însoțesc copiii pînă în vestiare sau pînă în clasă, ajutîndu-i să se îmbrace și să se dezbrace, de pildă) sau la prelungiri ale activităților școlare în durate și

spații extra-școlare (cadrele didactice discută cu părinții despre activitatea școlară a copilului la ieșirea din școală, pe stradă, la magazin, la o reuniune mondenă, la telefon...). Segregația spațiilor și duratelor școlare și familiale este, în societățile contemporane, practică de un număr limitat de părinți și cadre didactice.

(3) Raporturile cu familiile elevilor conduce la creșterea complexității *role-set*-ului cadrului didactic : pe lîngă rolurile exercitate în raport cu copiii și cu administrația școlară, acesta îndeplinește un set de roluri în raport cu adulții, fie în calitate de co-participant la educația copiilor, fie – în mediul rural – în calitate de membru al comunității [Henriot-van Zanten, 1990]. El devine partener de dialog pe teme diverse, consilier în probleme psiho-pedagogice sau familiale, nu odată asistent social... O creștere a complexității trăită uneori pozitiv, ca resursă a ameliorării exercițiului rolului în raport cu copilul, alteori negativ, ca sursă de stress, datorită faptului că pregătirea profesională a cadrului didactic nu cuprinde și aspecte legate de acest rol [Ballion, 1982 ; Favre și Montandon, 1989] și că mulți părinți aparținînd categoriilor superioare nu ezită să facă observații critice cu privire la activitatea cadrului didactic în prezența copilului și nici să se situeze de partea acestuia din urmă în cazul unui conflict [Anderson-Levitt, 1988, citat de Henriot-van Zanten, 1988].

(4) Contrar opiniilor unor cadre didactice, majoritatea părinților manifestă deschidere și interes față de funcționarea și inițiativele de dialog ale școlii, dar așteptările lor sînt foarte diferite și, uneori, contradictorii : în timp ce părinții aparținînd mediului muncitoresc și al angajaților subalterni cer școlii să acorde prioritate obiectivelor instrumentale (efort, disciplină, capacitate de a se descurca în viață), cei aparținînd categoriilor superioare așteaptă ca școala să dezvolte autonomia și spiritul critic ale copilului. Nu este de mirare că, evaluată în funcție de criterii atît de diferite, activitatea cadrelor didactice apare ca nesatisfăcătoare pentru foarte mulți părinți [Montandon, 1994] și nici că acestea (cadrele didactice) trăiesc sentimentul insecurității și caută să se protejeze, limitînd „amestecul” părinților în viața școlii [Comeau și Salomon, 1994].

(5) Interacțiunile între cadrele didactice și părinți conduc, de asemenea, la o reconstrucție continuă a rolurilor care se negociază în experiența cotidiană : unele cadre didactice chestionate de Favre și Montandon [1989] precizează că, în timp, și-au modificat fie conduita în raport cu un elev anume și cu familia acestuia, fie strategiile educative generale, ca urmare a reacțiilor părinților. Trăirea acestei negocieri poate fi, de asemenea, pozitivă, ca sursă de perfecționare profesională și ameliorare a rezultatelor, sau

ensionată, întrucât pune continuu cadrul didactic într-o situație non-familială, non-rutinieră, obligându-l să problematizeze neîntrerupt competența și performanțele sale, propria imagine publică și imagine de sine.

(6) Raporturile directe cu familia adaugă un nou factor de evaluare și control ale activității cadrului didactic. O „scurgere de informație” dinspre școală către familie se realizează în mod cotidian, prin mișcarea de „du-te-vino” (*go-between*) a copilului [Perrenoud, 1987a]. Pătrunderea părinților în școală, și mai ales participarea lor la activități didactice (lecții deschise, ateliere, serbări etc.), accentuează transparența acestora. În plus, interacțiunile (îndeosebi cele colective) permit părinților (mai ales celor din categoriile superioare) să-și exprime opiniile, fapt care poate genera disconfort. Nu întâmplător, mai mult de jumătate dintre cadrele didactice intervievate de Favre și Montandon [1989] preferă contactele interindividuale și informale, reducând la minimum necesar numărul reuniunilor cu părinții și al lecțiilor deschise.

(7) Participarea părinților la activitățile școlare, în special participarea lor la decizie prin asociațiile de părinți, poate conduce la repunerea în discuție a oportunității unor metode și chiar a unor obiective și conținuturi școlare. Contrar opiniilor multor cadre didactice, părinții sînt interesați nu numai de aspecte care vizează direct succesul școlar imediat al copiilor lor, ci și de aspecte ale funcționării instituției școlare; ei doresc să știe mai multe despre obiectivele, conținuturile, metodele, exigențele cadrelor didactice: preferința lor, opusă celei a cadrelor didactice, pentru reuniuni cu părinții, lecții deschise și, în general, activități prin intermediul cărora pot înțelege mai bine mecanismele școlii, este semnificativă [Montandon, 1991]. Dincolo de activitatea unuia sau altuia dintre cadrele didactice, pot fi vizate înseși organizația școlară și structurile școlare. Și, chiar dacă revendicările exprimate explicit de reprezentanții asociațiilor de părinți sînt (auto)cenzurate de reținerile pe care le dictează sentimentul competenței limitate și teama de a nu provoca repercusiuni asupra copilului [Comeau și Salomon, 1994], „deschiderea școlii” către familiile elevilor implică o deschidere către critică și schimbare și zdruncină sentimentele de certitudine și de securitate ale cadrelor didactice. Avînd posibilitatea opțiunii pentru o filieră sau pentru o unitate școlară și posibilitatea de exprimare publică a opiniilor în cadrul asociațiilor de părinți, familiile se pot manifesta în raporturile cu școala ca un factor de putere.

(8) Pe de altă parte, contactele cu familia permit cadrelor didactice și instituției școlare legitimarea propriilor decizii și acțiuni care ar putea genera semne de întrebare. Sau, cel puțin, aceasta este impresia generală

care se degajă din modul în care descriu cadrele didactice genezeze relațiile lor cu părinții [a se vedea Favre și Montandon, 1989].

(9) Contactele cu părinții largesc universul social al cadrelor didactice, rețelele lor de sociabilitate. De altfel, preferința pentru întâlniri informale pare să indice o valorificare în acest sens a relației: deschiderea școlii către părinți implică o deschidere – mai mare sau mai mică, dar o deschidere – a familiilor către școală, respectiv a diferitelor categorii sociale către categoria cadrelor didactice.

(10) Deschiderea reciprocă obligă cadrele didactice la o largire permanentă a orizontului informațional, pedagogic și cultural, fapt care poate aduce satisfacții, dar și disconfort psihic, în special în raporturile cu părinții aparținînd categoriilor superior școlarizate.

*

Oricît de incomplete ar fi, aceste două „inventare” sînt suficiente pentru a evidenția impactul reciproc al celor două instanțe educative, familie și școală, ca și ambivalența sa, care fac ca multiplicarea și diversificarea legăturilor să fie dorite de toată lumea, dar, în același timp, să genereze tuturor sentimente de insecuritate și să conducă la strategii de limitare sau chiar de evitare, venite din ambele părți. Ceea ce interesează în contextul lucrării de față este mai ales faptul că în societățile contemporane nu se poate vorbi despre educație familială fără a se lua în considerare raporturile familiei cu școala, așa cum nu se poate vorbi despre educație școlară fără a ține seama de raporturile școlii cu familiile elevilor.

9.3.6. Ce tip de raport? Reprezentări și așteptări reciproce

Indiferent de mobilurile care animă diferitele categorii de actori, sînt incontestabile atît creșterea dorinței reciproce de a intensifica legăturile [Comeau și Salomon, 1994], cît și multiplicarea și diversificarea contactelor [Favre și Montandon, 1989]. În același timp, însă, raporturile continuă să se desfășoare mai degrabă în termenii unei lipse de înțelegere reciprocă [Anderson-Levitt, 1989; Bastiani, 1987]. Cum se explică această situație contradictorie?

Să notăm, mai întîi, că, dacă majoritatea actorilor (factori de decizie politică și administratori, consilieri școlari, cadre didactice, părinți) sînt convinși de necesitatea unor legături strînse între școală și familie, natura acestor legături, poziția și competențele fiecăruia dintre „polii” implicați reprezintă obiect al controverselor.

(I) Din *perspectiva actorilor politici*, relația familie-școală se înscrie în ansamblul evoluțiilor democratice care implică retragerea parțială a statului ca factor de control și decizie și negocierea între părțile direct implicate. Rezultă o ideologie a *deschiderii școlii*, a creșterii vizibilității proceselor pedagogice pentru beneficiarii lor direcți. Cum, însă, această ideologie s-a dezvoltat în condițiile luptei împotriva eșecului școlar atribuit handicapului familiilor defavorizate în raport cu cultura școlară, ea a vizat, în principal, informarea și formarea acestor părinți în vederea utilizării lor ca resurse în politica de egalizare a șanselor în fața școlii. Se recomandă, în acest context, școlii să organizeze reuniuni de informare pedagogică a părinților, să difuzeze materiale (publicații, scrisori) în acest scop, să întilnească și să consilieze direct părinții ai căror copii se află în dificultate, să permită accesul părinților în școală, în cadrul unor zile ale „porților deschise” sau al unor lecții deschise pentru părinți; sînt instituite și încurajate asociațiile de părinți care au, între altele, ca obiectiv organizarea unor acțiuni de informare și educare pedagogică a părinților; sînt instituite modalități de intervenție socială în vederea susținerii, orientării sau suplinirii activității educative a familiei [Favre și Montandon, 1989; Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991; Durning, 1995].

(II) Tipul de raport instaurat între familiile elevilor și școală este dependent de caracteristicile instituției școlare, privită din perspectivă organizațională. Henripin [1976] distinge patru modalități de percepție a familiei de către *autoritățile școlare*: (1) familia-client al activității pedagogice (percepție care implică o comunicare unidirecțională, dinspre școală către familie, și limitată la probleme care vizează aspecte marginale ale organizației); (2) familia-garant (consultată în scopul obținerii unei informații de *feed-back*, fără ca aceasta să însemne că organizația va lua, în mod necesar, în considerație aceste informații în luarea deciziilor); (3) familiile-grup de presiune în raport cu autoritatea școlară care reacționează la revendicările formulate de părinți; (4) familia-partener la luarea deciziilor în cadrul organizațiilor școlare. J. Comeau și A. Salomon [1994] deosebesc *cooperarea* – care presupune o negociere între reprezentanții școlii, părinți și elevi cu privire la mijloacele utilizate pentru atingerea unor obiective elaborate exclusiv de școală – și *parteneriatul* – care implică negocierea obiectivelor înseși. Autorii canadieni identifică patru tipuri de școală: (1) *școala ierarhică*, autoritară sau liberală, care oferă posibilități minimale de cooperare; atunci cînd este organizată după un model autoritar, școala ierarhică atribuie cadrului didactic monopolul cunoașterii pedagogice, părintele fiind plasat în masa celor care trebuie educați; colaborarea este acceptată atîta timp cît familia reprezintă un mijloc de realizare și/sau de întărire a obiectivelor

școlare; orice intervenție parentală în procesul de decizie este exclusă, chiar dacă, în cazul modelului liberal, părinții sînt consultați; (2) la polul opus, *școala participativă* consideră părintele și elevul ca resurse importante în procesul educativ; (3) *școala comunitară* apelează și la resursele comunității; (4) *școala autonomă* exclude orice intervenție exterioară, dar valorifică potențialul participativ al elevilor.

Procedînd la o analiză a unităților școlare din punctul de vedere al sociologiei organizațiilor, Paty [1981] distinge în învățămîntul francez două tipuri opuse de unități școlare în care caracteristicile organizaționale sînt cvasi-inexistente: unități de tip „exelență” și unități de tip „ghetto popular”. Caracterizate prin prezența unor populații școlare relativ omogene din punctul de vedere al semnificației pe care o atribuie reușitei școlare (foarte mare, în primul caz și foarte mică, în cel de-al doilea) și din punctul de vedere al performanțelor anterioare (reușită, în primul caz, eșec sau dificultate, în cel de-al doilea), aceste modele pun elevii în situația descrisă de obicei de sociologi prin formula „celelalte condiții fiind egale” și aduc în prim planul analizei importanța variabilelor care vizează raporturile școlare propriu-zise și raporturile școală-familie. Unitățile „exelenței” școlare sînt descrise ca organizații în care există un consens al actorilor (elevi, profesori, părinți) cu privire la scopurile urmărite, o valorizare generală a reușitei și o mobilizare generală în acest scop, dar care funcționează, tocmai datorită acestui consens, conform unor principii utilitariste și individualiste ce pun în discuție existența însăși a organizației. Viața colectivă este redusă la minimum necesar, ceea ce contează este relația directă elev (familie)-profesor. Climatul prea închis, prea „școlar” al acestor unități este deplîns frecvent de actorii înșiși. La polul opus, unitățile de tip „ghetto popular” concentrează o populație școlară aflată în dificultate. Conținuturile și metodele utilizate nu spun nimic acestor elevi, școlaritatea este trăită ca o succesiune de acte (ritualuri) gratuite, fără semnificație clară, care generează reacții de respingere, adesea agresive. Viața colectivă (organizația) este greu de realizat și menținut, cu atît mai mult, cu cît familiile nu se implică în școlarizarea copiilor, iar profesorii rămîn singuri, și de cele mai multe ori neputincioși, în fața reacțiilor elevilor.

(III) În ceea ce le privește, *cadrele didactice* au opinii diferite cu privire la distribuția rolurilor și la legătura școală-familie. Unii (41% în ancheta întreprinsă de Favre și Montandon [1989]) consideră că școala are sarcina instruirii, iar familia pe aceea a educării. O parte dintre ei (25%) reduc la minimum necesar contactele: întrucît activitatea școlară este o activitate specializată, ea trebuie desfășurată de specialiști; odată ce a fost „delegată” să se ocupe de instruirea copiilor, școala trebuie lăsată să-și facă datoria.

Ceilalți (16%) se orientează după o logică a „coordonării” eforturilor : părinții sînt contactați individual numai atunci cînd activitatea școlară a copilului impune eforturi suplimentare și concertate ; înțînirea constă, în esență, în consilierea didactică a părintelui și, eventual, în informarea cadrului didactic cu privire la particularități ale copilului sau ale vieții de familie.

O a doua categorie de cadre didactice consideră că școala și familia au, în linii mari, aceleași atribuții, că nu se poate face o distincție netă între sarcinile fiecăreia. Dar, în timp ce unii dintre aceștia (12%) practică o logică a „substituției” reciproce și preferă înțînirile informale care permit cunoașterea și schimbările de opinii, alții (47%) sînt adepții „colaborării” efective și ai înțînirilor diverse, formale și informale, colective și individuale.

Dincolo de tipologii și de aparența deschiderii, autorii constată un „etnocentrism” al cadrelor didactice (școlii) care consideră că dialogul trebuie să se poarte în jurul valorilor și practicilor școlare, fără ca relevanța acestora să poată face obiect al negocierii. Cu alte cuvinte, dialogul școală-familie are mai mult o „utilizare simbolică” [Farber și Lewis, 1975], reprezentînd o modalitate prin care cadrul didactic caută să convingă părinții și să se convingă pe el însuși că procedurile utilizate sînt corecte, un mijloc de legitimare a acestor proceduri. În termenii precizați mai sus, chiar dacă sînt deschiși către o colaborare cu familiile, reprezentanții școlii par foarte puțin dispuși să accepte un parteneriat. Numeroase cadre didactice acuză părinții, în special pe cei ai căror copii întîmpină dificultăți, de „demisie” din atribuțiile educative, de încercare de „descărcare” de sarcinile educative, pe care le transferă integral școlii, de incapacitate de a manifesta interes pentru un alt tip de probleme școlare (legate de funcționarea școlii, de pildă), cu excepția celor care privesc nemijlocit reușita școlară a copilului [Favre și Montandon, 1989 ; Henriot-van Zanten, 1988 ; Montandon, 1994].

(IV) Care sînt *atitudinile părinților* cu privire la acest subiect ? Pornind de la o tipologie construită de Favre și Montandon [1989], Kellerhaks și Montandon [1991] identifică, așa cum am notat mai devreme [a se vedea capitolul 3, paragraful 3.2.4.], patru tipuri de raporturi ale părinților genezezi cu ceilalți factori educativi, inclusiv școala : opoziție, delegare, mediere și cooperare. Cele mai frecvente raporturi cu școala sînt întreținute de familiile de tip „asociație” și „paralel”. Familiile de tip „bastion” înregistrează cel mai scăzut nivel de permeabilitate și de participare în raport cu școala (opoziție). În ceea ce privește categoria socio-profesională și nivelul studiilor, familiile aparținînd categoriilor mijlocii și superioare și cele în care studiile mamei depășesc nivelul învățămîntului general obligatoriu au contacte mai frecvente cu școala. Ca și în cazul cadrelor didactice, însă, dincolo de tipurile construite și de corelații statistice, trebuie sesizate

semnificațiile pe care actorii le atribuie acțiunilor lor. În timp ce, pentru familiile de tip „asociație”, colaborarea cu școala rezultă dintr-o orientare generală către exterior și o concepție foarte largă cu privire la competențele școlii, familiile de tip „paralel” apelează la cadrele didactice în calitate a acestora de specialiști capabili să compenseze dezorientarea părinților în fața ritmului și amplitudinii schimbărilor contemporane. Rezultă că, dacă în primul caz este posibilă instaurarea unei relații de cooperare, în cel de-al doilea relația este asimetrică (delegare). În cazul familiilor „bastion”, reușita școlară poate fi subordonată (sacrificată) conservării coeziunii familiale.

Dintr-o altă perspectivă, atitudinea mai deschisă a familiilor aparținînd categoriilor mijlocii și superioare este legată de distanțele culturale și sociale mai mici față de școală și, implicit, de posibilitatea unui dialog de pe poziții mai echilibrate. Raporturile cu școala au, îndeosebi pentru categoriile mijlocii, o funcție simbolică : ele creează și întrețin o imagine publică și o imagine de sine pozitivă. Uneori, ele sînt percepute ca făcînd parte din „meseria de părinte” [de Queiroz, 1981, citat de Henriot-van Zanten, 1988] ; alteori, se mimează rolul de „părinte bun”, așa cum este el definit de școală, dar, în afara contactului cu aceasta, este urmată o strategie proprie [Henriot-van Zanten, 1988 ; Sharp și Green, 1975]. Categoriile defavorizate păstrează, în mod obișnuit, o oarecare distanță în raport cu școala, datorită sentimentelor de respingere și de frustrare pe care le generează contactele cu o lume care nu le este familiară și în care nu se simt „în largul lor” [Montandon, 1994 ; Léger și Tripier, 1986 ; Tedesco, 1979]. Indiferent de categorie socială, contactele cu școala se răresc atunci cînd copiii înregistrează eșec școlar sau conduite deviante ; evitarea școlii este foarte frecventă în categoriile defavorizate [Montandon, 1991]. Conduitele acestea sînt rezultat nu al „demisiei” parentale, așa cum înclină să creadă multe cadre didactice, ci al unei reacții de apărare : invitați (de fapt „citați”, pentru a utiliza un termen juridic) la școală cu precădere atunci cînd copiii lor intră în conflict cu ordinea școlară, acești părinți se identifică cu copiii, se simt culpabilizați odată cu aceștia sau chiar mai mult decît ei și, la rîndul lor, impută școlii eșecul sau conduita deviantă [Glasman, 1994 ; Montandon, 1994].

„Blocaje” în comunicare rezultă, în opinia lui R. Ballion [1982], din faptul că, pe de o parte, părinții refuză să mai fie „utilizatori captivi” ai sistemului școlar și manifestă atitudini „consumatoriste” care implică o anume marjă de control, posibilitatea de a evalua, de a critica, de a accepta sau de a refuza calitatea serviciilor furnizate de școală, iar, pe de altă parte,

[...] nimic în formarea cadrelor didactice nu le pregătește pentru a „negocia” cu partenerii ; mai mult, chiar – iar acesta este un aspect foarte puțin cunoscut

al problemei – autoritatea pe care ele o afișează și care le este recunoscută maschează, poate, un profund sentiment de insecuritate [Ballion, 1982 : 177].

Date fiind condițiile particulare în care au evoluat sistemele școlare în societățile europene, numeroase cadre didactice manifestă nu o responsabilitate de tip *profesional*, specifică sistemelor școlare din țările anglo-saxone, ci o responsabilitate de tip *birocratic* : ei înțeleg să răspundă pentru activitatea lor doar în fața autorității care i-a angajat, nu și în fața beneficiarilor direcți [Henriot-van Zanten, 1988 ; Montandon, 1994]. De altfel, noțiunea de „client” („beneficiar”) este interpretată diferit : pentru numeroase cadre didactice, beneficiarul este elevul, și nu părintele [Henriot-van Zanten, 1988]. Dificultățile unei cooperări sau ale unui parteneriat între familie și școală sînt legate, în opinia acestor sociologi, de un conflict de interese, cu atît mai puternic, cu cît ne aflăm într-o perioadă de redefinire a rolurilor celor două părți : evoluțiile sociale și școlare au conferit școlii prerogative foarte mari în educația copiilor și o mare autonomie, în timp ce părinții continuă să exercite o influență deloc neglijabilă asupra copiilor lor și, cu toate că au puteri limitate în ceea ce privește activitatea școlii, ei revendică o transparență și o permeabilitate mai mari din partea acesteia, iar, în unele cazuri, politicile și legislația îi susțin.

(V) Inventarul atitudinilor actorilor este incomplet, dacă nu se iau în considerație și *atitudinile elevilor* înșiși, întrucît ei constituie, așa cum am mai spus, „cureaua de legătură” între școală și familie, transmițînd direct sau indirect mesaje dintr-o parte în cealaltă :

Întîlnirea dintre părinți și cadrele didactice materializează *echipa adulților* [de care copilul este dependent], chiar atunci cînd ei se află în conflict, de exemplu în legătură cu notele sau cu orientarea [școlară]. Copilul este în acest caz conștient de faptul că reprezintă obiectul unui control dublu [*prise en charge conjointe*] asupra căruia el are cu atît mai puțină influență cu cît părinții și dascălul se informează reciproc și se înțeleg asupra strategiilor. Anumiți copii presimt că aceste întîlniri, oricît de rare ar fi, le limitează autonomia. Ca *go-between* ei conservă o marjă de manevră. Atunci cînd părinții și dascălul se întîlnesc, „șurubul se strînge”. Concertate, acțiunile [adulților] lasă puține „porțițe de scăpare”, iar copiii o simt. În consecință, ei caută să evite alianțele foarte strînse între adulții de care depind cel mai mult [Perrenoud, 1987a : 59]. Este copilul totdeauna interesat ca totul să fie clar între părinții și dascălul săi ? Cu siguranță, nu ! Dacă autonomia sa rezultă dintr-o anume ambiguitate sau din anumite contradicții, el nu va încuraja întîlnirile și nu va face nimic care să favorizeze consensul [Perrenoud, 1987a : 61].

9.4. Raporturile familiei cu alte tipuri de specialiști ai educației

Raporturile familiei cu diferite tipuri de specialiști (în puericultură, în pediatrie, în psihologie ș.a.m.d.) nu reprezintă o „inventie” a societăților actuale, ci au o istorie relativ îndelungată. Toțuși, în ultimele decenii, aceste raporturi prezintă unele particularități : (1) contactele familiilor cu specialiștii sînt din ce în ce mai frecvente ; (2) serviciile specializate ai căror beneficiari pot fi familiile sînt tot mai diversificate ; (3) inițiativa nu mai aparține exclusiv specialiștilor : familiile apelează ele însele la serviciile acestora¹ ; (4) natura raportului se modifică : părinții (în special cei aparținînd categoriilor mijlocii școlarizate și categoriilor superioare) acceptă din ce în ce mai puțin să fie tratați ca ignoranți în probleme educative, ceea ce înseamnă că pun sub semnul întrebării legitimitatea unui raport de putere ierarhic, în care specialistul dă indicații, iar părintele se plasează pe poziție de executant fidel.

9.4.1. Un exemplu sugestiv: relațiile cu personalul instituțiilor medicale

Exemplul relației familiilor cu instituțiile medicale este, poate, cel mai semnificativ, ținînd cont de faptul că aceste relații au deja o tradiție și că, dată fiind miza lor fără egal (sănătatea și, în ultimă instanță, viața copilului), interesul părinților în întreținerea lor este maxim. Studiile indică, pe de o

1. „Fie că este vorba despre roluri familiale, despre sănătate sau despre educație în general, numeroase familii contemporane sînt în căutare de modele. Nu se mai știe foarte bine ce este cu adevărat un părinte «bun», o educație «bună», o sănătate «bună». Ceea ce părinții au învățat și trăit în tinerețea lor în domeniul sănătății, al alimentației, al sexualității, dar și al relațiilor dintre părinți și copii sau chiar al principiilor educative s-a schimbat și continuă să se schimbe. Ei se găsesc destul de des în fața unor norme contradictorii (cele interiorizate altădată, cele proslăvite astăzi). În zilele noastre, multe familii trăiesc astfel într-o situație inconfortabilă de *ambiguitate normativă* în care par să-și fi pierdut o parte din punctele de reper. De unde nevoia de a merge în exterior pentru a căuta modele și legitimiți [necesare] pentru a negocia practicile relaționale și educative în sinul familiei. Cu alte cuvinte, pentru a ști ce este «bun» și «dezirabil», dar și pentru a-și întări sentimentul că ceea ce fac este «bine», «just». Indiferent dacă este vorba despre referințele cotidiene (conversații, lectură, televiziune etc.) sau despre relația cu un serviciu specializat, *impactul experților este omniprezent, chiar dacă nu este totdeauna direct vizibil și recunoscut ca atare* [s.n., E.S.] [Osiek-Parisod, 1994 : 257].

parte, o cerere mare a familiilor pentru serviciile educative oferite de aceste instituții. Chiar atunci când își asumă prioritar responsabilitatea educației pentru sănătate a copiilor (igienă corporală, educație sexuală, prevenirea toxicomaniei, ținută și sport, boli transmisibile) – ceea ce nu se întâmplă în toate familiile –, părinții consideră că acțiunile lor sînt mai eficiente dacă sînt susținute de școală (în domeniul ținutei și al preocupărilor sportive), dar mai ales de o activitate sistematică a instituțiilor medicale. Acestea pot legitima și întări atitudinile parentale, iar în cazul maladiilor transmisibile, al educației sexuale și al prevenirii toxicomaniei, dispun de mai multe resurse (informație, materiale de popularizare, competență și autoritate sporite, posibilitate de a organiza activități colective ale grupurilor de similitudine).

Pe de altă parte, relația cu cadrele medicale este marcată de neîncredere și de serioase rețineri: părinții acuză aspectele financiare, dificultatea cadrelor medicale de a construi o relație pozitivă cu copilul, diagnosticele controversate, ori chiar asistența medicală inadecvată (care generează efecte secundare sau este neadaptată la particularitățile și nevoile copilului ori la așteptările mamei). Aceasta înseamnă că ei nu percep raportul cu cadrele medicale ca un raport între ignoranți și cunoscători, ci doresc, dimpotrivă, să fie tratați ca parteneri care dispun de cunoștințe cu privire la unele aspecte ale problemei. O sursă importantă de suspiciune este asistența medicală școlară ale cărei scopuri și conținuturi rămîn necunoscute părinților și care se desfășoară frecvent în condiții improprii care afectează calitatea prescripțiilor formulate; de multe ori, părinții sînt îndemnați să supună copilul unor controale medicale specializate care necesită investiții financiare, de timp și emoționale și care nu fac decît să infirme diagnosticul presupus de medicul școlar [Cresson, 1994]. Neîncrederea este alimentată, în opinia unor autori, de slaba orientare familială a multor instituții de pregătire a cadrelor medicale [Talbot și Tannenbaum, 1994]: acestea nu înțeleg că actul medical implică, dincolo de aspectele medicale propriu-zise, o relație cu pacientul și cu familia acestuia și că, în consecință, este necesar să-i trateze pe aceștia ca actori, și nu doar ca „utilizatori captivi” ai serviciilor medicale.

9.4.2. Relații cu specialiștii în intervenție socio-educativă; educația parentală

O categorie aparte și recent apărută de specialiști o reprezintă specialiștii în intervenție socio-educativă.

Înțelegă în accepțiunea cea mai largă, *intervenția socio-educativă* cuprinde un ansamblu de acțiuni finanțate, organizate și desfășurate de societate în direcția susținerii, orientării, corectării sau suplînirii activității educative a

părinților [Lamb și Lamb, 1978; Pourtois, Forgione, Desmet, 1989]. Principalele forme de intervenție sînt, în opinia autorilor citați, următoarele:

Element pregnant	Cîmp de activitate	Obiectiv (întîr)	Public	Concepte-cheie
Familie și educație				
Educație a părinților	Centrare pe sursele și bazele educative. Cultivarea unor obișnuințe educative noi	Amenajarea mediului Diversificarea comportamentelor în vederea îmbogățirii calității educative a mediului	Ansamblul populației	Stimulare Parentaj Experiență Pluri-referință Identificare Obișnuință <i>Animator</i>
Asistență educativă	Restaurarea conduitei favorabile dezvoltării	Schimbarea comportamentelor și atitudinilor în vederea creării unui climat favorabil dezvoltării	Propus de către o instituție socială. [Părințele] nu a solicitat ajutor	Modificare comportamentală Căminare educativă Funcționare autonomă Capacitate de schimbare <i>Asistent</i>
Tutelă educativă	Restaurarea autonomiei familiale	Suscitarea atitudinii favorabile schimbării	Propus de o instituție socială. Are nevoie de însoțire permanentă	Acțiune susținută Posibilități evolutive limitate Încadrare <i>Tutore</i>
Orientare (ghidare) parentală	Restaurarea dezvoltării membrilor. Acceptarea sinelui și respectul celorlalți	Acțiune asupra relațiilor intrafamiliale. Lucrul cu cuplul	Cerere a părinților	Explorare Diagnostic Tratament <i>Ajutor</i>
Terapie familială	Schimbarea sistemului familial	Procederea schimbării globale a interacțiunilor, a structurii și a funcționării sistemului familial	Cerere explicită a familiei	Explorare Confruntare Modelaj Libertate afectivă <i>Terapeut</i>

Sursa: Pourtois, Forgione și Desmet, 1989: 266.

P. Durning [1995] deosebește *intervențiile socio-educative* – definite ca acțiuni puse în funcțiune de profesioniști pentru a ajuta, susține și consilia părinții în sarcina lor educativă – de *terapia familială* – care nu urmărește obiective propriu-zis educative, ci doar o reamenajare a sistemului relațional familial – și de *suplinirea (suppléance) familială* – realizată „atunci când copilul nu este crescut de părinții săi, iar profesioniștii îi asigură educația în sînul organizațiilor de suplinire familială cum sînt serviciile de plasament familial sau internatele” [Durning, 1995 : 40].

O formă importantă a intervenției socio-educative, indiferent dacă acceptăm termenul în accepțiunea sa largă sau în cea restrînsă, o reprezintă *educația (formarea) parentală (parent education, în limba engleză, éducation parentale, în limba franceză)*. Termenul desemnează „tentativa formală [s.n., E.S.] de a mări conștiința părinților și utilizarea aptitudinilor parentale” [Lamb și Lamb, 1978 : 14] în domeniul educației copiilor. Educația parentală se deosebește de celelalte forme prin faptul că : (1) se adresează tuturor categoriilor de părinți, fără excepție ; (2) vizează mărirea competențelor și abilităților educative ale tuturor părinților și nu modificarea unui comportament sau a structurilor existente ; (3) activitățile organizate se înscriu într-o logică a prevenirii situațiilor problematice [Pourtois, Forgione și Desmet, 1989].

Toate tipurile de specialiști cu care familia vine în contact prin copil (cadre didactice, pediatri, medici, psihologi, juriști...) exercită un rol educativ explicit sau implicit pe lângă părinți. De altfel, ideologia „statului-providență” și a „familiei-țintă” este orientată explicit către educația părinților. Expresia „educație parentală” nu este recent intrată în limbajul politico-administrativ sau în cel științific. Totuși, abia în ultimele decenii conținutul său s-a precizat, iar utilizarea sa a luat amploare. Explicația poate fi căutată în evoluțiile socio-politice, dar și în cele științifice. Pe de o parte, educația copiilor a devenit, în societățile moderne, o problemă de interes național și a fost preluată în responsabilitatea statului care dezvoltă, în acest scop, un sistem de instituții specializate. Pe de altă parte, practicile cotidiene au arătat că influența acestor instituții nu este absolută, iar cercetarea științifică a pus tot mai clar în evidență importanța familiei : psihologii și psihobiologii susțin teza importanței decisive a primilor ani de viață pentru întreaga dezvoltare ulterioară a copilului, tot mai mulți autori afirmă astăzi că educația publică nu poate reuși decît cu condiția ca familia să o pregătească și să o susțină [Durning, 1995 : 189], iar acțiunile specialiștilor (cadre didactice, logopezi, psihologi...) în direcția socializării și integrării copiilor au un impact limitat, dacă nu se face apel la resursele familiale [Pourtois, Forgione și Desmet, 1986 și 1989]. A fi părinte este, astăzi, o „profesie” care trebuie

învățată ca oricare alta. În plus, sînt tot mai numeroși părinții care doresc să fie informați în legătură cu dezvoltarea copiilor lor, iar experimentele arată că, dacă sînt susținuți, părinții pot să-și asume sau chiar să organizeze programe educative pentru copii ; în cazul copiilor aflați în dificultate (handicap, eșec școlar, inadaptare socială), participarea părinților la programele educative este indispensabilă [Pourtois, 1984 și 1989].

În pofida unor rezerve și critici cu privire la eficiența și oportunitatea lor [Durning, 1995 ; Pourtois, 1989], în ultimele două decenii, au fost experimentate numeroase programe de intervenție socio-educativă : în 1975, se experimentau în S.U.A. mai mult de 200 astfel de programe, iar în anii 1980 numărul lor a crescut considerabil în Canada și în statele Europei Occidentale [Pourtois, 1989]. Unii autori încearcă o sistematizare a lor, elaborînd tipologii în funcție de criterii diferite. Într-o astfel de încercare de sinteză, G. Boutin și P. Durning [1994] insistă asupra acestor criterii și disting trei niveluri de analiză posibilă a acestor programe și implicit trei niveluri la care pot fi elaborate tipologii [reluat în Durning, 1995] :

(1) *nivelul instituțional* al activităților de formare și de intervenție :

- serviciile instituționale implicate ;
- participarea parentală în luarea deciziilor de intervenție (în ce măsură este respectat principiul voluntariatului, respectiv al solicitării intervenției de către părinți sau măcar al acordului acestora cu privire la intervenție) ;
- statutul și pregătirea celor care intervin (profesioniști – asistenți sociali, educatori specializați, consilieri în economie socială și familială, consilieri conjugali, specialiști în puericultură... – sau voluntari – membri ai comunității, militanți, părinți care au primit ei înșiși un astfel de ajutor) ;
- diviziunea sarcinilor de concepție și execuție (proiectul este conceput și experimentat de specialiști, iar profesionistul care îl aplică pe teren este obligat să respecte un „protocol” și este „supervizat” de un specialist – cazul programelor americane – sau este conceput și adaptat continuu la situația concretă de către profesionistul însuși – cazul modelului francez al acțiunii educative „în mediu deschis”) ;

(2) *nivelul opțiunilor strategice* care susțin orientarea generală a proiectului :

- cadre teoretice de referință (cele mai multe programe pornesc de la psihanaliză, behaviorism, psihologie cognitivă, abordări umaniste, abordări sistemice ; există și programe lipsite de un cadru teoretic) ;
- motivația care se află la baza intervenției (prevenirea sau „tratamentul” delinvenței sau inadaptării sociale, a(l) eșecului școlar, a(l) tulburărilor psihopedagogice...) ;
- nivelul intervenției (intervenție primară – prevenire ; intervenție secundară – „tratament”) ;

- procesele intrafamiliale asupra cărora se acționează (condiții materiale, o disfuncționalitate specifică, reprezentări sau sisteme de valori, practici educative parentale...);
- procese de schimbare privilegiate (dobândirea de noi cunoștințe, schimbarea sistemului de reprezentări, schimbarea comportamentelor etc.);

(3) *nivelul opțiunilor pedagogice și al procedurilor care susțin opțiunile strategice :*

- metode pedagogice (care oscilează între pedagogia directivă, în care specialiștii „omniscienți” oferă soluții „de-a gata”, și pedagogia non-directivă, în care părinții sînt ajutați să găsească ei înșiși soluții specifice ; pot fi utilizate expunerea, demonstrația, jocul de rol, dialogul în grupuri eterogene de părinți ș.a.);
- loc de desfășurare (în instituții specializate sau la domiciliu);
- frecvență (de la contacte regulate – zilnice, săptămînale, bilunare... – la contacte „de control”);
- durată (care poate varia de la cîteva săptămîni pînă la cîteva ani);
- parteneri privilegiați printre membrii familiei (diada părinte-copil – mamă-copil, în cele mai multe cazuri, dar din ce în ce mai multe programe includ și tatăl sau un membru al fratriciei – întregul sistem familial sau chiar o rețea socială);
- tipul activității (convorbiri individuale sau în grupul familial, dialogul între părinți, exerciții, jocul de roluri, activități realizate de copil în prezența sau/și cu participarea părintelui);
- modalități de gestionare sau co-gestionare a procedurilor (*intervenții planificate* în detaliu înainte de începerea lor ; *intervenții flexibile*, în care obiectivele sînt definite la început de către specialiști, în timp ce strategiile și metodele sînt negociate pe parcurs în *colaborarea* profesioniștilor cu părinții ; *intervenții „deschise”*, în care nu numai strategiile și metodele, dar chiar și obiectivele sînt elaborate pe parcurs, într-o relație de *parteneriat* între profesioniști și părinți);
- natura relațiilor între profesioniștii intervenției și beneficiarii ei (în unele cazuri, de pildă, relația afectivă este limitată, în altele, ea este considerată ca o resursă indispensabilă a intervenției).

Populația pe care o vizează aceste programe este foarte variată. Totuși, cu toate că familiile „fără probleme” sînt avute tot mai frecvent în vedere, „țintele” lor privilegiate rămîn familiile aflate în dificultate și familiile considerate a fi supuse unui risc oarecare. Este vorba cu deosebire despre : familiile aparținînd categoriilor socio-profesionale defavorizate, familiile (mono)parentale, familiile imigranților, familiile în care au fost identificate comportamente deviante, familii care trăiesc în cartiere muncitorești periferice...

Obiectivele acestor programe sînt, de asemenea, variate. Tot mai mulți inițiatori consideră, însă, că *obiectivul principal* al oricărui program de

intervenție constă în *ameliorarea potențialului educativ parental*, astfel încît părinții să fie capabili să mobilizeze la nivel optim toate resursele care pot contribui la dezvoltarea psiho-socială a copilului, în condiții naturale, normale.

În acest context, trei *principii* sînt considerate fundamentale : principiul normalizării intervenției, principiul apropierii intervenției și principiul pe care l-am putea numi ecologic. *Principiul normalizării intervenției* se referă la utilizarea „celor mai normative mijloace posibile dintr-o cultură dată, cu scopul de a favoriza și de a menține cele mai normative comportamente posibile în această cultură” [Wolfensberger, 1972, citat de Durning, 1995]; resursele dezvoltării copilului trebuie găsite în mediul său obișnuit de viață, în condițiile materiale și culturale date, evitîndu-se nu numai scoaterea sa din acest mediu (instituționalizarea sau plasamentul, de pildă), dar și introducerea în mediul familial a unor elemente neobișnuite și non-familare (jucării, valori, norme de conduită etc.) *Principiul apropierii (empowerment) intervenției* se referă la faptul că familia este cea mai capabilă să înțeleagă propriile nevoi și aspirații legate de educația copilului, să descopere și să mobilizeze cele mai adecvate resurse aflate la îndemînă pentru satisfacerea lor ; aceasta implică asumarea de către părinți (iar, uneori, și de către copii) a intervenției ; specialistul în intervenție se inspiră el însuși din practicile familiale [pentru o sumară trecere în revistă a lucrărilor care abordează acest subiect, a se vedea Bouchard, 1988]. *Principiul ecologic* se referă la identificarea, mobilizarea și corelarea resurselor pe care le conține întregul mediu educațional al copilului [Bronfenbrenner, 1986].

Dincolo de principii, realitatea ne pune în fața unor practici de intervenție variate și a unor modele de raporturi familie-specialist variate. Inspirîndu-se din „paradigmele socio-culturale și educative” construite de Bertrand și Valois [1982] – pe care le-am descris în contextul analizei stilurilor educative parentale (paragraful 5.1.) –, J.-M. Bouchard [1988 și 1989] identifică trei modele de raporturi între specialist și părinți, similare celor dintre părinți și copii : modelul rațional, modelul umanist și modelul simbio-sinergetic.

Raporturile familiilor cu specialiștii în intervenție socială ridică aceleași tipuri de probleme ca și raporturile cu reprezentanții școlii și cu ceilalți specialiști. În opinia lui J.-M. Bouchard [1989], este vorba despre un raport de putere : părinții dețin asupra educației copiilor lor o putere legitimată prin tradiție ; în același timp, însă, specialiștii au dobîndit o putere autorizată de „statul-providență” și legitimată prin cunoaștere. Ne putem întreba dacă principiul apropierii despre care am vorbit mai devreme nu reprezintă o încercare de a rezolva conflictul de putere : specialiștii nu mai sînt considerați ca unici deținători ai cunoașterii ; părinții sînt ei înșiși posesori ai unei „rezerve de cunoștințe disponibile”, cum ar spune A. Schütz [1962],

iar sarcina specialistului constă nu atât în a oferi informație și resurse care nu se află la îndemîna omului obișnuit, cît în a facilita mobilizarea acestei rezerve. Practic, profesionistul și părinții caută împreună resursele în chiar lumea cotidiană a familiei, în mediul său obișnuit de viață, pe care părinții le cunosc, totuși, cel mai bine, chiar dacă, singuri, nu reușesc să le valorifice în modul cel mai eficient.

9.5. Raporturile cu rețelele de vecinătate: cartierul

Din cele spuse mai devreme [a se vedea paragraful 9.2.] în legătură cu nevoia de control parental asupra rețelelor de sociabilitate ale copiilor și ale adolescenților, atunci cînd familia locuiește într-un cartier care conține factori de risc, rezultă că mediul de rezidență influențează strategiile și stilurile educative ale părinților. Dispunem, însă, de puține cercetări sistematice care să coreleze aceste variabile. Studiile privilegiază corelația între factorii de risc prezenți în mediul rezidențial și cei identificați în familiile adolescenților și tinerilor delincvenți [Garbarino, 1990]. Interesul sociologilor s-a concentrat, de asemenea, asupra problematicii discriminărilor școlare pe care le implică faptul de a locui într-un cartier burghez [Pinçon și Pinçon-Charlot, 1989] sau într-unul muncitoresc [Pétonnet, 1985].

„Raportul Coleman”, publicat în S.U.A. cu titlul *Equality of Educational Opportunity* [Coleman, 1966], reprezintă primul studiu care semnalează explicit dependența reușitei, în special a copiilor aparținînd minorităților etnice, de structura populației școlare, rezultînd din structura socială a cartierului. Crearea unor școli a căror populație provine din cartiere diferite – ceea ce înseamnă deplasarea zilnică a copiilor dintr-un cartier la o școală dintr-un alt cartier (*bussing*) – a constituit soluția prin care factorii de decizie au încercat să atenueze inegalitatea șanselor determinată de segregarea rezidențială; o soluție care s-a dovedit, în cele din urmă, greoaie, costisitoare și ineficientă.

Acolo unde organizarea școlară conservă ca bază organizarea administrativă, delimitînd circumscripții școlare și întocmind hărți școlare, numeroase familii, aparținînd în special claselor mijlocii școlarizate și, în general, păturilor orientate către ascensiune socială, practică pe cont propriu o „politică” similară. Este, de pildă, cazul Franței, unde părinții testează oferta școlară și mobilizează toate resursele pentru înscrierea copiilor la școli „ale excelenței” sau măcar pentru evitarea școlilor de tip „ghetto popular” din cartierele periferice în care locuiesc; consecințele acestei situații asupra creșterii inegalității șanselor sînt evidente.

Din punctul de vedere al politicilor educative, soluția concentrării unor resurse materiale și umane în școli și în alte instituții educative (biblioteci, cluburi sportive etc.) care funcționează în cartierele defavorizate pare astăzi mai eficientă. O astfel de politică centrată pe conceptul de „discriminare pozitivă” este experimentată începînd de la sfîrșitul anilor 1960 în Marea Britanie și de la începutul anilor 1980 în Franța sub numele de politică a „zonelor educative prioritare” (engl. *Educational Priority Areas*; fr. *Zones d'Éducation Prioritaires*). Întrebarea este în ce măsură strategiile educative familiale se pliază pe aceste politici. Cu alte cuvinte, în ce măsură familiile defavorizate utilizează resursele educaționale ale cartierului?

Căutînd să răspundă acestei întrebări, o echipă de cercetători francezi [Kohn ș.a., 1994] construiește rețelele unor familii rezidente într-un banlieu parizian declarat „zonă educativă prioritară” (ZEP) și observă că fiecare familie se situează într-o poziție particulară față de diferenții „poli” ai rețelei, valorificînd în mod diferit oportunitățile și resursele educative. În general, implicarea părinților constă în inițiative punctuale, iar nu în strategii coerente. Cu excepția grupurilor religioase, nici un alt grup de apartenență (familie de origine, asociații) nu pare a oferi acestor părinți o bază solidă de referință morală sau statutară. Instituțiile (școală, primărie etc.) sînt privite ca exterioare, ca reprezentînd o organizare socială care le rămîne străină, iar atunci cînd intră în relație cu ele, părinții tind să transforme raportul instituțional într-unul interindividual. Eficiența politicilor educative se dovedește, astfel, puternic dependentă de modul în care familia percepe și valorifică mediul rezidențial (cartierul) în calitate de ansamblu de resurse educative.

9.6. Educația familială și orașul educativ

Conceptul *oraș educativ* este, deocamdată, absent din literatura sociologică. Lansat cu prilejul primului Congres Internațional al Orașelor Educative, organizat la Barcelona, în noiembrie, 1990, sub egida UNESCO și a Consiliului Europei, el este definit în *Raportul final* astfel:

Conceptul *Oraș Educativ* constituie o dimensiune nouă a sistemelor educative, complementară și, pînă la un anumit punct, chiar alternativă în raport cu caracterul formalist, centralizator și adesea puțin flexibil al acestora; acest concept presupune interacțiunea între ofertele de educație formală, non-formală și informală. Trebuie, înainte de toate, să asigurăm funcționarea optimă a sistemului educativ formal, dar trebuie [totodată] să integrăm într-o aceeași perspectivă

acțiunea educativă a diferitelor medii și [a diferiților] agenți educativi pornind de la dialogul și de la colaborarea lor.

Această nouă dimensiune tinde să creeze o comunicare bidirecțională în fiecare dintre mediile amintite și să facă în așa fel încât educația să fie mai însuflețită (*vivante*) și mai funcțională. Trebuie să ținem cont de faptul că educația copiilor, a tinerilor și, în general, a cetățenilor reprezintă nu numai responsabilitatea instituțiilor tradiționale (stat, familie și școală), ci și a administrației locale (*commune*), a asociațiilor, a organismelor culturale, a întreprinderilor cu caracter educativ și a tuturor categoriilor sociale. Trebuie, așadar, să încurajăm formarea unor agenți ai educației non-școlare și întărirea țesăturii asociative [Mach, 1991 : 11].

Charta Orașelor Educative [Mach, 1991 : 115-121], adoptată cu prilejul acestei reuniuni, insistă asupra responsabilităților care revin administrațiilor locale în domeniul educației copiilor și tinerilor, mai ales, dar și a cetățenilor adulți :

Orașul va fi educativ atunci când va recunoaște, va exersa și va dezvolta, în afara funcțiilor sale tradiționale (economice, sociale, politice și de prestări de servicii), o funcție educativă, în sensul că își va asuma o intenționalitate și o responsabilitate *vis-à-vis* de formarea, promovarea și dezvoltarea tuturor locuitorilor săi, începând cu copiii și cu tinerii [Mach, 1991 : 115].

Orașul educativ pare a reprezenta unitatea teritorială care poate susține cel mai bine acțiunile educative ale familiei [T. Husen, în Mach, 1991]. El ar trebui să ofere copiilor și tinerilor mijloace și oportunități de formare, de petrecere a timpului liber, de dezvoltare a personalității care să răspundă nevoilor diferențiate ale acestora și să asigure accesul egal la ele. Municipalitatea ar trebui, de asemenea, să ofere părinților „o formare care să le permită să-și ajute copiii să crească și să utilizeze orașul în spiritul respectului reciproc” și să stimuleze cooperarea și parteneriatul între familie și celelalte unități sociale în domeniul educației [*Charta Orașelor Educative*].

În pofida faptului că nu este (încă) un concept sociologic, orașul educativ se integrează foarte bine în perspectivele ecologice de abordare a educației. Este de așteptat ca acest concept să deschidă un nou capitol în cercetarea științifică în domeniu.

CONCLUZII

Educația familială – dincolo de transmiterea intergenerațională și de reproducția socială

Mai exercită familiile contemporane o funcție de transmitere/reproducție a modelelor culturale și a pozițiilor sociale ?

Cercetarea empirică pledează pentru un răspuns mai degrabă afirmativ, chiar dacă nu în termenii tranșanți utilizați de unii autori¹. Părinții continuă să dorească să transmită și să transmită efectiv valori, atitudini, norme, modele comportamentale etc. Dezvoltarea sistemului școlar nu pare a fi condus la o „demisie parentală” din rolurile educative, ci, dimpotrivă, la o redefinire a acestor roluri. Modelele școlare se constituie în marea majoritate a cazurilor în repere care obligă familia la o atitudine : ea și le poate asuma, le poate supune unor critici ușoare sau virulente, le poate chiar recuza, dar rareori abandonează într-adevăr viitorul copiilor în mâinile dascălilor. Apariția școlii multiplică modelele puse în fața copilului, și nu elimină modelele concurente ; între acestea, modelele familiale continuă să exercite o influență, diferențiată de la o familie la alta, dar deloc neglijabilă. Cvasi-monopolul școlii asupra educației înțelese ca transmitere intergenerațională pare a nu fi altceva decât o componentă a ideologiei „statului-providență”, un produs teoretic al unei gândiri sociale în termenii lui „trebuie să”, „ar fi de dorit să”. Sociologia funcționalistă care afirmă diminuarea rolului educativ al familiei concomitent cu creșterea rolului școlii se situează pe aceste poziții teoretice finaliste și voluntariste.

1. Se poate vorbi despre o prăpastie între generații ?

În *Culture and commitment. A study of the generation gap*, Margaret Mead [1970] analizează deosebirile esențiale existente între mecanismele învățării

1. „Totul se transmite” a fost laitmotivul intervențiilor cercetătorilor de la Mons [Pourtois, Desmet] în cadrul mesei rotunde cu titlul „Ce qui se transmet” organizate cu prilejul Bienalei Educației și Formării (*Biennale de l'Éducation et de la Formation*) a universității pariziene Paris V-Sorbonne (1996). „Totul se transmite”, cultură, experiență, inteligență etc., dar în condițiile unei „ocultări totale” : nimeni nu știe că este implicat într-un proces de transmitere.

caracteristice unor culturi de complexități diferite, dar care co-există în secolul nostru, și distinge trei tipuri culturale: (1) tipul *postfigurativ*, în care cultura este transmisă copiilor de către părinții lor; (2) tipul *cofigurativ*, în care învățarea culturală se efectuează în principal în grupurile de egali, copiii și adulții învățând de la membrii generației din care fac parte; (3) tipul *prefigurativ*, în care adulții înșiși au de învățat de la copiii lor.

O cultură *postfigurativă* este orientată către trecut: trecutul generației bunicilor este prezentul generației părinților și va fi viitorul generației copiilor. Ea implică existența obligatorie a trei generații și *transmiterea* modelului de comportament de la generațiile vârstnice către cele tinere. Schimbarea este lentă și imperceptibilă, elementele inovatoare sînt rapid asimilate în elemente tradiționale, iar educația transmite sentimentul continuității, al atemporalității. Calitatea de membru, conferită în mod obișnuit prin naștere și, uneori, prin opțiune personală, impune o adeziune totală la conținuturile culturale. Contactul cu alte culturi, diferite – în cazul nomadismului, al diasporei sau al migrației, de pildă – nu face decît să întărească sentimentul identității și al apartenenței particulare și să conserve aceste conținuturi. Persistența unei culturi pare a fi cu atît mai mare, cu cît ea este învățată în condiții de privațiune și de suferință. O astfel de cultură nu exclude nici tratamentul diferențiat al unor copii destinați să realizeze mai mult decît ceilalți, nici conflictele între generații; acestea din urmă sînt, însă, cu timpul, depășite pentru că nu au drept cauză decît diferențe superficiale între modelul tradițional și comportamentul tinerilor. Prototipul culturii *postfigurative* îl reprezintă cultura primitivă izolată, dar elemente *postfigurative* pot fi identificate și în culturile moderne complexe¹.

O cultură *cofigurativă* este o cultură orientată către prezent, în care modelul predominant în procesul de socializare a copiilor, ca și în acela de socializare a adulților, de altfel, îl reprezintă comportamentul egalilor. Caracteristica esențială a culturilor *cofigurative* este aceea că, datorită unei schimbări de situație, experiența tinerilor este *în esență* diferită de aceea a părinților și a bunicilor, astfel încît ei sînt obligați să găsească soluții și stiluri culturale noi pe care le împărtășesc cu egalii. Generația bunicilor

1. „Singura caracteristică esențială și determinantă a unei culturi *postfigurative* – sau a unor aspecte ale unei culturi care rămîn *postfigurative* în mijlocul unor importante schimbări care afectează limba și tradiția – este aceea de a fi împărtășită de către membrii a cel puțin trei generații, astfel încît copilul care crește va admite fără discuție ceea ce este admis fără discuție de anturajul său. În aceste circumstanțe, numărul comportamentelor dobîndite care au fost modelate de cultură și interiorizate este considerabil, dar numai o infimă parte a lor este conștientizată. [...] Această calitate de a fi non-numite, non-verbalizate și inconștiente dă culturii *postfigurative*, ca și aspectelor *postfigurative* ale oricărei culturi, o mare stabilitate” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 58-59].

este absentă; în formele cele mai simple ale culturii *cofigurative*, ea poate lipsi chiar fizic, dar absența ei trebuie înțeleasă în primul rînd în termeni simbolici, în sensul că, acolo unde există fizic, influența ei este nesemnificativă. Educația este o „afacere” a familiei restrînse, iar diferențele între generații sînt acceptate ca normale¹. Aceasta nu înseamnă că societatea se dispensează de modelul *postfigurativ*. În toate culturile *cofigurative*, adulții păstrează o poziție dominantă în sensul că ei sînt cei care fixează cadrul și limitele în care *cofigurația* poate avea loc și sancționează (acceptă sau resping) comportamentele inovatoare. Istoric, *cofigurația* apare ca o ruptură în sistemul *postfigurativ*, generată de o catastrofă care diminuează drastic numărul vîrstnicilor, de o migrație care aduce în contact culturi diferite și diminuează autoritatea vîrstnicilor imigranți în fața propriilor copii, de o cucerire sau de o conversie religioasă, de o schimbare revoluționară etc. Adesea, *cofigurația* este temporară, durînd atîta timp cît este necesar pentru asimilarea culturală a unui grup de către altul. Unele societăți instituționalizează, însă, *cofigurația* și se poate vorbi aici despre o cultură a tinerilor (*teen-agers culture*). Cultura *cofigurativă* se definește ca o cultură care întreține sentimentul schimbării continue și, în consecință, al insecurității, în fața căruia individul elaborează strategii de auto-protecție în forma legitimării privațiilor și dificultăților prezente prin speranța într-un viitor mai bun². Conflic-

1. „Concentrarea vieții familiale asupra familiei restrînse, în care bunicii au fost eliminați și în care legăturile de rudenie cu colaterali au slăbit foarte mult, caracterizează situațiile de imigrare, cînd un mare număr de persoane se deplasează la mari distanțe și trebuie să se adapteze la moduri de existență noi și foarte diferite de cel vechi. Cu timpul, această situație privilegiată a familiei restrînse face parte integrantă din noua cultură; chiar atunci cînd bunicii sînt prezenți, influența lor este redusă. Nu se mai așteaptă de la ei să fie modele pentru nepoți, nici de la părinți să se pronunțe asupra mariajelor sau carierelor copiilor lor adulți. Toată lumea așteaptă să vadă copiii părăsindu-și părinții și urcînd în societate – așa cum au făcut-o și părinții lor –, iar această așteptare face parte din cultură” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 87-88].
2. „Individul crește într-o familie restrînsă unde nu trăiesc decît două generații știe că tatăl și mama sa se deosebesc de cei patru bunici ai săi și că, atunci cînd vor crește, copiii săi se vor deosebi de el. În societățile contemporane, se adaugă la aceasta perspectiva ca instrucția dată copilului să fie, în cel mai bun caz, o pregătire parțială a intrării lui în alte grupuri în afara familiei. Luate împreună, faptul de a crește într-o familie restrînsă în evoluție și acela de a fi obligat să intre în noi grupuri dau individului sentimentul de a trăi într-o lume în schimbare constantă. Cu cît experiența schimbării pe care o antrenează reinnoirea generațiilor în familie este mai intensă, cu atît schimbarea socială care urmează adeziunii individului la noile grupuri este și ea mai profundă și cu atît sistemul social devine mai fragil, iar individul se simte mai puțin securizat. Ideea progresului, care justifică rațional această situație instabilă, o face suportabilă. Ceea ce i-a susținut pe imigranții americani în lupta contra dificultăților adaptării lor a fost această speranță că descendenții lor vor primi o educație mai bună și vor reuși mai bine” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 98-99].

tele între generații sînt endemice¹. Ruptura este inițial stimulată de însăși generația adultă și are ca pîrghie educația școlară². În continuare, generația tînără se poate atașa fie modelului oferit de un „mentor” adult aparținînd altei clase, fie, mai ales, celui oferit de un „pionier” din grupul său de vîrstă care a inventat un nou comportament. Cu timpul, comportamentul „pionierului” este împărtășit de un număr mare de tineri și se normalizează, iar revolta tinerilor, conflictul între generații și divorțul între modelul parental și cel infantil sau juvenil devin părți integrante ale culturii.

Societatea contemporană este pe cale de a vedea născîndu-se un nou tip de migrație, *migrația în timp*, care pune întreaga generație născută înaintea celui de-al doilea război mondial în situația de imigrant și de „pionier”³, și un nou tip de cultură, *prefigurativă*, centrată pe copii, al căror viitor rămîne pentru părinții lor total necunoscut și imprevizibil, și caracterizată de un nou tip de raporturi între generații, în care deosebirile sînt atît de mari, încît se poate vorbi despre o *prapastie culturală* (*the generation gap*) fără termen de comparație în istorie :

1. „Apariția unei rupturi între generații, care face ca generația mai tînără să trebuiască a se forma singură deoarece este lipsită de vîrstnici experimentați, constituie un foarte vechi proces în istoria umană și se va reproduce în orice societate ca urmare a unei rupturi în continuitatea experienței” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 73].
2. „În mod normal, prima ruptură cu stilul parental se produce în legătură cu educația, atunci cînd părinții aleg pentru copiii lor un nou gen de instrucție, cu o nouă orientare profesională” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 77].
3. „Oricine ar fi și oricare ar fi poarta lor de intrare, toți oamenii sînt în mod egal imigranți care pătrund într-o nouă eră – unii în calitate de refugiați, iar alții în calitate de deșeuri.

Ei sînt asemănători acelor imigranți veniți ca pionieri pe un pămînt nou, ignorînd total ceea ce exigențele noilor condiții de viață aveau să facă din ei. [...]

Astăzi orice individ născut și crescut înaintea celui de-al doilea război mondial este un imigrant – un imigrant care se deplasează în timp așa cum strămoșii săi s-au deplasat în spațiu – și care se raportează în felul său la condițiile deconcertante care prevalează în această eră nouă. Ca orice imigrant și pionier, el este depozitarul unor culturi mai vechi. Diferența este că astăzi acești oameni reprezintă toate culturile lumii” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 116].

„Acea dintre noi care au crescut înaintea celui de-al doilea război mondial sînt pionieri, imigranți în timp, în sensul că înfruntă un prezent pe care învățămintele trecutului, interpretarea experiențelor în curs sau anticiparea viitorului nu l-au pregătit în nici un fel. Noi am lăsat în urmă lumi familiare pentru a trăi într-o epocă nouă ale cărei condiții sînt radical diferite de tot ce știam. Modurile noastre de a gîndi ne leagă încă de trecut, de lumea copilăriei și a adolescenței noastre ; născuți și crescuți înaintea revoluției electronice, majoritatea dintre noi nu-i sesizează importanța” [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 119].

Această prăpastie între generații este în întregime nouă : ea este planetară și universală [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 105]¹.

Totuși, teza existenței unei prăpastii culturale între generațiile actuale este slab susținută empiric : dacă în cazul primelor două tipuri de culturi, postfigurative și cofigurative, M. Mead trimite la un material empiric bogat și variat, în cazul culturilor prefigurative discursul se situează mai degrabă pe terenul speculațiilor și al normativului (al lui „trebuie să”) .

Ideea coexistenței, în societățile contemporane, a unor raporturi inter-generaționale guvernate de principii variate este subliniată și de Gregory Bateson. Trecînd în revistă un bogat material etnologic, Bateson identifică trei tipuri de raporturi intergeneraționale : (1) raporturi bazate pe *simetrie*, acolo unde – ca în cazul populației Navaho studiate de D. Leighton și C. Kluckhohn sau al populației Mohave studiate de Devereux – copiii nu trăiesc într-un univers aparte, ci împart același univers cu părinții lor, unde același sistem de norme reglementează în egală măsură conduitele adulților

1. „Nimeni nu poate ști dinainte ce va deveni un copil, care va fi suplețea membrilor sale, ce spectacole îi vor bucura ochii, dacă va fi rapid sau lent, dacă se va trezi devreme pentru a înfrunta lumea sau dacă se va simți în formă la ora la care matinalii merg la culcare. Nimeni nu poate prevedea în ce fel va funcționa spiritul său, dacă experiența sa va fi îmbogățită cel mai mult de vedere, de auz, de pipăit sau de mișcare. Dar știind că ignorăm și că sîntem incapabili de a prezice ceea ce îl așteaptă, putem să pregătim un mediu în sînul căruia acest copil, chiar dacă necunoscut încă, va putea să crească în toată securitatea și să se descopere pe sine însuși pe măsură ce descoperă lumea înconjurătoare. [...] Astăzi, în măsura în care înțelegem mai bine procesul circular care asigură dezvoltarea și transmiterea culturii, ne dăm seama că trăsătura cea mai umană a omului nu este capacitatea sa de a învăța, pe care o împărtășește cu multe alte specii, ci capacitatea de a-i învăța pe alții și de a acumula cunoștințele pe care alții i le-au transmis. A învăța este un proces fondat pe dependența umană și este relativ simplu. Dar aptitudinea propriu-zis umană de a crea sisteme elaborate și care pot fi «predate», de a înțelege și de a utiliza resursele lumii naturale, de a governa societatea și de a crea lumi imaginare, toate acestea sînt foarte complexe. În trecut, oamenii se sprijineau pe elementul cel mai puțin complex al sistemului circular – învățarea copiilor în dependență – pentru a asigura continuitatea transmiterii și asimilarea elementelor noi. Astăzi, cînd înțelegem mai bine procesul, trebuie să cultivăm partea cea mai suplă și complexă a sistemului – comportamentul adulților. Într-adevăr, trebuie să învățăm noi înșine să modificăm comportamentul nostru adult, așa încît să abandonăm educația noastră postfigurativă, incluzînd aici și elementele cofigurative tolerate, și să descoperim căile prefigurative de a-i învăța pe alții și de a învăța căile care să mențină viitorul «deschis». Trebuie să creăm noi modele pentru adulți, pentru ca aceștia să-i învețe pe copiii lor nu ce este convenabil să învețe, ci cum să învețe ; nu față de ce trebuie să fie devotați, ci valoarea angajamentului. Culturile postfigurative – centrate pe vîrstnici, pe cei care au învățat cel mai mult și care sînt capabili să profite cel mai mult de ceea ce au învățat – erau sisteme esențialmente închise care reproduceau la nesfîrșit trecutul. Acum trebuie să lucrăm la crearea

și ale copiilor, unde copilul are dreptul să-și exprime liber voința și este considerat capabil de raționalitate ; (2) raporturi bazate pe *complementaritate*, în societăți cum sînt cea a arapeshilor descrisă de M. Mead sau cea românească descrisă de R. Benedict [1943], unde se insistă asupra diferențelor dintre adultul puternic, care dispune de cunoștințe și experiență etc. și copilul slab și lipsit de apărare, ignorant ș.a.m.d. ; (3) raporturi bazate pe *reciprocitate*, pe un principiu al schimbului, chiar dacă de neechivalențe („Îți dau cu condiția să...”), în societăți cum este cea a populației Manu. În opinia lui Bateson, în societățile europene actuale predomină un tip de raporturi care îmbină complementaritatea și reciprocitatea, în timp ce relațiile de schimb caracterizează nordul american [cf. Erny, 1991 : 182].

Pe întregul parcurs al acestui volum am susținut, cu argumente furnizate de cercetarea empirică, teza potrivit căreia *famiile contemporane continuă să transmită* de la o generație la alta valori, norme, modalități de a gândi și de a face etc., un raport general cu lumea, contribuind astfel la reproducția culturală și socială. „Prăpastia” culturală dintre generații pare a nu fi, totuși, mai mult decît o metaforă.

2. Transmiterea diferențiată

Transmiterea familială nu este, însă, absolută. Studiile relevă o *transmitere diferențiată* în funcție de numeroși factori : categoria socio-economică, nivelul studiilor, traiectoria socială și aspirațiile părintelui ; sexul, rangul nașterii, vîrsta, gradul de receptivitate/rezistență a copilului ; tipul de coeziune

unor sisteme deschise centrate pe viitor, cu alte cuvinte pe copii, ale căror capacități ne sînt necunoscute și ale căror alegeri trebuie să rămînă «deschise». [...] Astăzi, dezvoltarea culturii prefigurative, așa cum o înțeleg eu, va depinde de existența unui dialog continuu în care tinerii, liberi să acționeze conform propriei lor inițiative, vor putea să-și conducă vîrstnicii pe calea necunoscutului. Astfel, vechea generație va avea acces la o nouă cunoaștere experimentală fără de care nici un plan demn de interes nu poate fi elaborat. Nu putem clădi un viitor viabil decît cu participarea directă a tinerilor.

În loc să dirijăm revolta acestora către resurrecția unor vise utopice ale bunicilor lor – cum par să dorească a face maoiștii inspirîndu-se de la tinerii activiști chinezi – trebuie să învățăm a aborda etapa următoare laolaltă cu tinerii. Din cunoașterea lor nouă – nouă pentru lume și nouă pentru noi – vor trebui să se nască întrebările care vor fi puse celor pe care educația și experiența îi vor pune în situația de a căuta răspunsurile. Archibald Macleish scria în *The Hamlet of A. Macleish* :

«Am aflat răspunsurile, toate răspunsurile ;

Întrebarea este cea pe care nu o știm» [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 137-145].

familială etc. În unele cazuri, proximitatea opiniilor sau a statutelor copiilor și părinților este remarcabilă ; în altele, dimpotrivă, așchia sare foarte departe de trunchi. Orice familie posedă capitaluri – economice, culturale, sociale – care pot fi transmise ca atare sau într-o formă convertită. Și totuși, posesia capitalurilor nu este suficientă pentru ca un proces de transmitere să aibă loc ; de multe ori, familii foarte bogate în capitaluri, inclusiv culturale, nu găsesc mijloace pentru a le valorifica în transmiterea intergenerațională. Alteori, puținele capitaluri existente sînt mobilizate și valorificate cu o eficiență și cu un profit social – în termeni de reușită a copilului – surprinzătoare. Subiectul a fost detaliat în capitolul patru.

Am prezentat la momentele oportune diferite ipoteze explicative ale transmiterii și reproducției intergeneraționale. Cum se explică, însă, non-transmiterea și non-reproducția ?

3. Strategii non-reproductive ale părinților : transmiterea capitalurilor „negative”, a capitalurilor apropiate și a capitalurilor selective

Psihologii observă că adaptarea socială și „înflorirea” personalității [Malewska-Peyre și Tap, 1991 : 8], respectiv integrarea socială și integrarea psihică [Tap, 1991 : 52] se presupun reciproc. Conceptul „dezvoltare psihosocială” este semnificativ. Totuși, cele mai multe studii întreprinse din perspectivă sociologică au ca obiect influența familiei asupra constituirii și dezvoltării *eului social* (ființei sociale, personalității sociale) al (a) copiilor, definit(ă) ca „un ansamblu de însușiri de care are nevoie o persoană pentru a se integra în mediul său relațional [s.n., E.S.]” [Kellerhals și Montandon, 1991 : 31]. Cercetătorii încearcă să descopere „fizionomia” socială pe care părinții o doresc pentru copiii lor, trăsăturile de personalitate pe care ei le consideră necesare și suficiente pentru integrarea socială, valorile, atitudinile, normele, regulile etc. care orientează acțiunea educativă. Menținînd granițele disciplinare, ei abordează fie adaptarea și integrarea socială a individului, fie constituirea și dezvoltarea personalității sale :

Studiile asupra socializării copilului privilegiază cînd perspectiva integrării, cu alte cuvinte a adaptării individului la exigențele societății sau ale unui grup social particular, cînd pe aceea a individualizării, respectiv a fazelor dezvoltării persoanei ca actor autonom. Aceste două fațete sînt, indiscutabil, indisociabile teoretic, dar studiile empirice trebuie în mod fatal să-și limiteze ambițiile [Kellerhals și Montandon, 1991 : 14].

Crearea „ființei sociale” se realizează, în principal, prin transmiterea intergenerațională a unor modele de comportament, fie că este vorba despre structuri „de suprafață” (valori, norme), fie că este vorba despre structuri „de profunzime” (procedee interpretative, habitusuri). Iar aceasta și fac, conștient sau nu, majoritatea părinților, în raporturile cu copiii lor. În unele situații, însă, acțiunea parentală nu „vizează” transmiterea modelului familial. La nivel teoretic, subiectul a fost dezvoltat de Durkheim [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Tezele sociologului francez cu privire la imposibilitatea familiei de a transmite un model de conduită care să permită integrarea în societatea contemporană nu sînt total lipsite de fundament; eroarea sa constă în faptul de a fi generalizat o situație pe care anchetele empirice o identifică numai în anumite categorii de populație și în special în familiile ai cărei adulți reprezintă prima generație aflată în mobilitate, geografică sau/și profesională. În aceste familii, poate fi identificată o relativă „ruptură de transmitere”, ca să utilizăm o expresie a cercetătorului canadian B. Terrisse.

Conținuturile pe care părinții le-ar putea transmite sînt, uneori, percepute de ei înșiși ca inutile ori chiar ca piedici în integrarea socială a copilului. Ei se pot simți total incompetenți în a oferi modele de identificare profitabile; transmiterea modelului familial apare ca inoportună, iar unii pot renunța la a-l transmite. Acesta este, probabil, mecanismul care explică „demisia” multor părinți aparținînd categoriilor defavorizate ai căror copii eșuează școlar: eșecul copilului poate constitui pentru ei dovada faptului că modelele de comportament care le sînt familiare, oricît de „bune”, „normale”, „corecte” ar fi din punctul de vedere al experienței lor anterioare, nu sînt eficiente în planul reușitei sociale prezente sau viitoare; a transfera întreaga responsabilitate către școală și către copil echivalează cu a oferi acestora totală libertate de mișcare într-un spațiu în care implicarea parentală ar putea constitui mai degrabă o frînă. O implicare parentală aparent minimă (manifestată în trimiterea copilului la școală, în asigurarea condițiilor indispensabile existenței etc.) poate fi considerată un *capital „negativ”* (o resursă care poate fi valorificată cu profit, dar care este definită prin absență și nu prin prezență) prin care familia influențează destinul individual. Părintele nu are sentimentul de a nu se achita de „datoria de părinte”; dimpotrivă, eforturile pe care el le face pentru a identifica și valorifica puținele resurse care, în condițiile date, pot aduce un profit în planul raporturilor intergeneraționale sînt imense; însuși faptul de a (re)cunoaște devvalorizarea capitalurilor pe care le posedă și de a renunța să le transmită reprezintă un cost important.

Unii părinți își asumă în planul acțiunii pedagogice modele oferite de alte instanțe educative. Familia transmite nu numai capitalurile posedate, ci

și *capitaluri apropiate*, rezultate ca urmare a negocierii sociale. Valorile școlare, de pildă, pot fi apropiate ca elemente ale pedagogiei explicite a familiei: viața copilului este organizată după modelul școlar (fără a fi o aplicare absolut fidelă a acestuia), chiar dacă, de multe ori, experiența cotidiană a adulților continuă să se desfășoare în conformitate cu un model diferit. Contactul frecvent cu școala este, în acest caz, esențial. Probabil că acesta este unul dintre motivele pentru care părinții aparținînd categoriilor mijlocii, dar și unii părinți din clasele populare, caută și întrețin o legătură sistematică cu instituțiile școlare și cu reprezentanții ei.

Construirea personalității sociale nu este unica finalitate a educației familiale. Studiile recente arată că părinții sînt preocupați de „fericirea copilului”; o fericire care implică integrarea (reușita) socială ca pe o condiție necesară, dar nu și suficientă. Copilul trebuie să „se simtă bine în pielea lui”, să-și poată manifesta propria individualitate. Dacă dezvoltarea eului personal și aceea a eului social merg împreună, cu atît mai bine; dacă, însă, dintr-un motiv sau altul, copilul nu poate fi plasat pe orbita socială dorită de părinți, dezvoltarea sa este asigurată printr-o transmitere de *capitaluri selective* care sînt adecvate receptivității și posibilităților personale de valorificare (a se vedea capitolul 5, paragraful 5.5.).

4. (Non-)transmiterea ca rezultat al interacțiunii unei pluralități de agenți

Am constatat că primele cercetări empirice cu privire la raporturile educative părinți-copii au avut în vedere cuplul mamă-copil și că evoluțiile științifice ale ultimelor decenii au condus la o lărgire a perspectivei care constă în esență în următoarele: atragerea treptată în sfera cercetării a influențelor educative directe sau indirecte ale tatălui; abordarea familiei nucleare ca *unitate* educativă caracterizată prin coeziune și adaptabilitate; luarea în considerare a rolului educativ al membrilor familiei lărgite și rețelelor de rudenie; studierea raporturilor familiei cu ceilalți factori educativi, în special cu școala și cu grupurile de similitudine; integrarea rolului educativ al familiei în sisteme administrativ-educative tot mai cuprinzătoare, între care cartierul și orașul educativ. A devenit, astfel, evident că *transmiterea contemporană nu se subordonează nici unui monopol, nici celui al familiei și nici aceleia al școlii/statului*. Ea nu poate fi înțeleasă decît depășind nivelul analizei în termenii „situației de monopol” pe care i-a impus gîndirea funcționalistă care a acreditat teza înlocuirii monopolului educativ al familiei

tradiționale (un monopol care, așa cum am văzut, nu a existat niciodată) cu cel al școlii contemporane (la fel de iluzoriu ca și acela al familiei).

Părinții de astăzi transmit, dar o fac în formele particulare impuse de interacțiunile lor cu agenți educativi, individuali și colectivi, numeroși și variați. Strategiile educative familiale nu sînt decît rareori coerente: diferiții *significant others*-membri ai familiei pot transmite conținuturi diferite, apelînd la stiluri educative diferite. Membrii familiei pot media „mesaje” (modele) diferite fie pentru că sînt purtători ai unor modele diferite (aduc copilul în contact cu grupurile sociale ai căror reprezentanți sînt), fie pentru că interpretează diferit aceeași realitate, fie pentru că, în contexte sociale foarte mobile, ezită ei înșiși între diferite modele. Pe de altă parte, familiile nu sînt singurii mediatori între societate (grupuri sociale) și copil. Acțiunea parentală poate fi în acord cu strategiile altor agenți (sînt apropiate finalități, conținuturi, metode ale acestora – așa cum procedează unii părinți în raporturile cu lumea profesiilor sau cu școala – sau se ajunge la un acord, în urma unei negocieri explicite sau implicite), dar poate fi și în dezacord cu acestea. Diferitele modele își pot slăbi reciproc forța cu care „ajustează” structurile subiective sau se pot neutraliza reciproc.

5. Copilul – actor al propriei educații

Copilul este actor al propriei educații; el nu este un „obiect” pasiv al transformărilor pe care le generează în ființa sa acțiunea educativă a diferiților agenți; rolul educatului este un rol activ. Aceasta este una dintre „ideile-forță” – în sensul de idee care stimulează și orientează acțiunea¹ – ale științelor contemporane ale educației și ale practicilor educative.

În ce constă contribuția educatului la propria sa dezvoltare?

5.1. Transmiterea este o apropiere

Este de multă vreme cunoscut faptul că potențialul genetic nu este identic la toți indivizii și că, din momentul în care lumea exterioară poate fi percepută – indiferent dacă acest moment coincide cu momentul nașterii, este ulterior acestuia sau poate fi situat în perioada intrauterină – orice stimulare exterioară este reflectată diferit. Orice organism selectează și

1. Acesta este, de altfel, sensul în care A. Fouillée a vorbit la sfîrșitul secolului trecut despre ideile-forță [cf. Andrei, 1978].

prelucrează informația primită; în termenii lui Piaget, „obiectele” exterioare sînt asimilate structurilor subiective. Copiii pot să recepteze mai mult sau mai puțin fidel „mesajul” social pe care îl transmit părinții; structurile lor subiective – genetice (temperament, aptitudini) sau construite – pot manifesta rezistență în fața conținuturilor „propuse” de familie. Stella Chess și Alexander Thomas [1987] identifică trei tipuri de temperamente infantile: (1) copilul „bun” (*easy child*) răspunde cu interes situațiilor noi, este vioi, receptiv și foarte puțin „încălinat” către probleme psihice sau sociale; (2) copilul „dificil” (*difficult child*) reacționează negativ la situații noi, manifestă respingere față de persoane și obiecte necunoscute, rezistă – de multe ori prin reacții violente – la conduitele noi care i se propun (jocuri, activități); (3) copilul „leneș” (*slow-to-warm-up child*) este lent în reacții, greu de mobilizat în jocuri sau acțiuni de alt tip, manifestă o rezistență calmă, dar de durată la situații noi (este „încăpățînat”). Eșecul transmiterii este mai probabil în cazul copilului „dificil” și în cel al copilului „leneș” decît în acela al copilului „bun”.

În condițiile existenței unor modele alternative, copiii pot și trebuie să „aleagă”, și nu întotdeauna modelul familial este „preferat”. Opțiunea este aici definită prin coerența modelului cu structurile subiective și nu implică în mod necesar activitate conștientă. La vârste mai mari, construirea identității sociale presupune *auto-identificare*, iar opțiunea pentru grupuri de referință diferite de grupul familial și rezistența pot deveni mai mult sau mai puțin conștiente.

În orice caz, transmiterea se dovedește a fi o *apropriere*. Faptul că distanța dintre opiniile copiilor și cele ale părinților – ca și percepția acestei distanțe – crește pe măsură ce copiii înaintează în vîrstă poate fi explicat prin *cumularea efectelor rezistenței față de modelul familial sau/și ale „opțiunilor” succesive pentru alte modele*.

5.2. Educația este o interacțiune între părinți și copii

Procesele educative familiale sînt nu simple intervenții educative ale părinților sau ale altor categorii de adulți (termenul „intervenție” este definit de dicționare ca acțiune – individuală sau colectivă – voluntară și unilaterală), ci *interacțiuni* între părinți și copii sau mai exact *interacțiuni în rețea* între copil și diferiții săi agenți educativi.

Din primele săptămîni de viață, copiii pot iniția interacțiuni sociale și sînt capabili să modeleze comportamentul adulților, chiar dacă nu posedă o organizare simbolică a personalității [Bell, 1979]. Rezumînd o serie de

studii americane ale deceniilor 1970 și 1980, L. Saxton [1990] – ca și M. Baca Zinn și D.S. Eitzen [1990] – relevă dependența reacțiilor parentale de temperamentul și răspunsurile copilului la stimulările externe (mediu, îngrijiri acordate etc.). Interesul și receptivitatea pe care o manifestă copiii „buni” – în sensul definit mai sus – generează în adulții care îi îngrijesc/educă satisfacție, încredere, optimism și, practic, îi ajută să adopte cele mai potrivite conduite (care contribuie la dezvoltarea personalității). Dimpotrivă, copiii „dificili” și, într-o măsură mai mică, cei „leneși” generează oboseală, iritare, pierdere a echilibrului emoțional, sentimente de insatisfacție și vinovăție și, nu de puține ori, conduite agresive; în consecință, adultul găsește mai greu conduite adecvate dezvoltării psiho-sociale a acestor copii și își pierde mai ușor entuziasmul (demobilizează). Nu există rețete ale comportamentului parental a căror aplicare să conducă automat la dezvoltarea optimă a copiilor; soluțiile sînt totdeauna găsite în experiența cotidiană comună. Este ușor să fii părintele „bun” al unui copil „bun” care nu te pune decît rareori în fața unor probleme dificile, iar atunci cînd o face te ajută, prin reacțiile sale, să găsești repede soluțiile cele mai adecvate; este, însă, mult mai greu să asiguri nivelul de dezvoltare pe care, într-un moment sau altul, societatea îl consideră optim unui copil care rezistă cu obstinație stimulărilor parentale.

5.3. Copilul controlează relațiile între diferiții agenți educativi

Rolul activ al copilului este pus în evidență și de puterea sa de a interveni în raporturile dintre diferiții agenți educativi, individuali sau colectivi, și de a modela (manipula) atitudinile acestora unii față de alții. Indiferent dacă este vorba despre raporturile dintre părinți și cadrele didactice, despre acelea dintre părinții săi naturali sau dintre aceștia și părinții „vitregi” [a se vedea paragrafele consacrate acestor subiecte], în calitate de *go-between*, copilul introduce în comunicare propriile-i interpretări, modificînd sensul mesajului, iar prin aceasta reacțiile „polilor” între care se mișcă.

5.4. Strategii educative ale copiilor

Puține studii pun problema unor autentice *strategii educative infantile* (înțelegînd termenul „strategie” în accepțiunea sa sociologică). Și totuși, privit de un observator exterior, comportamentul copilului în raport cu educatorii lui are o anumită coerență, chiar dacă numai pe termen scurt și limitată la un aspect sau altul al acțiunii: el pare a „ținti” scopuri, a mobiliza mijloace eficiente etc.

Go-between, copilul desfășoară propriile strategii; își asumă riscuri, elaborează proiecte; generează conflicte și alianțe; discută, negociază, decide, așa cum ar face-o oricare dintre adulți. [...]

Trațînd copilul ca un actor în adevăratul sens al cuvîntului [*à part entière*], sociologia nu sugerează că el urmărește constant strategii bine gîndite și totdeauna eficiente. A avea strategii nu înseamnă în mod necesar a avea strategii bune. [...] Copilul nu este totdeauna conștient de puterea sa și nu o utilizează întotdeauna în avantajul său [Perrenoud, 1987a: 82-83].

De cele mai multe ori, strategiile infantile nu sînt cunoscute și mai ales recunoscute de către actorii adulți. André Petitot [1996] semnalează *rolul secretului* în procesul socializării. Pluralitatea și eterogenitatea agenților echivalează cu pluralitatea și eterogenitatea categoriilor identificării care, chiar atunci cînd sînt conștientizate de copil, pot rămîne ascunse părinților. Mai mult, copiii pot elabora strategii de mascare a acestor categorii, jucînd roluri diferite în situații diferite.

5.5. Strategii negociate

Dacă strategiile infantile au putut trece neobservate și pentru cercetători, aceasta se explică prin faptul că ele se suprapun peste cele parentale, iar comportamentul copilului poate fi interpretat ca rezultat al obedienței față de adult. Studiile pun, însă, în evidență complexitatea raporturilor de putere. Abordînd subiectul din perspectiva teoriei resurselor, unii autori [Richer, 1968] relevă faptul că, din momentul în care copiii sînt capabili să mobilizeze resurse (mobilizare care nu implică activitate conștientă), distribuția puterii este rezultat al unor schimburi simbolice (negocieri) între părinți și copii. Aceștia din urmă pot face apel la resurse emoționale (plînsul, de exemplu), intelectuale (reușita școlară), fizice etc. pentru a influența decizia părinților și pentru a-și impune voința; receptivitatea la solicitările parentale și obediența însăși pot constitui resurse importante. Puterea copilului crește cu vîrsta, respectiv cu abilitatea sa de a recunoaște și valorifica resursele. Dacă educația este interacțiune și dacă raporturile de putere nu urmează clasică disjuncție autoritate parentală/obediență infantilă, ci se construiesc continuu în schimburile simbolice părinți-copii, rezultă că *strategia educativă a familiei poate fi ea însăși un rezultat al negocierii*. Finalitățile, conținuturile, metodele educative, totul se negociază în experiența cotidiană. În aceste condiții, ceea ce pare a fi transmitere de la părinți la copii este de fapt *construcție intergenerațională*. O construcție care implică transmiterea în ambele sensuri (de la părinți la copii și de la copii la părinți) ca mecanism subiacent¹.

1. Am dezvoltat acest subiect într-un studiu [Stănciulescu, 1996b] care are la bază o anchetă empirică asupra unor familii românești.

6. Educație familială – construcție culturală și restructurare a raporturilor familiale

Valorificate în planul teoriei sociologice, cercetările empirice arată că paradigmele transiterii intergeneraționale și reproducției (culturale și structurale) sînt utile, dar insuficiente pentru înțelegerea proceselor educaționale desfășurate în familie în toată complexitatea lor. Dincolo de transmitere și de reproducție – care, fără a fi absolute, rămîn, totuși, incontestabile – educația implică interacțiuni în rețea între actori numeroși care inițiază strategii foarte diferite între ele și negocieri continue ale acestor strategii. Conținuturile culturale (valori, norme, roluri sociale etc.) care fac obiectul proceselor educative prind contur și se remodelează pe parcursul acestor interacțiuni (negocieri), astfel încît, în cele din urmă, nu coincid cu nici un model cultural particular împărtășit de vreuna dintre categoriile de actori implicați [Stănciulescu, 1996b].

Rezultă că procesele educative familiale pot fi interpretate ca producătoare nu numai de „ființe sociale”, ci și de elemente culturale noi. A nu se înțelege de aici că noutatea este absolută sau evidentă. În schimburile educative, familiile își pot *apropria* comportamente culturale propuse de școală, de mass-media, de instituțiile medicale ș.a.m.d. sau/și pot, sub influența acestora, *nuanța* comportamentele proprii. Aproprierea nu înseamnă nici un transfer mecanic și nici o simplă copiere, ci implică numeroase contacte, acceptări, respingeri, conflicte... Familia poate fi analizată, astfel, nu numai ca agent al reproducției culturale, ci și ca unul al schimbării (culturale).

Prin repetare în practicile cotidiene, noile comportamente se pot stabiliza („sedimenta”), normaliza (devin familiare și apar cu frecvență tot mai mare) și obiectiva (actorii nu le mai asociază unor împrejurări și persoane particulare). Raporturile familiale sînt, din acest moment, *restructurate*, iar educația poate fi înțeleasă ca un mecanism al schimbării micro-structurale [Stănciulescu, 1996b și 1996c].

Pînă la acest punct, între cercetarea empirică și cea teoretică poate fi observată o remarcabilă coerență [a se compara conținutul acestui volum cu cel al lucrării *Teorii sociologice ale educației* – Stănciulescu, 1996a].

7. Educație familială și schimbare socială

În ce măsură se proiectează schimbările culturale și structurale din spațiul familial (microsocial) în schimbări la nivel macrosocial? Care sînt mecanismele unei eventuale proiecții de acest tip?

În planul teoriei sociologice, autori cum sînt Pierre Bourdieu sau Anthony Giddens au formulat o serie de ipoteze în acest sens (a se vedea teoria habitusului și a omologiei cîmpurilor, respectiv teoria structurării). Anchetele empirice care să valideze într-un mod convingător aceste ipoteze se lasă, însă, așteptate. Ruptura între microsociologie și macrosociologie pare mai greu de depășit în planul cercetării empirice decît în acela al construcțiilor teoretice.

8. Dileme ale deciziei și acțiunii politice

Analiza determinărilor sociale și relaționale ale construcției sinelui în experiența comună a părinților și copiilor conduce la falimentul principalelor teze vehiculate în cunoașterea comună și în cea științifică: (1) teza familiei atotputernice, principal – dacă nu unic – responsabil de eșecurile în dezvoltarea copiilor; (2) teza familiei neputincioase ale cărei prerogative sînt preluate sau/și cedate instituțiilor de stat.

Famiiliile contemporane nu sînt atotputernice în raport cu evoluția psiho-socială a copiilor. Mai întîi pentru că însuși conceptul „dezvoltare psiho-socială” (cognitivă etc.) ridică, din punct de vedere sociologic, o serie de probleme. El presupune o evaluare și, implicit, o unitate de măsură. Or, orice evaluare este afectată de relativismul criteriilor sale și a mijloacelor de a o măsura, iar evaluarea nivelului dezvoltării psiho-sociale a copiilor nu face excepție de la regulă. Ceea ce se consideră a fi o „bună” dezvoltare este întotdeauna un nivel relativ, definit în raport cu conduite (performanțe) socialmente valorizate. Psihologii, cadrele didactice și specialiștii în intervenție educativă par deseori să uite aceasta. Apoi, pentru că acțiunea parentală nu reprezintă decît o verigă într-o rețea extrem de complexă a agenților educativi.

Famiiliile contemporane nu sînt nici neputincioase: părinții nu se dove-desc nici dezinteresați de evoluțiile psihologice și sociale ale copiilor lor și de viitorul societății în care aceștia vor trăi, nici incapabili de a le influența

și nici nu se consideră neștiutori în aceste domenii. Raportul cu diferitele categorii de specialiști (cadre didactice, medici, psihologi, specialiști în intervenție socială ș.a.) este semnificativ. Pe de o parte, părinții resimt acut nevoia apelului la specialiști, în calitatea acestora de deținători ai unui tip de cunoaștere care se află rareori la îndemîna familiei. Pe de altă parte, cunoașterea specializată este valorizată și căutată în calitate de *resursă* în vederea unor practici eficiente, iar aceasta nu implică o ruptură cu experiența rutinieră a celor în cauză. Apelul la specialiști este un apel la *competență*, și nu unul la autoritate. Părinții acceptă rareori soluții care contrazic „simțul lor practic”, rutinele lor cotidiene. Din punctul de vedere al părintelui, relația cu specialistul trebuie să îndeplinească două condiții *sine qua non*: (1) să se soldeze cu rezultate satisfăcătoare în domeniul respectiv; (2) să respecte cunoașterea și practica „clientului”, cu alte cuvinte să permită conservarea credinței acestuia că nu este total ignorant și mai ales conservarea rutinelor sale, sau cel puțin să nu le „atace” brutal și să nu pretindă renunțarea definitivă sau pentru un timp îndelungat la ele.

Instituțiile de stat cu rol educativ sînt acceptate și căutate *în calitate de resurse*, dar legitimitatea tentativelor statului (indiferent dacă este totalitar, centralizat sau democratic) de a *impune* modele unitare/unice poate fi recunoscută de drept, în plan discursiv, dar nu este recunoscută de fapt, în planul experienței cotidiene. Astfel de tentative întîmpină pretutindeni o rezistență – mai slabă sau mai puternică, implicită sau explicită – din partea părinților și, adesea, chiar a copiilor, fiind prin aceasta condamnate la eșec. Politicile „civilizatoare” ale „statului-providență” au avut, în mare parte, „destinul” istoric al eșecului.

Familiile contemporane influențează în mod cert construcția sinelui, dar nu în mod necesar în direcțiile dorite și indicate de cei care își asumă – adesea fără a se întreba care este suportul pe care se legitimează această asumare – poziția de posesori ai adevărului și binelui absolute: factori de decizie politică, legislatori, pedagogi, psihologi ș.a.

S-ar părea că ne aflăm, în domeniul educației familiale, într-o dilemă politică fără ieșire: sau lăsăm familiilor libertatea de a-și educa progenerurile așa cum știu și așa cum o doresc, temporizînd progresul social și punînd în pericol ordinea socială, sau controlăm activitatea educativă a familiei, riscînd să țesem, cu mari sacrificii materiale și umane, o nesfîrșită pînză a Penelopei pentru a ajunge, în cele din urmă, la același rezultat ca și în primul caz. Ieșirea din impas este practic imposibilă, dacă nu se procedează la o *reformulare a problemei*, plasînd-o nu *fie* la nivelul deciziei și acțiunii politice, *fie* la acela al practicilor actorilor obișnuiți, ci la nivelul *coerenței* acestor două paliere. Proiectele (politicile) educative (și sociale,

în general) sînt condamnate la eșec atîta vreme cît ignoră nevoia acestei coerențe. Ele ar trebui să depășească stadiul în care sînt formulate modele ideale (fără excepție, mai mult sau mai puțin utopice) de societate (a se vedea, de pildă, proiectul abandonat al societății socialiste multilateral dezvoltate, dar în egală măsură proiectul actual al societății democratice), pentru a căuta, apoi, mijloacele adecvate de a construi (a impune prin violență materială și/sau simbolică) un model (modele) de personalitate considerat(e) adecvat(e) (de tipul omului multilateral dezvoltat sau al omului liber). Acest efort ar trebui dublat, chiar precedat, de unul orientat către *cunoașterea modelelor de societate și de personalitate pe care practicile cotidiene rutiniere ale actorilor implicați le conțin și, în continuare, a „viitorilor posibili” pe care aceleași practici le suportă și le pot asimila*. Cu alte cuvinte, înainte de a încerca să „implantăm” modele, ar trebui să ne întrebăm care este societatea în care oamenii obișnuiți – mai culți sau mai ignoranți, mai receptivi sau mai rezistenți etc. – *pot efectiv* să trăiască *împreună* – și ar dori să o facă – și care sînt trăsăturile de personalitate pe care această societate *le permite* (și nu pe care „le cere”!), astfel încît fiecare să obțină maximum de beneficii posibile, fără ca nimeni să fie obligat să trăiască „șocuri biografice”, respectiv să-și modifice radical și într-un timp scurt structurile de gîndire și de acțiune, rutinele cotidiene care întrețin sentimentul de securitate personală și asigură eficiența acțiunilor.

Nu vreau să spun că modificările radicale nu ar fi, în cele mai multe cazuri, necesare și dezirabile. Dar sînt ele *efectiv posibile* fără conflicte sociale grave și interminabile, fără suferințe mari, fără costuri materiale și mai cu seamă umane greu sau chiar imposibil de suportat? Studiul educației familiale dovedește că există o mare rezistență a practicilor cotidiene la schimbări radicale, oricît de generoase ar fi ele.

Probabil că segregăția fundamentală a lumii actuale nu mai urmează nici criteriul vîrstei, nici pe acela al sexului și nici pe acela al claselor sociale „tradiționale”, ci vizează disjunția dintre „elite” și „mase”. În plan educativ, această disjunție îmbracă forma rupturii între proiectele educative ale politicianilor, juriștilor, oamenilor de știință și practicile educative bazate pe principiul „ceea ce toată lumea știe (face) dintotdeauna”, indiferent că este vorba despre practici familiale sau școlare¹.

1. Am dezvoltat cu alt prilej [Stănciulescu, 1994] acest subiect, semnalînd faptul că opozițiile „clasice” între est și vest, între societăți în curs de dezvoltare și societăți dezvoltate, pe seama cărora sînt puse problemele lumii contemporane, au, la rîndul lor, ca fundament clivajul – identificabil în toate tipurile de societate, dar mai evident în cele numite „în curs de dezvoltare” – între ideologia modernității proclamată la nivelul discursului politic și practicile reale (experiența cotidiană a actorilor obișnuiți).

Gradul de coerență între proiectele educative (și sociale) ale puterii de stat, întărite de puterea specialiștilor, și practicile cotidiene nu poate fi relevant nici prin observații și opinii spontane ale unor minți oricât de luminate, nici prin referendum și nici prin sondaje de opinie. Cunoașterea în acest domeniu este un proces îndelungat care necesită investiții materiale și umane, timp, dar mai ales răbdarea și înțelepciunea de a solicita/aștepta/opera analize „pe verticală” (de profunzime), și nu simple descrieri sau interpretări superficiale mai mult sau mai puțin spectaculoase. Fără acest tip de cunoaștere, orice proiect, oricât de „luminat” și oriunde ar fi inițiat, eșuează într-o lamentare nesfârșită și periculoasă cu privire la „incultura”, „reaua credință”, „prostia” etc. „maselor”, care refuză să fie culturalizate și civilizate pentru că nu se pot ridica la nivelul gândirii „elitelor civilizatoare”, lamentare care poate conduce, în ultimă instanță, către totalitarism. O privire mai atentă în istorie dezvăluie faptul că – cel puțin la nivelul legitimităților – toate dictaturile au invocat nevoia de a controla/lichida comportamentele „înapoiate” care, prin caracterul lor „de masă” împiedicau ceea ce liderii politici/de opinie ai fiecărei epoci au considerat a fi progres social. Și nu trebuie să uităm, totuși, că tocmai aceste comportamente – „de masă”, foarte frecvente, rutiniere – sînt *sociologic normale*.

Dicționar

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 prelucreze și să transmită (să comunice) semnificații ale obiectelor materiale și sociale – utilizînd pentru aceasta un sistem de simboluri (limbaj) –, cu alte cuvinte, 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*; caracterizîndu-se prin reflexivitate, *ego* poate fi simultan propriul său *alter*. A se vedea Stănculescu, 1996a.

Adaptabilitate (a sistemului familial) – capacitate a sistemului familial de a-și schimba structurile de putere, rolurile și regulile ca răspuns la un stress situațional sau de dezvoltare. A se vedea paragraful 6.4.

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 dobîndește și se actualizează în experiența cotidiană care este o experiență practică, întrucît presupune un aspect corporal, observabil și o dimensiune transformatoare. A se vedea Stănculescu, 1996a.

Agent al educației (socializării) – concept care desemnează, de regulă, orice actor/agent (individ sau colectivitate) care, jucînd un rol social complementar și semnificativ în raport cu un subiect oarecare, contribuie la producerea eului total (social și individual) al subiectului; atunci cînd este utilizat cu referire la persoane, el este sinonim cu „educator”; totuși, această accepțiune – deși foarte frecventă – este tributară definiției „tradiționale” a educației ca acțiune unilaterală a adulților asupra generațiilor tinere „care nu sînt coapte pentru viața socială” [Durkheim, 1922] și, în consecință, limitativă; științele moderne ale educației pun în evidență rolul activ al subiectului (copilului) în propria educație; din perspectivă sociologică, educația este interacțiune, iar educatul (copilul) se dovedește a fi el însuși un actor/agent al educației. A se vedea paragraful 10.4.

Altul semnificativ (engl. *significant other*) – concept introdus de G. H. Mead [1934]; desemnează un actor/agent individual (părinte, frate/soră, bunic(ă), tovarăș de joacă, cadru didactic...) – cu alte cuvinte o persoană care se constituie în partener al copilului într-un act social oarecare – care joacă în raport cu subiectul (copilul, în cazul de față) un rol semnificativ și al cărei rol (înțeles ca rol *izolat*) este apoi asumat (reinterpretat) de copil, introducînd o organizare în spiritul său; asumarea rolului celuilalt semnificativ reprezintă unul dintre mecanismele (auto)construcției personalității (eului) subiectului.

Altul generalizat (engl. *generalised other*) – concept introdus de G.H. Mead [1934]; desemnează colectivitatea organizată (familia, clasa școlară, echipa de fotbal ș.a.m.d.) care desfășoară o acțiune *cooperativă reglementată* în care partenerii au de jucat roluri complementare. Interiorizarea acestei *unități* interacționale 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 eului complet (total), ca unitate a diferitelor componente (*sine elementar*, în termenii lui Mead) care reflectă aspecte, părți ale procesului social.

Apropriere – concept utilizat în sociologia educației pentru a evidenția rolul activ al subiectului (educatului) care nu interiorizează (internalizează) mecanic modelele culturale transmise de educatori, respectiv sistemele sociale pe care le experimentează, ci operează o selecție și o acomodare a acestora la particularitățile sale. Pentru detalii, a se vedea paragraful 10.4.1; de asemenea, Stănculescu 1996a.

Articulare – concept central al unui tip de analiză a raporturilor familiale preferat de tot mai mulți cercetători; dezvoltat în cadrul cercetărilor feministe ale deceniului 1980, acest concept desemna inițial întrepătrunderea între sfera profesională și cea domestică, ambele funcționând după aceeași „logică” a diviziunii sexuale a muncii; astăzi, el este utilizat de cercetători cu opțiuni teoretice și ideologice foarte diferite într-o accepțiune largită care vizează întrepătrunderea între multiple cîmpuri sociale (profesional, domestic, al politicilor sociale etc.) [B.-Dandurand, 1992].

Atitudini educative – concept care desemnează o „stare mentală și neurofiziologică, constituită în experiență, care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să reacționeze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte și situații” [Durning, 1995: 108]. Durning arată că noțiunea este utilizată de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de aceea a conceptului „valoare educativă”, întrucît posedă aceleași trei dimensiuni: evaluativă („cred că e bine sau cred că e rău”), afectivă („îmi place sau nu-mi place”) și conativă („vreau sau nu vreau să fac aceasta”).

Capitaluri – concept central în sociologia educației a cărui impunere este legată de forța explicativă și de popularitatea ipotezelor teoretice formulate de P. Bourdieu; desemnează ansamblul de resurse de care dispune un agent și care pot fi valorificate cu profit în eforturile sale de a ocupa poziții superioare într-un cîmp social (de a accede la „interesul generic” – bunurile rare – al(e) cîmpului). Capitalurile pot îmbrăca forme multiple: capitalul *economic* (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 (substanțială – cărți, opere de artă etc. – sau instituțională – diplome), cît și în stare încorporată (în structuri mentale, scheme de percepție, gîndire și acțiune, cu alte cuvinte în habitusuri); capitalul *social* (relațional), ca ansamblu al relațiilor de rudenie, de vecinătate etc. Forța (rentabilitatea) lor este diferită de la un cîmp la altul. Atunci cînd o formă de capital este recunoscută într-un cîmp social ca legitimă, el aduce posesorului prestigiu/putere (*capital simbolic*). În cîmpul educațional, forma legitimă de capital este capitalul cultural, dar celelalte forme pot fi *convertite*, astfel încît individul are cu atît mai multe șanse de acces la pozițiile superioare cu cît posedă mai multe resurse, indiferent de forma inițială a acestora. Totuși, *posesia* de capitaluri nu atrage automat *valorificarea* lor. Pentru detalii, a se vedea capitolele patru, cinci și zece.

Capitaluri „negative” – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2.) pentru a desemna o categorie particulară de resurse care pot fi valorificate cu profit, dar care sînt definite prin absență și nu prin prezență, prin care familiile contemporane pot influența destinul copilului (și al adultului).

Capitaluri apropiate – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2) pentru a desemna o categorie particulară de capitaluri transmise de părinți copiilor lor, care nu sînt posedate *ab initio* de către părinți grație identității lor sociale, ci sînt rezultatul negocierii cu ceilalți agenți educativi (școală, grupuri de similitudine, grupuri profesionale ș.a.).

Capitaluri selective – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2.) pentru a evidenția faptul că strategiile parentale nu „vizează” transmiterea integrală a capitalurilor posedate; chiar dacă posedă resurse importante, părinții le transmit pe acelea care, în opinia lor, pot fi valorificate de copil cu maximum de profit, în condițiile date (individuale și sociale).

Clasă socială – concept de inspirație marxistă care exprimă ideea stratificării colectivităților umane în funcție de diferite criterii care vizează în principal raporturile economice (proprietate, ocupație, nivel al veniturilor...) și raporturile de putere. Clasele sociale sînt considerate principalele componente ale structurii sociale. Definițiile teoretice și empirice (operaționale) ale claselor sociale sînt foarte diferite. Bourdieu [1979 și 1987] propune o analiză a claselor în termeni de *poziții relative și traiectorii*. Noțiunea de clasă socială trebuie, în opinia sa, dereificată și definită nu pe baza unor criterii statice (cum este, de exemplu, profesia), ci a unor criterii dinamice (cum este traiectoria). Pe de altă parte, sociologul francez atrage atenția că ceea ce numim „clasă” este, de fapt, produsul unor operații cognitive de clasare (o construcție cognitiv-simbolică) care implică evaluare în funcție de un ansamblu de atribute generat de habitusuri. A se vedea și „statut socio-economic” și „mobilitate socială”.

Coeziune (a familiei) – D. H. Olson și colaboratorii săi de la universitatea din Minnesota [Olson ș.a., 1979; Olson ș.a., 1983; Olson ș.a., 1984] o definesc ca legătură emoțională între membrii familiei și o evidențiază empiric prin intermediul a nouă variabile: angajare emoțională, independență, frontiere, coaliții, timp, spațiu, prieteni, luarea deciziilor, interese și *loisirs* (a se vedea paragraful 6.4.). Pentru J. Kellerhals [1987], coeziunea se referă la modul în care membrii grupului își definesc apartenența, plasînd accentul fie pe identificarea cu celălalt, fie pe autonomie personală (v. și „tipuri de interacțiune familială”).

Cod socio-lingvistic – concept utilizat de B. Bernstein pentru a desemna legătura dintre tipul de structură socială, forma de vorbire și experiența subiectivă: „limba este un ansamblu de reguli cărora trebuie să li se supună toate codurile vorbirii, dar cultura este aceea care, acționînd prin intermediul relațiilor sociale care se încheagă în situații determinate, determină codurile vorbirii care sînt utilizate de fapt. Forme ale vorbirii sau coduri diferite simbolizează forma relației sociale, reglează natura interacțiunilor și creează pentru locutori ordini diferite de relevanță și relație. Din acest moment, experiența locutorilor este transformată prin ceea ce forma discursului desemnează ca semnificativ sau pertinent” [Bernstein, 1975: 228]. Conceptul „cod socio-lingvistic” desemnează o legătură causală între roluri sociale, coduri de vorbire și modalitățile de exprimare și transmitere a înțelesurilor verbale. Un rol social poate fi considerat ca „o activitate de codificare ce controlează atît crearea și organizarea unor înțelesuri specifice, cît și condițiile transiterii și receptării acestora” [Bernstein, 1978: 79]. Rolurile sociale principale sînt cele prin care este transmisă cultura: rolurile învățate în familie, în grupurile de egali (*peer group*), în școală și în grupurile de muncă. Sociologul englez identifică două variante principale de coduri socio-lingvistice: *coduri restrînse* și *coduri elaborate*. Pentru detalii, a se vedea paragraful 4.5.1.

Conflict al rolurilor – concept utilizat în sociologia funcționalistă pentru a desemna situația în care se află un individ atunci cînd conținutul rolurilor pe care el le exercită legitim este contradictoriu (respectarea unei prescripții de rol împiedică respectarea alteia); sociologia funcționalistă postbelică deplînge dificultățile feminine în exercitarea rolu-

rilor (*role-strain*) generate de conflictul de rol în care se află femeia al cărei *role-set* conține atât roluri de soție-mamă, cât și roluri profesionale. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.1. și 7.1.

Copil-actor/agent – concept central al sociologiei educației care evidențiază faptul că educatul (copilul) nu este un „obiect” pasiv al transformărilor pe care le generează în ființa sa acțiunea educativă a diferiților agenți. Științele educației relevă mai multe dimensiuni ale activismului infantil: (1) orice achiziție culturală (comportamentală) este o *apropriere*; (2) educația implică totdeauna *interacțiunea* educat (copil)-educator (părinte); (3) copilul *controlează* raporturile între diferiții săi educatori; (4) este capabil să practice *strategii educative proprii*, diferite de cele ale adulților; (5) se manifestă ca factor de putere în raporturile cu părinții și participă activ la *negocierea* strategiilor educative ale familiei. Fiind actor al propriei educații, el participă activ la construcția culturală și la restructurarea raporturilor sociale.

Costul copilului – concept utilizat de statisticieni, economiști și administratori, costul copilului este definit ca ansamblu al cheltuielilor suplimentare pe care trebuie să le facă familiile cu copii pentru a beneficia de același nivel de viață ca și un cuplu fără copii [Lattès, 1991]; el este constituit din cheltuieli *directe* (pentru locuință, îmbrăcăminte, alimente, sănătate, jucării, materiale educative, inclusiv școlare etc.) și cheltuieli *indirecte* (care nu sînt indispensabile, dar pe care părinții le fac „de dragul copilului”; în această categorie de cheltuieli poate fi inclusă diminuarea veniturilor familiei prin întreruperea activității profesionale feminine în vederea creșterii copilului) [Scanzoni și Scanzoni, 1988]. Dimensiunile costului copilului sînt dependente de rangul nașterii (se diminuează de la primul la al doilea născut, dar crește semnificativ pentru cel de-al treilea născut), de categoria socio-economică (crește odată cu creșterea statutului), de traiectoria familială și nivelul aspirațiilor etc. Statul compensează, în societățile avansate, o parte din aceste costuri; totuși, compensațiile sînt insuficiente, iar copilul rămîne din acest punct de vedere în sarcina familiei.

Cultură – „O cultură este configurația comportamentelor învățate și a rezultatelor lor, ale căror elemente componente sînt împărtășite și transmise de către membrii unei societăți date” [Linton, 1945, trad. rom. 1968: 72]. Transmiterea culturală reprezintă mecanismul principal al socializării (producerii eului social), respectiv una dintre funcțiile sociale ale educației. Socializarea, ca proces prin care individul devine din ființă biologică o ființă socială corespunzătoare unei organizări sociale determinate și prin care sînt create condițiile integrării lui ca membru al acesteia, implică în mod necesar un proces de interiorizare a modelelor culturale (enculturație, inculturație, acculturație, endoculturație). Familia este, în toate societățile cunoscute, unul dintre agenții principali de transmitere culturală.

Cuplu parental – expresie care desemnează raporturile dintre cei doi părinți ai unui copil în legătură cu creșterea și educarea acestuia; recent introdus în limbajul juridic și sociologic în contextul problemelor pe care le ridică creșterea numărului co-genitorilor care locuiesc (trăiesc) separat, conceptul atrage atenția asupra faptului că relația partenerilor *ca părinți* nu este identică cu relația lor *ca soț/soție* (sau ca parteneri într-o legătură nelegalizată); rezultă că ruptura dintre adulții divorțați (separați) *ca soți (parteneri)* nu trebuie să se asocieze cu o ruptură între ei *ca părinți*. Cu alte cuvinte, divorțul desființează cuplul conjugal, dar poate prezerva cuplul parental și este în interesul copilului ca lucrurile să se petreacă în acest fel. Concepte juridice cum sînt „custodie partajată” (engl. *joint custody*) sau „autoritate parentală” (fr. *autorité parentale*, în loc de *garde*) reglementează astăzi încredințarea copiilor după divorț. A se vedea și „parentalitate”.

Depaternizare – termen utilizat de unii autori pentru a desemna modificările contemporane în raporturile dintre tată și copil, modificări care sînt interpretate în termenii unei *crize a autorității paterne* și ai *deresponsabilizării/demisiei paterne*. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.2.2., 8.4. și 8.5.

Deprivare maternă/paternă – concept(e) utilizat(e) în psihologia clinică pentru a pune în evidență un ansamblu de tulburări în dezvoltarea psiho-socială a copilului generate de insuficiența îngrijirilor acordate de părintele respectiv (absent sau prea puțin prezent, care nu oferă suficient de multă atenție și afecțiune). A se vedea paragrafele 6.1., 7.1., 8.2., 8.3. și 8.4.

Educație – proces neîntrerupt de producere și actualizare a sinelui – înțeles ca unitate tensionată și proteică a unei componente reproductive (eu social) și a alteia creatoare (eu individual). Acest proces are ca finalitate atât socializarea (identificarea), cât și individualizarea (diferențierea) subiectului și presupune interacțiune, cunoaștere, comunicare, sisteme simbolice (culturale) etc. Totuși, 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. Educația poate îmbrăca forma unei acțiuni conștiente, sistematice, organizate, discursive, mai mult sau mai puțin instituționalizate (*educație intențională, pedagogie explicită*); totuși, ea se realizează mai ales în experiența cotidiană practică a subiectului (educație spontană, *pedagogie implicită*). De altfel, pedagogia explicită este întotdeauna însoțită de o pedagogie implicită, iar la limită poate fi considerată un caz particular al acesteia. Dacă în primul caz rolurile de educat și de educator sînt precizate, în cel de-al doilea, rolurile sînt interșanjabile între participanții la interacțiune. În oricare dintre situații, construcția sinelui implică în mod necesar, chiar dacă în modalități și grade diferite, activitatea subiectului însuși (auto-construcție a sinelui). Asumîndu-și continuu roluri sociale, individul, ca unitate a eului social și a eului personal, le reinterpretează continuu, astfel încît educația poate fi definită ca proces de (*re*)*construcție continuă* a eului complet. Pentru detalii, a se vedea Stănculescu 1996a.

Educație familială – expresie care desemnează „ansamblul funcționării familiale în raport cu educația” [Pourtois, Forgione, Desmet, 1989: 264]. Înțeles în sens larg, ca practică socială și cîmp al cunoașterii, el se referă la trei tipuri de activitate socială: (1) activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor; (2) activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplînirii părinților în activitatea lor de educare a copiilor; (3) activitatea de cercetare științifică și de învățămînt avînd ca obiect educația familială așa cum este definită la (1) și (2) [Durning, 1995]. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.3.

Educație parentală (engl. *parent education*; fr. *éducation parentale*) – formă a intervenției socio-educative care constă în „tentativa formală [s.n., E.S.] de a mări conștiința părinților și utilizarea aptitudinilor parentale” [Lamb și Lamb, 1978: 14] în domeniul educației copiilor. Educația parentală se deosebește de celelalte forme de intervenție educativă prin faptul că: (1) se adresează tuturor categoriilor de părinți, fără excepție; (2) vizează mărirea competențelor și abilităților educative ale tuturor părinților și nu modificarea unui comportament sau a structurilor existente; (3) activitățile organizate se înscriu într-o logică de prevenirea situațiilor problematice [Pourtois, Forgione și Desmet, 1989]. A se vedea paragraful 9.4.2.

Ethos pedagogic – concept cuprinzător care desemnează ansamblul valorilor, atitudinilor etc. educative pe care actorii/agenții obișnuiți le utilizează în practicile lor cotidiene. A fost lansat de Bourdieu și Passeron [1964] în intenția de a pune în evidență faptul că transmiterea culturală (educația) nu este privilegiul specialiștilor și nu se reduce

la modalitățile sale formale (școlare) și că orice colectivitate posedă o cultură „de simț comun” și desfășoară o practică educativă „de simț comun”. Ulterior [1970], cei doi vor utiliza în același scop distincția dintre *pedagogia explicită (discursivă)* și *pedagogia implicită (practică)*. În sfârșit, din anii 1980, Bourdieu preferă conceptul *strategie educativă*.

Etnologie – termenul a fost utilizat pentru prima dată în *Essai sur l'éducation intellectuelle avec le projet d'une science nouvelle*, lucrare publicată de Chavannes în 1787. Și chiar dacă mulți istorici ai științei înclină să considere ca act de naștere al etnologiei înființarea primei societăți savante specializate la Paris în 1839, lucrarea lui Chavannes are meritul de a anunța apariția noii discipline și de a face din educație una din temele ei privilegiate. Numeroși cercetători utilizează termenul „etnologie” ca termen generic, preluând opinia lui C. Lévi-Strauss conform căreia etnografia, etnologia și antropologia sînt trei niveluri succesive de sinteză și de abstractizare ale aceluiași domeniu al științei: „Etnografia, etnologia și antropologia nu constituie trei discipline diferite sau trei concepții diferite cu privire la aceleași studii. De fapt, ele sînt trei etape sau trei momente ale uneia și aceleiași cercetări, iar preferința pentru unul sau pentru altul dintre acești termeni exprimă numai o orientare predominantă a atenției către un tip de cercetare care nu le exclude niciodată pe celelalte două” [Lévi-Stauss, 1958 : 388]. *Etnografia* reprezintă stadiul inițial al cercetării în care, prin contactul direct cu realitatea, se efectuează observații directe, interviuri, înregistrări sonore și fotografice, filme etc. pe baza cărora se construiesc ulterior descrieri, clasificări, monografii. Pornind de la datele etnografice, *etnologia* propriu-zisă reprezintă un prim nivel al *sintezelor*, reconstituind viața socială a unei populații oarecare în forma unui întreg coerent după o logică a expunerii ce rezultă din opțiunile teoretice ale cercetătorului. *Antropologia* (socială, culturală sau filosofică) realizează un al doilea nivel al sintezelor, procedînd la comparații între diferitele moduri de viață ale colectivităților umane pentru a desprinde principiile comune și constante. Atît etnologia, cît și antropologia au, la niveluri diferite, o vocație sintetică. Totuși, după opinia lui Erny [1991], în timp ce prima este o știință a diversității și a aspectelor particulare, cea de-a doua se afirmă ca știință a convergenței și unității. Pentru detalii, a se vedea paragraful 2.2.

Eu individual (personal) – 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 înnăscute, 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 resemnificării lor sociale și transformării acestora (schimbării sociale).

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 înnăscut, ci *dobîndit* în contactul, direct și/sau mijlocit, real și/sau imaginar, prelungit și/sau intens, cu colectivitatea (Altul generalizat); întrucît 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, stabiliți, 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 total (Eu complet, aspect dobîndit al personalității) – concept care desemnează unitatea tensionată a eului social și eului personal; întrucît această unitate este produsă și se actualizează în situații interacționale diferite, eul complet apare în experiență într-o *pluralitate de ipostaze*, uneori contradictorii.

Familie – etnologia, antropologia, istoria și sociologia insistă asupra caracterului contextual-istoric al oricărei definiții. Singularul „familie” este tot mai mult evitat; realitatea extrem de variată impune utilizarea pluralului „familii” [Bawin-Legros, 1988; Burguière ș.a., 1986; Segalen, 1980 și 1996]. Pentru nevoile lucrării de față, a fost suficientă o definiție de plecare care desemnează prin termenul „familie” unitatea socială constituită din adulți și copii între care există relații de filiație – naturală (de sînge) sau socială –, indiferent de orice alte considerente, chiar dacă o astfel de definiție este nesatisfăcătoare din punctul de vedere al teoriei sociologice; în funcție de problema abordată, au fost definite apoi diferite tipuri de familie.

Familii (nuclee familiale) bunici-nepoți – În unele state (Anglia, Germania, Portugalia), recensămintele populației utilizează o categorie specială care desemnează nucleele familiale constituite din bunici (sau un bunic) și unul sau mai mulți nepoți care coabitează pentru o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată. Așa cum indică o cercetare întreprinsă de Karin Wall [1996], aceste nuclee (*familles grand-parentales*) se formează, în general, în momente problematice ale vieții familiale (deces, divorț, abandon, criză, boală, dificultate de a „împăca” rolurile parentale cu aspirațiile privind cariera, emigrare...) și corespund unor logici diferite: normative, acolo unde (în special în mediul rural) bunicii le revin anumite responsabilități legate de creșterea și educația copiilor; interacționale, în familiile în care s-a întreținut o legătură între bunici și nepoți înainte de apariția unei situații de vulnerabilitate a familiei care face necesară solidaritatea familială; situaționale. A se vedea paragraful 9.1.

Familie compusă (engl. *step family*; fr. *famille composée*) – sub-clasă a familiilor reconstituite caracterizată prin prezența copiilor rezultați dintr-o căsătorie sau legătură anterioară a unuia sau ambilor parteneri. Familia compusă poate fi: *simplică compusă* cînd unul dintre parteneri a mai fost căsătorit și aduce cu el copii dintr-o căsătorie anterioară, *dublă compusă* cînd ambii parteneri se află în această situație și *complexă* atunci cînd, pe lângă copiii rezultați din căsătorii anterioare, cuplul are și copii născuți din relația respectivă [Stahl și Matei, 1962]. Principala trăsătură a acestor grupuri, apărute ca urmare a unei *compunerii* de unități sociale, este existența unei structuri familiale mai complexe în comparație cu structura familiei conjugale și diferite de aceea a familiilor lărgite, din care rezultă o complexitate sporită a interacțiunilor familiale și a raporturilor fiecăruia dintre membri și ale familiei ca întreg cu exteriorul. Într-adevăr, studiile pun în evidență două categorii corelate de probleme pe care le ridică acest tip de familie: (1) probleme legate de raporturile copilului cu părintele „vitreg” și cu frații „vitregi”; (2) probleme legate de menținerea limitelor. Pentru detalii, a se vedea paragraful 8.5.

Familie conjugală (restrînsă) – limbajul sociologic tradițional desemnează prin „familie conjugală” unitatea socială constituită din doi adulți de sex opus, căsătoriți, și copiii rezultați din uniunea lor. Din punctul de vedere al structurii sale, grupul conține în mod normal o relație conjugală, care reprezintă relația originară, și una parentală,

dependentă de cea dintâi; cazurile în care cele două tipuri de relație apar izolat sînt excepționale (patologice). Din punctul de vedere al locuirii, grupul poate avea locuire patrilocală (la părinții soțului), matrilocală (la părinții soției) sau neolocală (separată). Conceptul astfel definit, operațional la finele secolului al XIX-lea și în primele decenii ale secolului XX, este astăzi generator de ambiguități. „Revoluția demografică” postbelică a multiplicat semnificativ numărul familiilor în care unul dintre tipurile de relație indicate mai sus apare fără celălalt. De aceea, în acest volum [paragraful 8.1.], am semnalat faptul că limbajul sociologic ar trebui nuanțat, astfel încît să reflecte schimbările apărute în comportamentele reale ale membrilor societății și am propus reținerea termenului „familie conjugală” pentru grupul caracterizat exclusiv prin relația conjugală (respectiv pentru cuplul fără copii, întîlnit tot mai frecvent, cel puțin ca o etapă a ciclului vieții familiale) și să utilizăm termenul *familie conjugal-parentală* pentru unitatea pe care sociologia clasică o numește „familie conjugală”.

Familie conjugal-parentală – a se vedea „familie conjugală”.

Familie cu doi aducători de venit (engl. *dual-earner family*, fr. *famille à deux actifs*) – expresie a cărei apariție este legată de creșterea frecvenței activității salariate feminine după 1960 și care desemnează o familie conjugală în care ambii parteneri dețin un statut socio-profesional propriu, respectiv exercită o activitate *salariată*, indiferent de raportul între statutul (salariul) soțului și cel al soției; în cele mai multe familii cu doi activi, statutul soției este inferior celui al soțului, iar salariul ei reprezintă doar unul „de completare”, bărbatul rămînînd principalul aducător de venituri. Pentru detalii, a se vedea paragraful 7.1.

Familie cu dublă carieră (engl. *dual-career family*, fr. *famille à deux carrières*) – expresie utilizată adesea ca sinonim pentru „familie cu doi aducători de venit”; riguros, ea desemnează o sub-clasă a acestei noțiuni, avînd ca diferență specifică faptul că statutele celor doi parteneri sînt comparabile din punctul de vedere al nivelului diplomei, al nivelului veniturilor, al prestigiului, al șanselor de promovare etc. A se vedea paragraful 7.1.

Familie lărgită – conceptul este utilizat pentru a desemna unități sociale foarte variate din punctul de vedere al dimensiunilor și structurii. În sensul cel mai larg, el are următoarele note de conținut: (1) unitate de locuire (care nu implică în mod necesar existența unui menaj unic); (2) existența unui număr mai mare de adulți legați, de regulă, prin raporturi de rudenie (filiație, germanitate) și alianță (căsătorie), fără a fi exclusă, totuși, prezența altor persoane; (3) existența unui număr oarecare de copii, de regulă progeniturile adulților respectivi. Acestui sens i se subsumează diferite forme, fiecare dintre ele putînd fi identificată în variante multiple: *comunitățile de familie*, alcătuite din mai multe familii conjugale care formează împreună o unitate domestico-economică sau numai domestică; comunitatea vieții cotidiene și a muncii se asociază, de regulă, unei comunități a proprietății și a deciziei; există, totuși, o distribuție/specializare sexuală a puterii, corespunzătoare distribuției/specializării rolurilor și spațiilor; *familia patriarhală*, alcătuită dintr-un nucleu conjugal principal, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soții (soțiile) și copiii acestora din urmă, alte persoane (colaterali, servitori); grupul funcționează sub autoritatea celui mai în vîrstă adult de sex masculin (*pater familias*); *familia souche* (tulpină, matcă), alcătuită dintr-un nucleu conjugal de bază, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, *unul* dintre descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soțul (soția) și copiii acestuia; autoritatea tatălui este rareori absolută, el fiind mai degrabă un administrator al proprietății comune și un „șef de echipă” (organizează munca echipei familiale). Este ușor de sesizat că în toate variantele sale, conceptul „familie lărgită” este definit în raport cu cel de familie conjugală.

Familie (mono)parentală – concept recent introdus în limbajul administrativ și în cel științific pentru „a da un nume” unităților sociale – al căror număr este în creștere – constituite dintr-un singur părinte și unul sau mai mulți copii, unități care pot rezulta ca urmare a unor experiențe diferite: nașterea unui copil în urma unei experiențe sexuale juvenile care nu se „rezolvă” într-o căsătorie „de reparație”; decizia (opțiunea voluntară) a unor femei (trecute de treizeci de ani, de regulă) de a avea un copil (copii) în afara unei căsătorii legale sau uniuni libere (parentalitate celibatară); divorțul unor cupluri cu copii necăsătoriți; decesul unuia dintre parteneri. Conceptul definește familia prin relația parentală – relație care este secundară în definițiile „clasice” ale familiei, unde decurge din relația conjugală – și surprinde una dintre direcțiile esențiale ale transformărilor înregistrate în ultimele trei decenii în domeniul familiei (poate cea mai importantă): posibilitatea ca cele două tipuri de raporturi familiale – conjugal și parental – să apară și să funcționeze separat unul de celălalt. Totuși, el instaurează o discriminare între cei doi parteneri din punctul de vedere al raportului între relația conjugală și cea parentală: aceasta din urmă este independentă de relația conjugală în cazul partenerului căruia îi este încredințat copilul și care poate fi părinte (unic) fără a (mai) fi soț (soție), dar este dependentă de relația conjugală pentru celălalt, pentru care încetarea calității de soț (soție) ar echivala cu o încetare a calității de părinte. În plus, *monoparentalitatea reală*, înțelesă ca situație particulară a unei familii parentale în care copilul trăiește efectiv, mai mult sau mai puțin dramatic, alături de un singur părinte și departe de celălalt – ambii părinți fiind, la rîndul lor, mai puțin afectați de această situație – este diferită de monoparentalitatea statistică. De aceea, am propus în acest volum termenul *familie parentală* care pare mai adecvat: el afirmă normalitatea sociologică a unității constituite dintr-un adult și copiii săi, respectiv a existenței relației parentale independent de relația conjugală, eliminînd, în același timp, discriminarea pe care am semnalat-o mai sus. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 8.1.-8.4.

Familie nucleară – termen utilizat de multe ori ca sinonim pentru „familie conjugală” (familie restrînsă); la rigoare, el este rezervat pentru a desemna familia conjugală care constituie un menaj de sine stătător și care dispune, de regulă, de locuire separată (neolocală).

Familie de origine – familie în care individul ocupă poziția de copil și în care îi sînt interzise, prin prohibiția incestului, rolurile de soț/soție.

Familie de procreere – familie în care subiectul ocupă pozițiile de soț/soție, respectiv tată/mamă.

Familii poziționale – familii orientate către persoane – tipuri de familie deosebite de B. Bernstein în funcție de natura sistemului de poziții și roluri și de procedurile de menținere a delimitărilor simbolice. Tipul de familie pozițională se caracterizează prin definiții tranșante, fără echivoc ale statutelor și rolurilor și ale pozițiilor în structura de autoritate; identitatea socială a membrilor are la bază criteriile vârstei și sexului; diferențele între indivizi sînt de fapt diferențe între clase de indivizi; raporturile membrilor îl privilegiază pe „noi” în detrimentul lui „eu”. În cazul familiilor centrate pe persoane, delimitările statutare sînt slabe, iar diferențele dintre indivizi au ca punct de plecare particularitățile personale; rolurile sînt slab definite și depind de situații și de atribute ale persoanei; criteriile vîrstă/sex sînt luate în considerare, dar într-o măsură mai mică decît în familiile poziționale. Familiile poziționale privilegiază un *sistem slab sau închis de comunicare* între părinți și copii; comunicarea este „deschisă” numai către cei care aparțin aceleiași clase statutare; în aceste condiții, raporturile de învățare între adulți și copii sînt unidirecționale, reciprocitatea nefiind posibilă decît în grupurile de egali (grupuri de vîrstă/sex). În familiile orien-

tate spre persoane, *comunicarea este puternică (deschisă)* nu numai între membrii unui *peer group*, ci și între părinți și copii; aici este posibil ca părinții să fie socializați de copii, așa cum aceștia din urmă sînt socializați de cei dinți. Limbajul este utilizat ca instrument al controlului social (al menținerii delimitărilor simbolice) în grade diferite: dacă în familiile poziționale el are o pondere redusă, fiind preferat *controlul statutar* concretizat în forme lingvistice imperativ-categorice, în familiile orientate spre persoane, controlul social se bazează în principal pe *opțiuni personale*, discursul parental prezentînd copilului un număr oarecare de alternative cu motivațiile și consecințele lor posibile. Pentru detalii, a se vedea paragraful 4.5.1.

Familie reconstituită (engl. *reconstituted family* sau *blended family*; fr. *famille reconstituée*) – tip de familie în care cel puțin unul dintre parteneri a mai fost căsătorit, fiind, în momentul căsătoriei, divorțat sau văduv. Așa cum remarcă I. Théry [1987b], termenul „familie reconstituită” conține o ambiguitate rezultată din statutul ambiguu pe care îl rezervă acestor familii reprezentările sociale: pe de o parte, cei recăsătoriți sînt stigmatizați în calitate de subiecți ai unui divorț anterior, pe de altă, ei sînt apreciați pentru faptul de a fi optat, totuși, pentru forma „normală” de viață, care este familia conjugală. În societatea românească regăsim aceeași ambiguitate în expresia „a-și reface viața”.

Familie tradițională – noțiune comună limbajului comun și celui științific, cu o utilizare foarte frecventă, dar și foarte ambiguă; de regulă, prin acest termen este desemnată o familie patriarhală auto-suficientă, a cărei existență are la bază economia naturală (familia produce aproape toate bunurile de consum de care are nevoie) și care asigură prin forțe proprii socializarea copiilor, îngrijirea bolnavilor și a bătrînilor etc.; considerate multă vreme tipice pentru societățile preindustriale și idealizate ca forme de organizare socială capabile să satisfacă simultan nevoile colectivității și pe acelea ale individului, familiile tradiționale sînt, de regulă, opuse „famiilor moderne” (conjugale), „spargerea” lor în nuclee familiale conjugale – pusă pe seama industrializării și urbanizării – fiind deplînsă; cercetările recente dovedesc, însă, că, dacă poate fi identificat empiric, acest model nu este nici unic și nici dominant în societățile preindustriale (așa cum nici modelul „familiei moderne” nu este unic în societățile industriale). Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.1., 2.3.3., 3.1., 6.2.1.

Funcție (disfuncție) – concept(e) central(e) al(e) teoriilor funcționaliste care desemnează, în principal, contribuția unui element *a* la menținerea limitelor și la funcționarea întregului *A* a cărui componentă este: „Funcțiile sînt, printre consecințele observate, cele care contribuie la adaptarea sau la ajustarea sistemului dat, iar *disfuncțiile* cele care incomodează adaptarea sau ajustarea sistemului. Experiența poate pune în evidență și existența unor consecințe *non-funcționale*, dar acestea din urmă nu au nici o legătură cu sistemul studiat” [Merton, 1949, trad. fr. 1965: 102]. Sintetizînd o bogată literatură care inventariază diferitele accepțiuni în care este folosit conceptul „funcție” în sociologie, Jacques Coenen-Huther [1984] identifică următoarele șase semnificații principale: (1) relație de dependență (eventual mutuală) între variabile; (2) relație de interdependență/reciprocitate între un element și sistemul a cărui componentă este; (3) proces, opus în plan analitic structurii sistemului; (4) scop, obiectiv, motivație, rațiune a acțiunii; (5) consecință obiectivă observabilă a unui fenomen; (6) acțiune socială. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.1.

Funcție manifestă – funcție latentă – concepte introduse în sociologie de R.K. Merton și care, în contextul unei teorii care definește funcția exclusiv prin aspectele sale observabile, independente de subiect, permit reintroducerea „punctului de vedere” al actorului: „Funcțiile manifeste sînt consecințele obiective care, contribuind la ajustarea sau la adaptarea sistemului, sînt înțelese și dorite de către participanții la sistem.

Funcțiile latente sînt, corelativ, cele care nu sînt nici înțelese, nici dorite” [Merton, 1949, trad. fr. 1965: 102].

Funcții sociale ale educației – expresie utilizată în sociologia funcționalistă pentru a desemna contribuția proceselor educative la funcționarea și la conservarea sistemelor sociale; principalele funcții ale educației sînt: de transmitere/acumulare culturală (care include de 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.

Funcție educativă a familiei – expresie care desemnează, în principal, contribuția familiei, ca element constitutiv al societății, la producerea sinelui, iar prin aceasta la menținerea limitelor (reproducția) și la funcționarea întregului societal. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.1 și 1.2.

Funcționalism – orientare teoretică în sociologie care susține teza conform căreia societatea este un întreg (sistem) constituit din elemente (sub-sisteme) puternic solidare (integrate); integralitatea este produsul solidarității părților sau, altfel spus, întregul își menține limitele și poate funcționa datorită faptului că fiecare dintre componente îndeplinește o „funcție”. Compararea societății cu un organism viu (H. Spencer) este sugestivă (fără ca aceasta să însemne că societatea poate fi înțeleasă exclusiv pe baza unei astfel de comparații). Funcționalismul nu este o orientare omogenă. Specialiștii în istoria sociologiei au identificat numeroase variante: funcționalismul organicist (Spencer), funcționalismul „părinților fondatori” (Durkheim, Pareto), funcționalismul structuralist/sistemic (Parsons), funcționalismul relativizat (Merton), neofuncționalismul. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.1. și 1.2., ca și Stănculescu 1996a.

Grup de similitudine (engl. *peer group*; fr. *group de pairs*) – concept care desemnează grupurile de vîrstă sau de vîrstă/sex ale copiilor, adolescenților și tinerilor, al căror rol în procesul de construcție a sinelui este, în majoritatea societăților, foarte important. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.2., 2.3.4. și 9.2.

Habitus – concept ale cărui rădăcini coboară pînă în filosofia lui Aristotel; este impus în sociologie de P. Bourdieu. *Le sens pratique* [Bourdieu, 1980] îl definește pornind de la notele de conținut formulate mai înainte de Durkheim și Mauss: „habitus” indică structuri subiective profunde, durabile, inconștiente, cu caracter dobîndit și care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității. Valorificînd 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. Înrudit cu concepte cum sînt „tipificație” [Schütz, 1962], „cadre ale experienței” [Goffman, 1974], „procedee interpretative” [Cicourel, 1972], „habitus” 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 se prezintă ca unitate a unei *dimensiuni cognitive*, constînd în principii clasificatoare (categorii 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 (vocabular, sintaxă, intonație, ritm al vorbirii), cu timpul (conținutul, lungimea și succesiunea duratelor), cu valorile ș.a.m.d. „Condiționările aso-

ciate unei clase particulare de condiții ale existenței produc *habitusuri*, sisteme de *dispoziții* durabile și transpozabile, structuri structurate, predispuse 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]. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

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; identitatea socială implică atât o dimensiune structurală, respectiv setul de poziții și seturile de roluri pe care le deține individul, cât și una care vizează reprezentările individuale și sociale, respectiv imaginea de sine și imaginea publică a unui individ/grup; indicând apartenența la o colectivitate, 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 traiectoria sa socială și de strategiile sale identitare.

Iletrism sau analfabetism funcțional – dacă analfabetismul „clasic” se referă la situația unei persoane care nu știe să citească și să scrie din cauză că, din motive diverse, nu a avut acces la educația școlară, iletrismul descrie fenomenul existenței unor persoane care nu stăpânesc limbajul scris, în pofida faptului că au fost școlarizate la niveluri care le-ar fi permis să o facă. Subiecții, al căror număr este de ordinul milioanei chiar și în unele țări dezvoltate, pot să identifice litere, silabe, cuvinte sau chiar să descifreze fraze simple, dar viteza lecturii și capacitatea de a înțelege sensul unui text mai lung și mai complex sînt reduse. Considerat mai întii ca o cauză a sărăciei, iletrismul este tot mai mult interpretat ca efect al „excluziunii” sociale la care sînt supuși cei în cauză [Benichou, 1994].

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, incluzînd 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 (în cazul de față familia); 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. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a.

Integrare socială – concept care, în contextul analizei de față, desemnează situația în care un individ oarecare se manifestă ca membru al unei colectivități, fiind capabil să participe la viața acesteia, să recepteze și să prelucreze informația specifică, să comunice printr-un sistem simbolic împărtășit de toți, să ocupe poziții și să-și asume roluri legitime... Integrarea presupune un nivel al dezvoltării cognitive (cunoștințe, scheme de percepție și de gândire, coduri de comunicare) și al abilităților motrice (*hexis corporal*, în termenii lui Bourdieu) corespunzător caracteristicilor vieții sociale ale colectivității. (Orice evaluare este afectată de relativismul criteriilor sale și a mijloacelor de a o măsura, iar evaluarea nivelului dezvoltării psiho-sociale a copiilor nu face excepție de la regulă. Ceea ce se consideră a fi o „bună” dezvoltare este întotdeauna un nivel relativ, definit în raport cu conduite (performanțe) socialmente valori-

zate. Psihologii, cadrele didactice și specialiștii în intervenție educativă par deseori să uite aceasta.) Ea presupune totodată și o anume implicare emoțională a individului: încredere, sentiment de securitate, posibilitate de a conserva respectul de sine și respectul celorlalți.

Interacționism – orientare teoretică în sociologia contemporană al cărei concept central este cel de *interacțiune* prin care se înțelege acomodarea reciprocă a conduitelor partenerilor care se află, de regulă, într-o situație de co-prezență („față în față”) și comunică prin intermediul unor sisteme simbolice; comportamentul actorilor este explicat prin ipoteze care, chiar dacă nu neagă determinismul cauzal macrosocial (al constrîngerilor exterioare/instituționale sau interiorizate pe parcursul procesului de socializare), privilegiază relația directă „aici și acum” dintre parteneri (analiza la nivel microsocial); inițiat la începutul secolului de reprezentanții Școlii de la Chicago [Mead, 1934], acest tip de explicație a conduitelor sociale a luat o amploare deosebită în sociologia americană, concretizîndu-se într-o multitudine de teorii ale socialului, unele dintre ele constituindu-se în orientări de sine stătătoare (interacționismul simbolic, modelul dramaturgic, fenomenologia, etnometodologia).

Intervenție socio-educativă – înțelesă în accepțiunea cea mai largă, intervenția socio-educativă cuprinde un ansamblu de acțiuni finanțate, organizate și desfășurate de societate în direcția susținerii, orientării, corectării sau suplînirii activității educative a părinților [Lamb și Lamb, 1978; Pourtois, Forgione, Desmet, 1989]. P. Durning [1995] deosebește *intervențiile socio-educative* – definite ca acțiuni puse în funcțiune de profesioniști pentru a ajuta, susține și consilia părinții în sarcina lor educativă – de *terapie familială* – care nu urmărește obiective propriu-zis educative, ci doar o reamenajare a sistemului relațional familial – și de *suplinirea (suppléance) familială* – realizată „atunci cînd copilul nu este crescut de părinții săi, iar profesioniștii îi asigură educația în sinul organizațiilor de suplinire familială cum sînt serviciile de plasament familial sau internatele” [Durning, 1995: 40]. Obiectivul principal al oricărui program de intervenție constă în ameliorarea potențialului educativ parental, astfel încît părinții să fie capabili să mobilizeze la nivel optim toate resursele care pot contribui la dezvoltarea psiho-socială a copilului, în condiții naturale, normale. Cu toate că familiile „normale” sînt tot mai mult avute în vedere, populația-țintă privilegiată de aceste programe o constituie, deocamdată, familiile aflate în dificultate și cele supuse unui risc oarecare. Trei principii sînt considerate fundamentale într-un program de intervenție: principiul normalizării, principiul aproprierii, și principiul ecologic. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.3 și 9.4.2.

Mariaj-navetă (engl. *commuter marriage*) – variantă a familiei cu dublă carieră, în care exercitarea profesiei fiecăruia dintre parteneri poate impune o viață domestică separată a soților care dispun de două locuințe în localități diferite și se întîlnesc la intervale de timp mai mari; studiile americane insistă asupra dificultăților de menținere a limitelor (separarea prelungită ridică probleme legate de sociabilitatea și viața sexuală a partenerilor), dificultăților de exercitare a rolurilor familiale, inclusiv a celor parentale, costurilor ridicate ale vieții (întreținerea a două locuințe, transportul periodic), dar evidențiază și beneficiile obținute de parteneri în termeni de satisfacție profesională, de libertate personală și de intensitate emoțională a întîlnirilor.

Mobilitate socială – concept care desemnează procesul de deplasare a unui actor/agent social (individ, grup) în spațiul social, fie de la un cîmp la altul, fie de pe o poziție pe alta în cadrul aceluiasi cîmp. Mobilitatea constă în principal în schimbarea *status-set*-ului și *role-set*-urilor aferente (a statutului socio-economic, a clasei sociale). În opinia lui P. Bourdieu, schimbările structurale ale societăților contemporane constau într-o creștere progresivă a complexității structurii existente: vechile clase sociale

nu dispar pentru a face loc altora, ci se stratifică. Pentru a utiliza o frază a lui Edmond Goblot – autor de la care Bourdieu se inspiră –, spre deosebire de castă, „o clasă este deschisă, are «parveniți» și «declasați»” [Goblot, 1925, ed. 1984: 1]. Cl. Thélot distinge între mobilitate socială și mobilitate profesională: mobilitatea socială este echivalată cu mobilitatea intergenerațională; atunci când sînt raportate poziții diferite ocupate de aceeași persoană în diferite momente ale vieții sale active, se vorbește despre mobilitate profesională sau mobilitate intragenerațională [Thélot, 1982: 95]. Potrivit aceluiași autor, (i)mobilitatea socială este definită empiric prin raportul dintre poziția copiilor și poziția taților la aceeași vîrstă activă (40-59 ani) într-un spațiu social pe care cercetătorul îl organizează pe baza unui nomenclator de poziții construit în funcție de două criterii principale, profesia și prestigiul, și este măsurată printr-o serie de indici elaborați pe baza tabelor de mobilitate. Concluziile privind (i)mobilitatea sînt totdeauna relative, fiind dependente de metodologia utilizată. A se vedea paragraful 4.6.

Model ecologic al dezvoltării umane – model explicativ al producerii sinelui elaborat de Urie Bronfenbrenner [1979] din perspectiva teoriei moderne a sistemelor. Copilul este plasat în centrul unui ecosistem structurat în patru niveluri: (1) nivelul *microsistem*, alcătuit din diferitele instanțe cu influență educativă directă, fiecare constituind un microsistem educativ integrator al copilului (familia, grupul de egali, școala ș.a.); (2) nivelul *mezosistem*, constituit din diferitele interacțiuni între micro sisteme; (3) nivelul *exosistem*, care integrează într-un întreg micro sistemele, mezosistemul și grupurile de apartenență ale părinților (grupuri profesionale, rețele de sociabilitate) care influențează direct practicile lor educative; (4) nivelul *macrosistem*, constituit din modelele culturale care structurează rolurile parentale și infantile și care conferă sens, coerență, continuitate mediului educativ în care crește copilul. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.2.4.

Normalitate sociologică – un comportament este considerat sociologic normal într-o populație atunci cînd: (1) din punctul de vedere al unui observator exterior (cercetător), el apare *frecvent* (statistic) în populația dată (accepțiunea durkheimiană); (2) din punctul de vedere al unui actor obișnuit, este *familiar* și „vine de la sine” în practicile cotidiene ale acestuia (accepțiunea fenomenologică/etnometodologică). Pentru detalii, a se vedea Stănculescu 1996a.

Normă de internalitate – Într-un studiu publicat în 1977, Ross – citat de Beauvois și Dubois [1994] – semnala faptul că indivizii au tendința de a supraestima rolul factorilor de personalitate în raport cu cei situaționali în explicațiile pe care le atribuie evenimentelor. Pornind de la această „eroare fundamentală de atribuire”, Jellison și Green [1981] leagă tentația individului de a apela la explicații „interne” de dorința sa de a se pune într-o lumină favorabilă în fața anturajului. Internalitatea sau externalitatea nu sînt, în opinia lor, trăsături de personalitate, ci corespund unei atitudini de conformitate a individului față de o normă socială foarte generală pe care ei o numesc *normă de internalitate*. Aceasta poate fi definită ca *valorizare socialmente învățată a explicațiilor evenimentelor psihologice (comportamente și reacții de întărire/respingere a acestora) care accentuează rolul actorului ca factor causal* [Beauvois și Dubois, 1988 și 1994]. Pentru Beauvois [1984], norma de internalitate are două componente, de obicei disociate în literatură. Prima se referă la reprezentările pe care și le fac indivizii cu privire la cauza reacțiilor care sancționează comportamentul lor sau al altora (*renforcements*) și este în mod obișnuit desemnată prin expresia *locus of control*. Cea de-a doua componentă se referă la explicația comportamentelor individului, cu alte cuvinte la ceea ce Jellison și Green au numit „eroare de atribuire”. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 4.2. și 5.4.

Noul tată – expresie utilizată pentru a desemna un nou tip de relație între tații contemporani și copii, bazată pe afecțiune și apropiere. A nu se confunda cu tatăl „vitreg”, desemnat adesea prin aceeași formulă lingvistică. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.2. și 8.5.2.

Obiect social – 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).

Obiectivitate sociologică – un fapt (comportament) social este obiectiv atunci cînd: (1) din perspectiva unui observator exterior (cercetător), el apare ca *datum*, respectiv ca existență exterioară și autonomă în raport cu voința oricărui actor/agent individual sau colectiv implicat (accepțiunea „părinților fondatori” – Marx, Durkheim); (2) din perspectiva oricărui actor obișnuit, el are o semnificație care depășește cadrul interacțiunii „aici și acum”, nefiind asociat unei situații și unor persoane particulare (accepțiunea fenomenologică/etnometodologică). Pentru detalii, a se vedea Stănculescu 1996a.

Oraș educativ – concept lansat cu prilejul primului Congres Internațional al Orașelor Educative, organizat la Barcelona, în noiembrie, 1990, sub egida UNESCO și a Consiliului Europei; vizînd *responsabilitatea administrațiilor locale în domeniul educativ*, el este definit în *Raportul final* al reuniunii amintite astfel: „Conceptul *Oraș Educativ* constituie o dimensiune nouă a sistemelor educative, complementară și, pînă la un anumit punct, chiar alternativă în raport cu caracterul formalist, centralizator și adesea puțin flexibil al acestora; acest concept presupune interacțiunea între ofertele de educație formală, non-formală și informală. Trebuie, înainte de toate, să asigurăm funcționarea optimă a sistemului educativ formal, dar trebuie [totodată] să integrăm într-o aceeași perspectivă acțiunea educativă a diferitelor medii și [a diferiților] agenți educativi pornind de la dialogul și de la colaborarea lor. // Această nouă dimensiune tinde să creeze o comunicare bidirecțională în fiecare dintre mediile amintite și să facă în așa fel încît educația să fie mai însuflețită (*vivante*) și mai funcțională. Trebuie să ținem cont de faptul că educația copiilor, a tinerilor și, în general, a cetățenilor reprezintă nu numai responsabilitatea instituțiilor tradiționale (stat, familie și școală), ci și a administrației locale (*commune*), a asociațiilor, a organismelor culturale, a întreprinderilor cu caracter educativ și a tuturor categoriilor sociale. Trebuie, așadar, să încurajăm formarea unor agenți ai educației non-școlare și întărirea țesăturii asociative” [Mach, 1991: 11]. A se vedea paragraful 9.6.

Parentalitate (parentaj) – concept care desemnează rolul (responsabilitățile/drepturile) social(e) al(e) părinților, *indiferent de sexul lor*, în raport cu copiii; intrat recent în limbajul juridic și sociologic în contextul problemelor ridicate de îngrijirea și educația copiilor ai căror părinți hotărâsc să se separe (să divorțeze), el tinde să se substituie noțiunilor de „maternitate” și „paternitate”. Dacă acestea din urmă diferențiază rolurile parentale în funcție de sexul adultului – definind maternitatea prin apropiere și continuitate (caracter indispensabil), iar paternitatea prin distanță și intermitență – și pun părinții divorțați (separați) în situații asimetrice în raport cu copilul, conceptul

„parentaj” înlătură aceste diferențe: ambii părinți, au, indiferent de sex, aceleași responsabilități/drepturi, iar divorțul (separarea) nu schimbă acest lucru. Pentru detalii, a se vedea capitolul opt. A se vedea, de asemenea, „cuplu parental”.

Personalitate de bază – Kardiner înțelege personalitatea de bază ca „o configurație psihologică particulară proprie membrilor unei societăți date și care se manifestă printr-un anumit stil de viață pe care indivizii brodează variantele lor particulare” [cf. Dufrenne, 1953 : 128]. La rîndul său, Linton o înțelege în termenii următori: „Aceste elemente comune ale personalității formează laolaltă o configurație destul de bine integrată, care poate fi denumită *tipul personalității de bază* pentru întreaga societate. Existența acestei configurații furnizează membrilor societății accepții și valori comune și face posibil un răspuns emoțional unificat al membrilor societății la situații în care sînt implicate valorile lor comune. [...] Fiecare societate are propriul ei tip de personalitate de bază” [Linton, 1945, trad. rom. 1968 : 155-157]. Atît Kardiner, cît și Linton, admit că personalitatea de bază este un produs al educației.

Personalitate de statut – „Se constată, de asemenea, că în fiecare societate există configurații suplimentare de răspunsuri, în funcție de anumite grupuri socialmente delimitate înăuntrul societății. Astfel, practic în toate cazurile, bărbaților și femeilor, adolescenților și adulților le sînt caracteristice configurații de răspuns diferite. Într-o societate stratificată pot fi constatate diferențe asemănătoare între răspunsurile caracteristice indivizilor de diferite nivele sociale, cum ar fi nobilii, oamenii de rînd și sclavii. Aceste configurații de răspunsuri legate de statute pot fi denumite *personalități de statut (status personalities)*. Ele prezintă cea mai mare importanță pentru funcționarea societății, întrucît creează posibilitatea ca membrii ei să interacționeze cu succes chiar și numai pe baza indicațiilor de statut. Astfel, pînă și în contactele între oameni complet străini, simpla recunoaștere a pozițiilor sociale ale celor doi indivizi implicați creează fiecăruia dintre ei posibilitatea să prezică modul în care va răspunde celălalt la majoritatea situațiilor.

Personalitățile de statut admise de o societate sînt suprapuse tipului ei de personalitate de bază și sînt minuțios integrate cu acesta. Totuși, ele diferă de tipul personalității de bază prin ponderea foarte mare a răspunsurilor explicite specifice” [Linton, 1945, trad. rom., 1968 : 156]. Personalitatea de bază și personalitatea de statut reprezintă principalele componente ale eului (personalității) social(e).

Prăpastie între generații (engl. *the generation gap*) – expresie lansată de antropologul american Margaret Mead [1970] în contextul analizei evoluțiilor istorice a raporturilor culturale dintre generații; distingînd între culturi „postfigurative”, „cofigurative” și „prefigurative”, Mead avansează teza conform căreia societățile contemporane se caracterizează prin ascensiunea culturilor de tip prefigurativ în care viitorul copiilor rămîne pentru părinți total necunoscut și imprezizibil; în aceste condiții, părinții nu mai pot fi agenți ai transmiterii culturale, iar distanțele dintre generații ating niveluri fără termen de comparație în istorie (pentru detalii, a se vedea paragraful 10.1.). Pe întregul parcurs al acestui volum am susținut, cu argumente furnizate de cercetarea empirică, teza următoare: *famiiliile contemporane continuă să îndeplinească o funcție educativă importantă*, cu alte cuvinte *continuă să transmită* de la o generație la alta valori, norme, modalități de a gîndi și de a face etc., contribuind astfel la reproducția culturală și socială. Prăpastia culturală dintre generații pare a nu fi, totuși, mai mult decît o metaforă.

Putere (familială) – „Puterea reprezintă orice șansă de a impune propria voință într-o relație socială, chiar împotriva unor rezistențe, indiferent pe ce este fundamentată această șansă” [Weber, 1922, trad. fr., 1971 : 56]. În funcție de gradul de *legitimitate* (recunoaștere, justificare de către parteneri), puterea se înscrie pe un continuum între

autoritate (putere legitimă, recunoscută de toți actorii implicați sau de majoritatea lor) și *dominație* (putere nelegitimă, nerecunoscută). C. Safilios-Rothschild [1970] semnalează complexitatea puterii maritale care nu se reduce la dimensiunea ideologică a autorității, ci presupune și o dimensiune practică. Sînt evidențiate *trei componente ale puterii maritale*: autoritatea (Cine este considerat a avea dreptul legitim de a hotărî, conform normelor culturale și sociale?); luarea deciziilor (Cine ia deciziile? În ce domenii ale vieții familiale? Cît de frecvent? În ce mod?); influența (În ce măsură opinia celui care are „ultimul cuvînt” într-un domeniu este modificată prin presiuni mai mult sau mai puțin subtile ale partenerului?). Distribuția puterii în familie (corelată distribuției rolurilor) este explicată tot mai mult prin ipoteze care combină teoriile culturaliste cu cele ale resurselor și cu teoriile interacționiste (ale negocierii și construcției); normele legitimează puterea, dar nu o creează și nu o întrețin [Rodman, 1972]. În acest context teoretic, raporturile părinți-copii sînt și ele reinterpretate: copilul se poate manifesta ca factor de putere în raporturile cu părinții săi [a se vedea paragraful 10.5.5.].

Realism moral – „Vom numi *realism moral* tendința copilului de a considera datoriile și valorile care se referă la ele ca subzistînd în sine, independent de conștiință, și ca impunîndu-se în mod obligatoriu, oricare ar fi împrejurările în care este angajat individul” [Piaget, 1932, trad. rom., 1989 : 75]. Realismul moral comportă trei caracteristici: (1) „[...] datoria este esențialmente eteronomă. Este bun orice act care atestă o ascultare a regulii sau chiar o ascultare a adulților, oricare ar fi consemnele pe care ei le prescriu; este rău orice act neconform regulilor. Regula nu este, deci, în nici un caz, o realitate elaborată de conștiință și nici măcar judecată sau interpretată de aceasta; ea este dată așa cum o primim, gata făcută în afara conștiinței. În afară de aceasta, ea este concepută ca relevantă de adult și impusă de el. Binele se definește, deci, cu rigurozitate, prin obediență” [Piaget, 1932, trad. rom. 1989 : 75]; (2) „[...] trebuie respectată litera, și nu spiritul regulii” [*Ibidem*]; (3) implică o „responsabilitate obiectivă”, actual fiind evaluat în funcție de criterii exterioare și materiale (conformitatea în raport cu regula, gravitatea consecințelor observabile), fără nici o implicare a intenționalității subiective. A se vedea paragraful 9.2.

Reziliență – concept utilizat pentru a desemna o reușită (școlară și socială) care apare împotriva oricăror determinări identificate în mod obișnuit de cercetători (apartenență la o clasă foarte defavorizată, apartenență la o familie „cu risc”, absență a implicării pozitive a părinților ș.a.m.d.).

Rol social (engl. *social role*) – 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 mod legitim*, respectiv în funcție de poziția ocupată de actorul respectiv în structura socială (de modul în care este clasat de ceilalți și se clasează el însuși). Linton [1945, trad. rom., 1968 : 111] îl definește ca „suma totală a modelelor culturale asociate unui anumit statut. Astfel, el include atitudinile, valorile și comportamentul prescris de societate oricărei persoane care ocupă un anumit statut”. Merton [1949, trad. fr., 1968 : 284] insistă asupra ideii de pluralitate de modele de comportament asociate aceluiași statut propunînd conceptul *role-set* (ansamblu de roluri). 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 atît de structura socială, cît și de definiția situației pe care o elaborează partenerii.

Actorul exercită o pluralitate de roluri, corespunzătoare diferitelor poziții pe care le deține în structura socială, dar și pluralității situațiilor pe care le experimentează. 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-l recrea. 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.

Roluri parentale – ansamblu de comportamente (supraveghere, îngrijire, educație) pe care părinții le desfășoară în raport cu copiii; orice societate prescrie, printr-un sistem de norme (culturale, instituționale/juridice) conținutul rolurilor parentale în funcție de sex (roluri materne și roluri paterne) și emite un set de așteptări legitime; totuși, comportamentele *reale* ale actorilor nu coincid cu prescripțiile, iar rolurile sînt în permanență reconstruite. Comportamentele familiale contemporane, inclusiv cele parentale, par a fi produsul unei combinații – dependentă întotdeauna de situațiile particulare – între o ordine relațională (interacțională) și una statutară (normativă). Pentru detalii, a se vedea capitolele șase, șapte și opt. A se vedea și „parentalitate”.

Schimbare socială – concept care desemnează procesul de modificare a structurii sociale, respectiv a principiului general de articulare a componentelor unei colectivități/ societăți, a tipurilor (clasamentelor) de indivizi și activități; schimbarea socială este un concept macro-sociologic; mecanismele sale trebuie, însă, căutate la nivelul micro-structurilor (situațiilor interacționale), unde actorii *educați* (și nu doar socializați) negociază și reconstruiesc continuu rolurile și, deci, principiul local „aici și acum” al comportamentului lor.

Sentiment al copilăriei – expresie introdusă de Ph. Ariès [1973] pentru a desemna o atitudine cu privire la copii, dezvoltată progresiv în societățile moderne și caracterizată prin interesul și respectul pe care îl manifestă părinții pentru particularitățile diferitelor vârste (copilăria mică, copilăria mijlocie, adolescența, tinerețea...). Copilul nu mai este un „adult în miniatură”, ci o ființă cu însușiri *calitativ* diferite de cele ale adultului și are în mod legitim dreptul de a ocupa o poziție specifică și de a se bucura de un „tratament” corespunzător. Sănătatea și educația sa devin treptat centrul preocupărilor familiei. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.1., 3.1., 3.2., 6.2.

Sentiment al familiei – expresie introdusă de Ph. Ariès [1973] pentru a desemna o atitudine nouă față de raportul familie-comunitate, apărută în societățile moderne simultan cu „sentimentul copilăriei”; această atitudine se caracterizează prin definirea familiei ca grup distinct, avînd o viață intimă (diferită de viața publică); apariția unui astfel de „sentiment” implică modificarea („sentimentalizarea”) raporturilor între membrii familiei.

Sentimentalizare/psihologizare a raporturilor familiale – expresie care desemnează un proces de modificare a raporturilor intrafamiliale în direcția creșterii importanței dimensiunii relaționale, emoționale și a diminuării ponderii dimensiunii statutare, normative. Sentimentalizarea/psihologizarea vizează atît raporturile conjugale, cît și raporturile părinți-copii. Pentru detalii, a se vedea capitolele trei și șase (paragraful 6.2).

Socializare – concept care desemnează procesul de creare (producere) a eului social, a identității sociale a unui individ; evoluție a personalității individuale pe o traiectorie dependentă de traiectoria sa socială; în sensul cel mai larg, socializarea este procesul prin care o ființă asocială – care nu stăpînește 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 putînd 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 *socializare primară* prin care un individ biologic, asocial în raport cu oricare dintre colectivitățile umane, dobîndește 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 este supus unor procese simultane și succesive de *socializare secundară*, în urma cărora dobîndește 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; reproducînd structurile sociale date în structurile subiectului (percepție, observație, gîndire, 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/agentului 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 explicitat în interacțiunea însăși a actorilor; reproducerea structurilor sociale în structuri subiective nu este, de aceea, niciodată absolut fidelă, iar socializarea lasă loc inovației.

Sociologii constructiviste – expresie care desemnează un ansamblu foarte eterogen de teorii explicative ale socialului care au comun faptul de a redefini raportul dintre individ (actor social) și societate (lume-viață, ordine instituțională, ordine interacțională), afirmînd rolul activ al celui dintîi și caracterul construit al celei din urmă. Realitatea socială – tratată de diferitele variante ale sociologiei funcționaliste ca *datum*, ca realitate *sui-generis* care există independent de subiect și exercită asupra acestuia un sistem complex de constrîngeri, determinîndu-i comportamentul – este înțeleasă ca *realizare*, respectiv ca o *construcție* (în dubla accepțiune a termenului, de produs/rezultat și de proces) înfăptuită în activitatea intersubiectivă cotidiană. O schimbare radicală se produce în înțelegerea raționalității acțiunii. *Actorii sociali* sînt considerați capabili de reflexivitate, fără ca aceasta să însemne că sînt totdeauna conștienți de ceea ce fac, liberi să „opteze” pentru un comportament sau altul, fără a putea, totuși, face totdeauna ce vor, întrucît sînt obligați să se supună unor constrîngeri structurale sau interacționale, interiorizate (trecute) sau prezente. Sociologii utilizează diferite concepte 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., cu toate că „logica” acțiunii nu este în mod necesar una de acest tip. Aaron Cicourel vorbește despre *creativitate negociată*, *competență interacțională și procedee interpretative*; Erving Goffman preferă conceptele *cadre ale interacțiunii și reprezentate*; în literatura franceză, Pierre Bourdieu rafinează conceptul *strategie*. Din perspectiva sociologiilor constructiviste – indiferent dacă este vorba despre constructivismul cognitiv al fenomenologilor (Berger și Luckmann), despre constructivismul practic al etnometodologilor (Cicourel, Mehan), despre cel structuralist (Bourdieu) sau despre cel „al structurării” (Giddens) – educația (socializarea) familială îndeplinește nu (numai) o „funcție” integratoare și reproductivă, ci

(și) o „funcție” constitutivă și de schimbare, fiind implicată fundamental în însuși procesul de construcție (obiectivare, instituționalizare, structurare) a lumii sociale. Pentru detalii, a se vedea Stănculescu 1996a.

Statut social (engl. *social status*; fr. *statut social*) – „Locul pe care îl ocupă într-un anumit sistem, un anumit individ, într-un anumit moment, va fi desemnat ca *statut* al lui în raport cu respectivul sistem. Termenul de *poziție* a fost folosit de alți cercetători ai structurii sociale într-un sens foarte apropiat, dar fără a recunoaște clar factorul temporal, sau existența unor sisteme simultane de organizare în cadrul societății. *Statutul* a fost multă vreme folosit cu referire la poziția unui individ în sistemul de prestigiu al societății. În sensul actual, noțiunea cuprinde și poziția individului în fiecare din celelalte sisteme” [Linton, 1945, trad. rom., 1968 : 111]. Pentru o rigoare mai mare a limbajului, Merton [1949, trad. fr., 1965 : 284] introduce conceptul *status-set* (ansamblu de statute) pentru a desemna pluralitatea statutelor deținute simultan de un individ datorită apartenenței sale simultane la mai multe grupuri (clase, categorii sociale) și conceptul *secvență de statute* pentru a indica variația în timp a *status-set*-ului.

Statut (categorii) socio-economic(ă) – noțiune fundamentală a cercetării empirice în științele sociale contemporane, care reprezintă una dintre modalitățile de operaționalizare a conceptului teoretic „clasă socială”; de regulă, categoriile socio-economice sînt construite prin încrucișarea a trei indicatori – statut ocupațional, nivel al diplomei și nivel al veniturilor – și diferă de la o societate la alta. Dificultățile oricărei sinteze a studiilor empirice într-un domeniu oarecare al sociologiei provin, în foarte mare măsură, din categoriile construite de cercetători și utilizate ca variabile (dependente, independente, intermediare), care diferă de la o sociologie națională la alta în funcție de categoriile statistice în uz, dar și de la o cercetare la alta, în funcție de opțiunile cercetătorului.

Stil educativ al familiei – expresie utilizată într-un sens relațional, vizînd natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ; este adesea înlocuită în literatura de specialitate cu termeni ca „atmosferă familială”, „climat educativ (familial)”, „tehnici de influență”. Pentru detalii, a se vedea capitolul cinci.

Strategii educative ale familiilor – conceptul „strategie” nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci 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.), fără ca logica acțiunii să fie în mod necesar una de acest tip; actorii (agenții) acționează sistematic, fără a elabora și urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente; 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]. Conceptul „strategii educative ale familiilor” permite dezvăluirea finalităților, conținuturilor (valori, atitudini, moduri de a gândi și moduri de a face etc.), metodelor ș.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinți și copii), în condițiile în care educația familială se realizează preponderent ca pedagogie implicită. Vorbind despre strategii educative ale familiilor, sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, și al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, „bun”, „ideal”; expresii ca „modele educative” [Kellerhals și Montandon, 1991] sau „moduri de socializare” [Berthelot, 1983] nu exprimă altceva decît prezența unor clase de regularități pe care cercetătorul le pune în evidență observînd configurațiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situații particulare.

Teorii conflictualiste (critice) – orientare în sociologia educației care numără printre reprezentanții săi principali pe francezii L. Althusser, C. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu și pe americanii S. Bowles, H. Gintis, R. Collins. Valorificînd teze ale sociologiei marxiste și/sau weberiene, teoriile conflictualiste înlocuiesc premisa funcționalistă a structurii orizontale/consensului social cu aceea a structurii verticale (ierarhice)/luptei (de clasă sau de concurență) pentru ocuparea pozițiilor superioare. Raporturile sociale sînt raporturi de putere (dominație/subordonare), iar impunerea și conservarea lor implică un efort de legitimare. Transmiterea culturală reprezintă unul dintre mecanismele principale utilizate pentru aceasta. Indiferent dacă este vorba despre transmiterea „arbitrariului cultural” al clasei dominante sau despre aceea a culturii clasei căreia îi aparține prin naștere un individ oarecare, *finalitatea (funcția) educației (inclusiv familiale) constă în legitimarea și reproducția raporturilor de dominație/supunere*. 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 critică la adresa societății și școlii capitaliste, cît și la adresa funcționalismului consensual care face apologia acestora, 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. Totuși, 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 dominație.

Teorii feministe – orientare eterogenă în sociologia familiei, centrată pe problematica raporturilor dintre sexe, îndeosebi a distribuției sexuale a rolurilor și a puterii în cîmpul activităților domestice și al celor extradomestice (profesionale, mai ales). Teoriile feministe ar putea fi considerate ca variante ale teoriilor inegalității șanselor: ele denunță *cu mijloacele științei* discriminările la care sînt supuse persoanele de sex feminin în societățile contemporane auto-proclamate meritocratice. Teoriile feministe sînt frecvent confundate, în mod nejustificat, cu *ideologiile* care au susținut *mişcările sociale* de emancipare a femeilor.

Teoria modernă a sistemelor – variantă (și etapă nouă) a teoriei generale a sistemelor, deosebit de importantă în evoluția gîndirii sociologice. Deși nu a definit explicit sistemul social, funcționalismul clasic a pornit de la premisa omologiei între acesta și sistemele organice, deschise și negentropice, cu autoreglare, capabile să-și refacă continuu echilibrul prin schimburi energetice și informaționale cu mediul, conservîndu-și structura (homeostatice). În consecință, el a accentuat rolul elementului *a* în menținerea echilibrului și în reproducerea structurii lui *A* (morfofază); orice adaptare/ajustare era concepută în condițiile respectării/reproducerii regulii de organizare internă a sistemului. Teoria modernă a sistemelor [Buckley, 1967 și 1968] definește, însă, sistemul social ca sistem evolutiv, morfogenetic, capabil să-și refacă echilibrul și să se acomodeze atît la schimbările mediului, cît și la cele interne nu numai prin homeostazie (*feed-back* negativ), ci și prin modificări ale regulii de organizare internă (*feed-back* pozitiv, morfogeneză) [a se vedea Hill, 1971].

Teoria paralelismului psiho-sociologic (teorie genetică a dezvoltării) – teorie elaborată de J. Piaget care susține ipoteza dezvoltării stadiale a personalității, fiecare stadiu carac-

terizându-se prin achiziții noi, atât la nivelul structurilor mentale (logice), cât și la nivelul structurilor sociale (morale); între operațiile logice și acțiunile sociale (morale, înțelegând morala în manieră durkheimiană, ca domeniu al regulilor) există, în fiecare etapă, o corespondență, o reciprocitate. Explicația acestei reciprocități constă în faptul că dezvoltarea personalității se realizează ca *echilibrare* continuă a nevoilor organismului cu resursele oferite de mediu pentru satisfacerea lor, echilibrare care rezultă din împletirea a două procese complementare, *asimilarea* și *acomodarea*. Prin asimilare, copilul încearcă să adapteze „obiectele” externe la stadiul său de maturizare, să „încorporeze lucrurile și persoanele” în structurile subiective deja constituite; formele de asimilare sînt specifice fiecărui stadiu (realitatea micii copilării, de pildă, este încorporată prin intermediul suptului ca „realitate de supt”). Acomodarea constă, dimpotrivă, în reajustarea structurilor interne în funcție de caracteristicile lumii externe (ambientului); orice modificare a mediului atrage o acomodare a structurilor subiective [Piaget, 1967]. A se vedea paragraful 9.2.

Teoria rețelelor – model teoretic care explică un fenomen social (în cazul de față, producerea sinelui) situînd actorii (copilul și familia sa) în centrul unei rețele constituite din instituții și persoane; numărul „polilor”, diversitatea lor, strategiile familiale cu privire la contactele exterioare ale copiilor (căutare, stimulare, respingere...), competențele (funcțiile) pe care părinții le atribuie fiecărui pol (transmitere de informație specializată, dezvoltarea unor abilități/aptitudini, educație civică... sau funcții „multiple”) constituie indicatori ai experienței sale sociale. „Noțiunea *rețea* poate fi definită succint astfel: în jurul unuia și aceluiași obiectiv, unei intenții sau preocupări comune, în acest caz educația copiilor, „poli” dispersați în spațiul geografic și social sînt legați între ei prin „legături” de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potențial, în relație cu toți ceilalți” [Kohn ș. a., 1994: 175]. Rețelele intersecționează diferite cîmpuri (structuri) sociale, iar legăturile care le compun sînt durabile sau pasagere, dependente de conjuncturi. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.2.4.

Teorii utilitariste – variante ale teoriilor interacționiste care, pornind de la ipoteza schimburilor materiale și simbolice între parteneri, explică diferitele comportamente sociale (familiale) prin ipoteze de tip economic, atribuind actorilor un calcul, mai mult sau mai puțin rațional, al costurilor și beneficiilor (rentabilității acțiunii); un comportament are cu atât mai multe șanse să apară frecvent într-o populație cu cît permite actorilor obținerea unor profituri (materiale sau/și simbolice) mari cu costuri mici. A se vedea paragraful 7.4.

Tipuri de interacțiune (coeziune) familială – tipul de interacțiune familială este definit de J. Kellerhals [1987] prin intersecția a două dimensiuni: *coeziunea internă*, care desemnează modul în care membrii grupului își definesc apartenența, accentul căzînd pe identificarea cu celălalt sau pe autonomie personală și *integrarea externă*, care se referă la modul în care grupul se deschide către exterior, văzînd în contactele informaționale sau relaționale cu exteriorul un pericol la adresa consensului și armoniei familiale sau, dimpotrivă, o condiție a împlinirii personale a membrilor și a echilibrului familial. Sociologul elvețian identifică patru tipuri de coeziune familială. Familiile de tip *paralel* se caracterizează prin autonomie și închidere; grupul este închis în el însuși, evită contactele cu exteriorul; în interiorul familiei, fiecare are propriile „teritorii”, spațiul și timpul sînt individualizate, rolurile sînt foarte diferențiate, domeniile de interes nu se intersecționează, activitățile comune sînt întîmplătoare. Familiile de tip *bastion* se caracterizează prin închidere și fuziune; închiderea grupului în sine este percepută ca dezirabilă, contactele cu exteriorul fiind trăite ca frustrante sau periculoase; în interior, membrii grupului împărtășesc la un nivel înalt activitățile și opiniile, definesc satisfacțiile personale prin ceilalți. Familiile de tip *tovărășie*

(*compagnonnage*) sînt deschise și fuzionale; deschiderea către exterior este considerabilă, dar este raportată la grup, avînd drept scop îmbogățirea relațiilor interne, facilitarea comunicării; în interior, domină consensul și spiritul comunitar. Familiile de tip *asociație* sînt caracterizate prin deschidere și autonomia membrilor; ele pun accentul pe specificitatea și independența individului, al cărui destin nu este decît în parte subordonat cuplului sau familiei; importanța raporturilor cu exteriorul este considerabilă, dar contactele nu mai sînt raportate în mod necesar la nevoi ale grupului. Diferitele tipuri de coeziune familială pot fi identificate în toate categoriile sociale; frecvența cu care apar este, însă, variabilă: familiile fuzionale sînt mai frecvente la baza ierarhiei sociale, pentru ca în familiile de cadre (persoane cu statut socio-profesional superior, datorat în marea majoritate a cazurilor unui nivel înalt al studiilor) frecvența familiilor caracterizate prin autonomie sau/și deschidere să fie mai mare [a se vedea și Kellerhals și Montandon, 1991].

Traietorie socială – variabilă introdusă relativ recent în anchetele empirice, impunerea ei fiind legată în special de numele lui P. Bourdieu; desemnînd succesiunea diferitelor secvențe (poziții/roluri/identități) în evoluția socială a individului (grupului), ea prezintă, în comparație cu variabilele clasice (structurale) statice, avantajul de a introduce în cercetare o dimensiune dinamică (temporală și spațială); *traietoria de clasă*, respectiv faptul de a fi situat pe panta ascendentă, pe panta descendentă sau în faza de platou într-un proces de mobilitate socială, este cel mai frecvent avută în vedere; sînt, de asemenea, luate în considerare *traietoria migratorie* și *traietoria școlară*.

Valori educative – „O valoare este o credință durabilă că un mod de existență este din punct de vedere personal și social preferabil opusului său” scrie M. Rokeach [1973], distingînd între *valori terminale* corespunzătoare finalităților vieții (fericirea, înțelepciunea, pacea) și *valori instrumentale* care se referă la mijloacele (moduri de a fi sau de a acționa) utilizate pentru a atinge un scop. Atunci cînd aceste valori orientează sau sprijină acțiunea educativă, ele se constituie în valori educative. Potrivit lui B. Terrisse și S. Trotter [1994], valorile educative sînt tridimensionale. Ele comportă o dimensiune *cognitivă*, întrucît presupun un ansamblu de cunoștințe cu caracter normativ, rezultate din experiența anterioară, o dimensiune *afectivă*, deoarece implică o ierarhie și atașamentul diferențiat pentru un mod sau altul de existență, și o dimensiune *conativă* care face ca valoarea să îndeplinească o funcție de ghid al acțiunii [cf. Durning, 1995].

Zone educative prioritare (engl. *Educational Priority Areas*; fr. *Zones d'Éducation Prioritaires*) – denumire dată unei politici în domeniul educației care este experimentată începînd de la sfîrșitul anilor 1960 în Marea Britanie și de la începutul anilor 1980 în Franța și care, pornind de la conceptul de „discriminare pozitivă”, constă în concentrarea priorității a unor resurse materiale și umane în școli și în alte instituții educative (biblioteci, cluburi sportive etc.) care funcționează în cartierele defavorizate. A se vedea paragraful 9.5.

Referințe bibliografice¹

- Alain, 1938, *Propos sur l'éducation*, Paris, Les Éditions Rieder.
- Ambert, A.-M., 1986, «Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology», în *Sociological Studies of Children Development*, 1, pp. 11-31.
- Ambert, A.-M., 1996, «Perspectives internationales sur la sociologie des enfances: organisation de la science et paradigmes de recherche», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise și C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 11-29.
- Anderson-Levitt, K., 1989, «Degrees of Distance between Teachers and Parents in Urban France», în *Anthropology and Education Quarterly*, 20 (2), pp. 97-117.
- Andrei, P., 1978, *Opere sociologice*, vol. III, București, Editura Academiei R.S.R. (prima ediție 1936).
- Ariès, Ph., 1973, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2-ème édition, Paris, Editions du Seuil, 1973 (prima ediție 1960).
- Ariès, Ph., 1968, «L'Évolution des rôles parentaux», în *Famille d'aujourd'hui*, Actes du colloque consacré à la Sociologie de la Famille (17, 18, 19 mai 1965), Éditions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles.
- Ariès, Ph., 1977, «Le Devenir de la famille: les voies de l'histoire», în A. Berge (dir.), *Être parent aujourd'hui*, Toulouse, Privat, pp. 13-21.
- Aubert, V., Ozouf, J., Ozouf, M., 1987, «La tradition politique des instituteurs», în *Pouvoirs*, 42.
- Baca Zinn, M., Eitzen, D.S., 1990, *Diversity in Families*, Second edition, New York, HarperCollins Publishers, Inc. (prima ediție 1987).
- Barrère-Maurisson, M.-A., 1992a, *La Division familiale du travail. La vie en double*, Paris, P.U.F.
- Barrère-Maurisson, M.-A., 1992b, «Maternité et/ou travail: une comparaison des liens entre structure familiale et marché du travail dans les pays développés», în R. B.-Dandurand și Fr. Descarries, *Mères et travailleuses. De l'exception à la règle*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 25-44.
- Ballion, R., 1982, *Les Consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.
- Bastiani, J., (ed.), 1987, *Parents and Teachers. Perspectives on Home-school Relations*, Windsor, NFER, Nelson.
- Baudelot, C. și Establet R., 1992, *Allez, les filles!*, Paris, Maspéro.
- Baumrind, D., 1978, «Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children», în *Youth and Society*, 9, pp. 236-239.
- Baumrind, D., 1980, «New Directions in Socialization Research», în *American Psychologist*, 35, pp. 639-652.
- Bawin-Legros, B., 1988, *Famille, mariage, divorce*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- Bawin-Legros, B. (cu colaborarea lui J.-Fr. Stassen), 1996, *Sociologie de la famille. Le Lien familial sous questions*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Bawin-Legros, B., Gauthier, A., Guillaume, J.-F., 1991, «Intérêt de l'enfant et paiement des pensions alimentaires après divorce en Belgique», în *Population*, 4.
- Bawin-Legros, B., Gauthier, A., Stassen, J.-Fr., 1996, «Les Déterminants sociaux des valeurs éducatives des mères», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise și C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut québécois de la Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 153-169.
- B.-Dandurand, R., 1987, «Une diversité des profils familiaux», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 273-281.
- B.-Dandurand, R., 1993, «Divorce et nouvelle monoparentalité: contradictions et antagonismes autour d'un changements de société», în F. Dumont ș.a., *Traité des problèmes sociaux au Québec*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.
- B.-Dandurand, R., 1992, «Introduction», în R. B.-Dandurand și Fr. Descarries (dir.), *Mères et travailleuses. De l'exception à la règle*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 9-23.
- B.-Dandurand, R., Hurtubise, R. și Le Bourdais, C. (dir.), 1996, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval.
- Beauvois, J.L., 1984, *La Psychologie quotidienne*, Paris, PUF.
- Beauvois, J.L., Dubois, N., 1988, «The Norm of Internality in the Explanation of Psychological Events», în *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.
- Beauvois, J.L., Dubois, N., 1994, «Pratiques éducatives familiale et internalisation des valeurs», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 15-27.
- Beauvois, J.L., Le Poulter, F., 1986, «Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne», în *Psychologie Française*, 31, pp. 100-114.
- Bell, R.R., 1979, *Marriage and Family Interaction*, The Dorsey Press.
- Benedict, R., 1943, *Rumanian Culture and Behavior*, New York, distributed by Institute for intercultural studies (Not for publication), disponibil la University of Washington Libraries, Resource Sharing Service, Interlibrary Loans, Seattle, Washington 98195-0001.
- Benedict, R., 1946, *Patterns of Culture*, New York, Penguin.
- Benichou, J.P., 1994, «Illetrisme», în F. Champy și Chr. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 505-506.
- Benson, L., 1968, *Fatherhood: A Sociological Perspective*, New York, Random House.
- Berger, P., Luckmann, Th., 1966, *La Construction sociale de la réalité*, trad. fr., Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Berger, P., Kellner, H., 1971, «Marriage and the Construction of Reality», în M. Anderson (ed.), *Sociology of the Family*, Penguin Book, pp. 303-324.
- Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B., 1978, *Studii de sociologia educației*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Bertaux, D., 1994, «Révolution et mobilité sociale en Russie soviétique», în *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XCVI, pp. 77-97.
- Bertaux, D., Delcroix, C., 1991, «La Fragilisation du rapport père/enfant: une enquête auprès des pères divorcés», în B. Bawin-Legros și J. Kellerhals (dir.), *Relations*

1. Includem în referințele bibliografice, alături de volumele și studiile la care am avut acces nemijlocit, și unele lucrări la care, dintr-un motiv sau altul, accesul a fost mijlocit de sintezele existente. Rațiunea pentru care procedăm în acest fel este legată de nevoia cititorului român de orientare bibliografică în domeniul educației familiale.

- intergénérationnelles. *Parenté – Transmission – Mémoire*, Actes du Colloque de Liège, 17-18 mai 1990, AISLF – ASBLF, Liège, pp. 103-114.
- Bertaux-Wiame, I., Muxel, A., 1996, «Transmissions familiales : territoires imaginaires, échanges symboliques et inscription sociale», in Fr. de Singly ș.a. (dir.), *La Famille en questions. État de la recherche*, Paris, Syros, pp. 187-210.
- Berthelot, J.-M., 1983, *Le Piège scolaire*, Paris, PUF.
- Berthelot, J.-M., 1990, *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF.
- Berthelot, J.-M., 1993, *École, orientation, société*, Paris, PUF.
- Bertrand, Y., Valois, P., 1982, *Les Option en éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Bettelheim, B., 1962, *Les Blessures symboliques, essai d'interprétation des rites d'initiation*, trad. fr., Paris, Gallimard, 1977.
- Blood, R.O., Wolfe, D.H., 1960, *Husbands and Wives : the Dynamics of Married Living*, New York, Free Press.
- Boltanski, L., 1969, *Prime éducation et morale de classe*, Paris-Le Haye, Mouton.
- Bott, E., 1957, *Family and Social Network*, Second edition, Londres, Tavistock, 1971.
- Boucaud, P., 1989, *Le Conseil de l'Europe et la protection de l'enfant. L'opportunité d'une Convention européenne des droits de l'enfant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction des droits de l'homme.
- Bouchard, J.-M., 1988, «De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit», in P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE-Matrice, pp. 157-184.
- Bouchard, J.-M., 1989, «Intervention professionnelle et modèle éducatifs des parents», in J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Université, pp. 205-216.
- Boudon, R., 1973, *L'Inégalité des chances. La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Collin.
- Boudon, R., 1990, *Texte sociologique alese*, trad. rom., București, Editura Humanitas.
- Bourdieu, P., 1966, «Conditions de classe et position de classe», in *Archives Européennes de Sociologie*, VII, pp. 1-15, 21-23.
- Bourdieu, P., 1974, «Avenir de classe et causalité du probable», in *Revue Française de Sociologie*, XV, pp. 3-42.
- 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., 1987, *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. ș.a., 1963, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris-La Haye, Mouton.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Édition de Minuit.
- Bourguignon, O., Rallu, J.-L., Théry, I., 1985, *Du divorce et des enfants*, Paris, PUF.
- Boutin, G., Durning, P., 1994, *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Paris, Privat.
- Brière, P., 1987, «La Pensée féministe sur la maternité», R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 61-68.

- Bronfenbrenner, U., 1958, «Socialization and Social Class through Time and Space», in E. E. Maccoby, T.M. Newcomb și E.L. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 400-425.
- Bronfenbrenner, U., 1979, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., 1986, «Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspective», in *Developmental Psychology*, 22 (6), pp. 733-742.
- Brown, J.K., 1963, «A Cross-cultural Study of Female Initiation Rites», in *American Anthropologist*, nr. 65, pp. 837-853.
- Buckley, W., 1967, *Sociology and Modern System Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Buckley, W., 1968, «Society as a Complex Adaptive System», in W. Buckley (ed.), *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*, Chicago, Aldine.
- Burguière, A., 1972, «De Malthus à Max Weber ; le mariage tardif et l'esprit d'entreprise», in *Annales ESC*, 4-5.
- Burguière, A., Klapisch-Zuber, Ch., Segalen, M., Zonabend, Fr. (dir.), 1986, *Histoire de la famille*, vol.3. *Le choc des modernités*, Paris, Armand Collin.
- Caplan, P.J., Hall, I., McCorquodale, J., 1985, «Mather-blaming in Major Clinical Journals», in *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(3), pp. 345-353.
- Chamboredon, J.C., Prévot, J., 1973, «Le Métier d'enfant ; définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», in *Revue Française de Sociologie*, XIV, pp. 295-335.
- Chess, S., Thomas, A., 1987, *Know Your Child*, New York, Basic Books.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (dir.), 1976, *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, CNRS.
- Cicourel, A., 1972, *La Sociologie cognitive*, trad. fr., Paris, P.U.F., 1972.
- Clark, R.M., 1983, *Family Life and School Achievement*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Clarke-Stewart K.A., 1978, «And Daddy makes three : The Father's Impact on Mather and Young Child», in *Child Development*, 49, pp. 466-478.
- Coenen-Huther, J., 1984, *Le Fonctionnalisme en sociologie : et après ?*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Coleman, J.S. ș. a., 1966, *Report on Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- Combessie, J.C., 1969, «Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine», in *Revue Française de Sociologie*, X, 3, pp. 12-36.
- Comeau, J., Salomon, A., 1994, «Les Relations école-famille : les difficultés d'une coopération», in P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Commaille, J., 1979, «Les Enfants du divorce», in *Informations Sociales*, 6-7, pp. 90-96.
- Commaille, J., 1992, *Les Stratégies des femmes*, Paris, La Découverte.
- Coser, L.A., 1956, *The Functions of Social Conflict*, Glencoe, The Free Press.
- Coser, L.A., 1974, *Greedy Institutions : Patterns of Undivided Commitment*, New York, The Free Press.
- Crandall, V.J., Dewey, R., Kratkowsky, W., Preston, A., 1964, «Parent's Attitudes and Behaviors and Grade-School Children's Achievement», in *Journal of Genetic Psychology*, 104, pp. 50-66.
- Cresson, G., 1994, «Compétences maternelles et distances aux modèles médicaux : quelques aspects de l'activité sanitaire profane», in P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 272-290.

- Crozier, M., Friedberg, E., 1977, *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris.
- Crubellier, M., 1979, *L'Enfant et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin.
- Cuisinier, F., 1994, «Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 45-58.
- Cusson, M., 1981, *Délinquants, pourquoi ?*, Paris, Armand Colin.
- Cuvillier, A., 1950, *Manuel de sociologie*, Paris, P.U.F.
- Dadoun, R., 1972, *Géza Roheim*, Paris, Payot.
- Dansereu S., Terrisse B., Bouchard J.-M. (dir.), 1990, *Education familiale et Intervention précoce*, Vigneux, Matrice.
- Deleste, A., 1991, *Grands-parents et petits enfants aujourd'hui*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Descarries, Fr., Corbeil, Ch., 1991, «Penser la maternité: les courants d'idées au sein du mouvement contemporain des femmes», în *Recherches Sociographiques*, XXXII (3), pp. 347-366.
- Desmet, H., Pourtois, J.-P., 1993, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
- Dimitriu, C., 1973, *Constelația familială și deformările ei*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Donzelot, J., 1977, *La Police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Dornbush, S.M., Wood, K.D., 1989, «Family Processes and Educational Achievement», în W. Weston (ed.), *Education and the American Family*, New York, New York University Press, pp. 66-95.
- Draughon, M., 1975, «Stepmother's Model of Identification in Relation to Mourning in the Child», în *Psychological Reports*, 36, pp. 183-189.
- Drews, E.M., Tehan, J.E., 1957, «Parental Attitudes and Academic Achievement», în *Journal of Clinical Psychology*, 13, pp. 328-331.
- Dubet, Fr., 1991, *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- Duby, G., 1981, *Le Chevalier, la femme et le prêtre. Le mariage dans la France féodale*, Paris, Hachette.
- Dufrenne, M., 1953, *La Personnalité de base. Un concept sociologique*, Paris, P.U.F.
- Dulac, G., 1993, *La Paternité: les transformations sociales récentes. Études et Recherches*, Québec, Conseil de la Famille.
- Dulac, G., 1994, *Penser le masculin*, Montréal, INRS-Culture et Société.
- Dupuis, J., 1987, *Au nom du père. Une histoire de la paternité*, Paris, Le Rocher.
- Durkheim E., 1893a, *Leçons de sociologie physique, des mœurs et du droit*, reed. Paris, 1950.
- Durkheim, É., 1893b, *De la division du travail social*, Paris, P.U.F., 1973.
- Durkheim, É., 1922, *Educație și sociologie*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
- Durkheim, É., 1925, *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1934.
- Durning, P. (dir.), 1988, *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice.
- Durning, P., 1994, «Éducation familiale», în F. Champy și Chr. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 331-334.
- Durning, P., 1995, *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, P.U.F.
- Durning, P., Pourtois, J.-P. (dir.), 1994, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., 1991, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin.
- Eisenstadt, S.N., 1956, *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*, London, Routledge & Kegan.

- Elliott, J. ș.a., 1981, *School Accountability*, London, Grant MacIntyre.
- Epstein, J.L., 1983, «Longitudinal Effects of Person-Family-School Interaction on Student Outcomes», în A. Kerckhoff (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 4, Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J.L., Becher, H.J., 1982, «Teacher's Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities», în *Elementary School Journal*, 83, pp. 103-113.
- Erikson, E.H., 1950, *Childhood and Society*, New York (trad. fr. *Enfance et société*, Neufchâtel, 1957).
- Erny, P., 1991, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan (prima ediție 1981).
- Espinoza, O., Le Camus, J., 1991, «Les Relations interpersonnelles précoces», în H. Malewska-Peyre și P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Establet, R., 1987, *L'École est-elle rentable ?*, Paris, PUF.
- Farber, B., Lewis, M., 1975, «The Symbolic Use of Parents: A Sociological Critique of Educational Practice», în *Journal of Research and Development in Education*, 8 (2), pp. 34-43.
- Favre, B., Montandon, C., 1989, *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Département de l'Instruction Publique, Cahier No. 30.
- Fein, R.A., 1978, «Research on Fathering: Social Policy and an Emergent Perspective», în *Journal of Social Issues*, vol. 34(1), pp. 122-135.
- Flandrin, J.-L., 1976, *Famille, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Paris, Hachette.
- Fontaine, A.-M., 1990, *Motivation et réussite scolaire*, Lisboa: INIC.
- Fontaine, A.-M., Campos, B., Musitu, G., Garcia, F., 1994, «Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants: perspectives des adolescents», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 45-58.
- Forquin, J.-Cl., 1979-1980, «La Sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965», în *Revue Française de Pédagogie*, 48/1979, pp. 90-100; 49/1979, pp. 87-99; 50/1980, pp. 77-93.
- Forquin, J.C., 1982, «L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalité de réussite scolaire et appartenance sociale», în *Revue Française de Pédagogie*, 59/1982, pp. 52-75; 60/1982, pp. 51-70.
- Garbarino, J., 1982, *Children and Families in the Social Environment*, New York, Aldous.
- Garbarino, J., 1990, «The Human Ecology of Early Risk», în J. Meisels și J. P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, New York, Cambridge University, pp. 73-98.
- Gauthier, P., 1987, «Les <nouveaux> pères. La paternité en émergence», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 69-80.
- Gauthier, A., 1995, «Les Relations entre grands-parents et petits-enfants: Vers une nouvelle alliance des âges?», în B. Bawin-Legros și T. Jacobs (dir.), *Transferts, flux, réseaux de solidarité entre générations*, Services Fédéraux des Affaires Scientifiques, Techniques et Culturelles, Programme de recherche en sciences sociale, Vieillesse, Liège, Université de Liège, pp. 111-158.
- Gecas, V., 1979, «The Influence of Social Class on Socialization», în W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (eds.), *Contemporary Theories about the Family: General Theories/ Theoretical Orientations*, vol. I, New York, Free Press.
- Giddens, A., 1987, *La Constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, trad. fr., Paris, PUF (prima ediție 1984).

- Glasman, D., 1994, «Les Familles <défavorisées> face à l'école», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 218-234.
- Goblot, E., 1925, *La Barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 1984.
- Goffman, E., 1967, *Les Rites d'interaction*, trad. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1774.
- Goffman, E., 1974, *Les Cadres de l'expérience*, trad. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1991.
- Goode, W., 1963, *World Revolution and Family Patterns*, Glencoe, The Free Press.
- Gorer, G., Rickman, J., 1949, *The People of Great-Russia*, London, Cresset.
- Guillot, C., Neyrand G., 1993, «Le Parent seul, l'enfant, la société», în *Autrement*, 134.
- Haller, A.O., Portes, A., 1973, «Status Attainment Processes», în *Sociology of Education*, 46, pp. 51-91.
- Halsey, A.H., Heath, A.F., Ridge, J.M., 1980, *Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- Hansen, D.A., 1986, «Family-School Articulation: the Effects of Interaction Rule Mismatch», în *American Educational Research Journal*, 23(4), pp. 643-659.
- Hartup, W.W., 1989, «Social Relationships and Their Developmental Significance», în *American Psychologist*, 44, pp. 120-126.
- Henripin, M., Ross, V., 1976, *Les Parents dans l'école : ils font quoi ? dans quelles limites ? pourquoi et vers quoi ?*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Henriot-van Zanten, A., 1988, «Les Familles face à l'école. Rapport institutionnels et relations sociales», în P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE, Matrix, pp. 185-207.
- Henriot-van Zanten, A., 1990, «L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires», Lyon, P.U.L.
- Herseni, Tr., 1982, *Sociologie. Teoria generală a vieții sociale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Hess, R.D., 1970, «Social Class and Ethnic Influences upon Socialization», în P.D. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, New York, V. Wiley.
- Hill, R., 1973, «Teoria modernă a sistemelor și familia: o confruntare», Comunicare prezentată la al VII-lea Congres Mondial de Sociologie, Varna, 1970, în *Societăți prezente - societăți viitoare*, București, Editura Politică, pp. 11-39.
- Hoffman, M.L., 1983, «Affective and Cognitive Process in Moral Internalization», în E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (eds.), *Social Cognition and Social Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Houle, G., Hurtubise, R., 1991, «Parler de faire des enfants, une question vitale», în *Recherches sociologiques. Revue interdisciplinaire d'études sur le Québec et le Canada français*, 3, pp. 385-414.
- Huberman, M., 1989, *La Vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Huston, W., 1983, «Sex tipping», în P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. IV, New York, Wiley, pp. 387-466.
- Isambert-Jamati, V., 1995, *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblot, 1841-1882*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Jellison, J.M., Green, J., 1981, «A Self-presentation Approach to the Fundamental Attribution Error: the Norm of Internality», în *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 643-649.
- Kaufmann, J.C., 1990, «Famille et pauvreté en Europe», Rapport à la Commission des Communautés Européennes.
- Kardiner, A., 1939, *The Individual and his Society. The Psychodynamics of Primitive Social Organization*, Columbia University Press.

- Kellerhals, J., 1987, «Les Types d'interaction dans la famille», în *L'Année sociologique*, 37, pp. 153-179.
- Kellerhals, J., Pasini, W., 1976, *Le Sens de l'avortement. Étude psycho-sociologique*, Genève, Georg.
- Kellerhals, J. ș.a., 1982, *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, Lausanne, Favre.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J., Modak, M., 1988, *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, PUF.
- Kellerhals, J., Montandon, C., 1991, *Les Stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Kellerhals, J., Roussel, L., 1987, «Les Sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches, 1965-1985», în *L'Année sociologique*, vol. 37, pp.15-44.
- Kellerhals, J., Troutot, P.-Y., Lazega, E., 1993, *Microsociologie de la famille*, Deuxième édition corrigée, Paris, PUF (prima ediție 1984).
- Kelly, C., Goodwin, G.C., 1983, «Adolescents' Perception of three Styles of Parental Control», în *Adolescence*, 18, pp. 567-571.
- Key, H., 1900, *Secolul copilului*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- Knibiehler, I., 1987, *Les Pères aussi ont une histoire*, Paris, Hachette.
- Knibiehler, I., 1988, «Le Rôle des pères à travers l'histoire», în *Revue Française des Affaires Sociales: Pères et paternité*, pp. 27-41.
- Kohn, M.L., 1959, «Social Class and the Exercise of Parental Authority», în *American Sociological Review*, 24(3), pp. 352-386.
- Kohn, M.L., 1963, «Social Class and Parental-Child Relationships. An Interpretation», în *American Journal of Sociology*, 68(4), pp. 473-474.
- Kohn, M.L., 1969, *Class and Conformity: a Study in Values*, Second Edition, Chicago, University of Chicago Press, 1977.
- Kohn, R.C., 1994, «La Notion de réseau», în B. Charlot (dir.), *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Kohn, R.C., Abdat, O., Callu, E., Famery, K., 1994, «Les Initiatives parentales: la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 163-188.
- Lahire, B., 1993a, *Culture écrite et inégalité scolaire. Sociologie de l'„échec scolaire” à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B., 1993b, «La Division sexuelle du travail d'écriture domestique», în *Ethnologie française*, 23(4), pp. 504-516.
- Lahire, B., 1995, *Tableaux de familles. Heures et malheures scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- Lamb, M., 1981, *The Role of the Father in Child Development*, New York, Wiley.
- Lamb, J., Lamb, W.A., 1978, *Parent Education and Elementary Counseling*, New-York, Human Science Press.
- Lambert, Y., Michelat, G., 1992, «Crépuscule des religions chez les jeunes?», în *Jeunes et religions en France*, Paris, L'Harmattan.
- Lattès, G., 1991, «Le Coût de l'enfant», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 320-326.
- Lautrey, J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- Lazarsfeld, P., 1970, *Qu'est-ce que la sociologie?*, Paris, Gallimard.
- Lefaucheur, N., 1987, «Les Familles dites monoparentales n'existent pas: je les ai rencontrées», în *Les Cahiers Médico-sociaux*, Genève, 2, pp. 81-86.

- Lefaucheur, N., 1991, «Les Familles dites monoparentales», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 67-74.
- Le Gall, D., Martin, C., 1987, *Les Familles monoparentales : évolutions et traitement social*, Paris, Éditions Sociales Françaises.
- Le Gall, D., Martin, C., 1991, «L'Instabilité conjugale et la recomposition familiale», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 58-66.
- Léger, A., Tripier, M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Leichter, H.J., 1978, «Family and Communities as educators: Some Concepts of Relationship», în *Teachers College Record*, 79 (4), pp. 567-658.
- Lemieux, D., 1985, *Les Petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Le Play, F., 1875, *L'Organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps*, Paris-Tours.
- Lévi-Strauss, C., 1949, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF.
- Lévi-Strauss, C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon (trad. rom., *Antropologia structurală*, București, Editura Politică, 1978).
- Lewis, O., 1965, *La Vida. Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté, San Juan et New York*, Paris, Gallimard.
- Lewis, M., Feiring, C., 1978, «The Child's Social World», în R.M. Lemer, G.B. Spanier (eds.), *Child Influences on Marital and Family Interaction. A Life-Span Perspective*, New York, Academic Press.
- Le Wita, B., 1988, *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Linton, R., 1945, *Fundamentul cultural al personalității*, trad. rom., București, Editura Științifică, 1968.
- Loux, Fr., 1978, *Le Jeune enfant et son corp dans la société traditionnelle*, Paris, Flammarion.
- Mach, M., (ed.), 1991, *I^{er} Congrès International des Villes Éducatrices. Documents finals*, Barcelona, 26-30 de novembre de 1990, Ajuntament de Barcelona.
- Mager, G.M., 1980, «The Conditions which influence a Teacher in Initiating Contact with Parents», în *Journal of Educational Research*, 73 (5), pp. 276-282.
- Malewska-Peyre, H., Tap, P., 1991, «Les Enjeux de la socialisation», în H. Malewska-Peyre și P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Malewska-Peyre, H., 1991, «La Socialisation en situation de changement interculturel», în H. Malewska-Peyre și P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Malinowski, B., 1927, *La Sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, trad. fr., Paris, Payot, 1932.
- Malinowski, B., 1944, *Une théorie scientifique de la culture*, trad. fr., Paris, Maspero, 1968.
- Martin, C., 1992, *À propos de la desinstitutionnalisation familiale : usage du droit et production normative*, CNAF, CRTS, Université de Caen.
- Mauger, G., 1994, «Bande de jeunes», în Ph. Champy și Ch. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 102-105.
- Mause, L. De, 1974, *The History of Childhood*, New York.
- Mc Cord, J., 1994, «Les Rôles parentaux et leurs effets», în P. Durning și J.P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 163-188.
- Mead, M., 1928, *Coming of Age in Samoa*, trad. fr. în M. Mead, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.

- Mead, M., 1930, *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, trad. fr., Paris, Payot, 1973.
- Mead, M., 1935, *Sex and Temperament in three Primitive Societies*, trad. fr. în M. Mead, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.
- Mead, M., 1942, *And keep your Powder Dry*, New York, Morrow.
- Mead, M., 1970, *Le Fossé des générations*, trad. fr., Paris, Denoël, 1971.
- Mead, M., 1972, *Du givre sur les ronces. autobiographie*, trad. fr., Paris, Seuil, 1977.
- Mead, M., Métraux, R. (eds.), 1953, *The Study of Culture at a Distance*, University of Chicago Press.
- Mead, G.H., 1934, *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press (*L'Esprit, le soi et la société*, trad. fr., Paris, P.U.F., 1963).
- Menard, P., 1990, «Le Miroir brisé», în J. Delumeau, D. Roche (dir.), *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, pp. 349-372.
- Mercy, J.A., Steelman, L.C., 1982, «Familial Influence and the Intellectual Attainment of Children», în *American Sociological Review*, 47, pp. 532-542.
- Merton, R.K., 1949, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, trad. fr., Paris, Plon, 1965.
- Mingat, A., Perrot, J., 1981, «Les Dépenses des familles pour l'éducation des enfants», în Fr. Mariet (dir.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Les Éditions ESF, Paris, 1981, pp. 14-37.
- Mingat, A., 1991, «Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école», în *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 47-63.
- Miron, L., 1987, «La Cause des enfants < sous divorce >. Le point de vue d'une psychologue clinique», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 209-232.
- Mitrofan I. și Mitrofan N., 1991, *Familia de la A...la Z. Mic dicționar al vieții de familie*, București, Editura Științifică.
- Montandon, C., 1987a, «L'Essor des relations famille-école : problèmes et perspectives», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 23-47.
- Montandon, C., 1987b, «Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 169-228.
- Montandon, C., 1991, *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Département de l'Instruction Publique, Cahier No. 32.
- Montandon, C., 1994, «Les Relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 189-205.
- Morval, M.V.G., Biron, G., 1994, «Cohésion, adaptabilité et rites familiaux dans des familles québécoises de contrevenants», în P. Durning, J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 90-102.
- Muxel-Douaire, A., 1986, «Cronique familiale de deux héritages politiques et religieux», în *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXXXI, pp. 255-280.
- Nagel, E., 1972, «A Formalization of Functionalism», în F.E. Emery, *Systems thinking*, Penguin Books, Harmondsworth.
- Neyrand, G., Guillot, C., 1988, *La Socialisation des enfants des parents isolés. Une approche comparative selon le sexe et le milieu social du parent*, Recherche pour CNAF, Aix-en-Provence, CIMERSS.

- Olson, D.H., Sprenkle, D.H., Russell, C.S., 1979, «Circumplex Model of Marital and Family Systems: Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications», în *Family Process*, 18, pp. 3-28.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H., Russell, C.S., 1983, «Circumplex Model of Marital and Family Systems: VI. Theoretical Update», în *Family Process*, 22, pp. 69-83.
- Olson, D.H., Portner, J., Lavee, Y., 1985, *Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales*, FACES III, University of Minnesota.
- Osiek-Parisod, F., 1994, «L'Éducation à la santé entre famille et professionnels: une question de rôles et de compétences», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 247-262.
- Parker, J.G., Asher, S.R., 1987, «Peer Relations and Later Adjustment: Are Low-Accepted Children „at Risk”?», în *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.
- 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., Bales, R.F. ș.a., 1955, *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- Paty, D., 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.
- Percheron, A., 1974, *L'Univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin.
- Percheron, A., 1981, «Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales», în Fr. Mariet (dir.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Paris, Les Éditions ESF, pp. 39-59.
- Percheron, A., 1982, «Préférences idéologiques et morale quotidienne d'une génération à l'autre» în *Revue Française de Sciences politique*, 32.
- Percheron, A., 1985, «Le Domestique et le politique», în *Revue Française de Science Politique*, vol. 35-5.
- Percheron, A., 1991, «La Transmission des valeurs», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 183-193.
- Percheron, A., 1993, *La Socialisation politique*, Paris, Armand Colin.
- Perrenoud, Ph., 1987a, «Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, pp. 169-228.
- Perrenoud, Ph., 1987b, «Ce que l'école fait aux familles: inventaire», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, pp. 89-168.
- Perrez, M., Chervet, C., 1989, «Rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle», în J.-P. Pourtois (éd.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De boeck-Wesmael s.a., pp. 87-96.
- 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.
- Petitot, A., 1996, *Catégorisation, secret et socialisation*, comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora, 8-12 iulie.
- Pétonnet, C., 1985, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieux*, Paris, Éditions Galilée.
- Piaget, J., 1932, *Judecata morală la copil*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1989.
- Piaget, J., 1964, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, coll. Mediation.
- Piaget, J., 1965, *Études sociologiques*, Paris, Genève, Droz.
- Piaget, J., 1967, *Construirea realului la copil*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

- Piaget, J., 1968, «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance», în G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*, 3-ème éd., Paris, P.U.F., pp. 229-254.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.
- Pitrou, A., 1977, «Le Soutien familial dans la société urbaine», în *Revue Française de Sociologie*, XVIII, pp. 80-83.
- Pitrou, A., 1978, *Vivre sans famille? Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat.
- Pitrou, A., 1994, *Les Politiques familiales. Approches sociologiques*, Paris, Syros.
- Plowden Report, 1967, *Children and their Primary Scoole*, London, Central Advisory Council for Education, HMSO.
- Pourtois, J.-P., 1979, *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans)?*, Paris, PUF.
- Pourtois, J.-P., 1989, «L'Éducation familiale», în *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 69-101.
- Pourtois, J.-P., (dir.), 1989, *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., 1989, «Contexte culturel et intervention socio-éducative», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 239-262.
- Pourtois, J.-P., Forgione, A., Desmet, H., 1989, «Formation des parents: axes et instruments de changement», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 263-278.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., 1991, «Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale», în *Revue Française de Pédagogie*, 96, pp. 5-15.
- Queiroz, J.-M. de, 1995, *L'École et ses sociologues*, Paris, Nathan.
- Queiroz, J.-M. de, 1981, «La Désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à l'école», Paris, Université Paris VIII-Vincennes.
- Queiroz, J.-M., 1991, «Les Familles et l'écoles», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Les Éditions La Découverte, pp.201-210.
- Rapaport, R., Rapaport, Rh., 1973, *Une famille, deux carrières*, Paris, Denoël Gonthier.
- Reuchlin, M., 1972, «Les Facteurs socio-économiques du développement cognitif», în F. Dyckkaerts ș.a. (dir.), *Milieu et développement*, Paris, PUF, pp. 60-136.
- Ribeiro-Ferreira, M., 1996, «Rôle de l'État et des politiques sociales face à l'enfance: le cas du Mexique», în R.B. Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-58.
- Richer, S., 1968, «The Economics of Child Rearing», în *Journal of Marriage and the Family*, 30, pp. 462-466.
- Ricks, S.S., 1985, «Father-Infant Interactions: A Rewiew of the Empirical Litterature», în *Family Relations*, 32(4), pp. 505-512.
- Robert P., Lascoumes, P., 1974, *Les Bandes d'adolescents. Une théorie de la ségrégation*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Rokeach, M., 1973, *The Nature of Human Values*, New York, Free Press.
- Rollet, C., 1991, «L'Enfance – un bien national? Approche historique», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille: L'État de savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 310-319.
- Rollins, B.C., Thomas, D.L., 1979, «Parental Support, Power and Control Techniques in the Socialization of Children», în W. Burr ș.a. (eds.), *Contemporary Theories about the Family*, vol. I, New York, The Free Press.
- Rodman, H., 1972, «Marital Power and the Theory of Resources in Cultural Context», în *Journal of Comparative Family Studies*, 3, pp. 50-57.
- Rosen, B.C., 1956, «The Achievement Syndrome: a Psycho-Cultural Dimension of Social Stratification», în *American Sociological Review*, 21.

- Rosen, B.C., 1964, «Family Structure and Value Transmission», în *Merill-Palmer Quaterly*, 10.
- Roussel, L., 1991, «Les Relations inter-générationnelles au moment de la vieillesse des parents», în B. Bawin-Legros și J. Kellerhals (dir.), *Relations intergénérationnelles. Parenté – Transmission – Mémoire*, Actes du Colloque de Liège, 17-18 mai 1990, AISLF – ASBLF, Liège, pp. 11-26.
- Roussel, L., Bourguignon, O., 1976, *La Famille après le mariage des enfants. Étude des relations entre générations*, Paris, INED-PUF.
- Roy, C., 1989, «La Gestion du temps des hommes et des femmes, des actifs et des inactifs», în *Économie et Statistique*, 223, pp. 5-14.
- Royal, S., 1987, *Le Printemps des grands-parents. La nouvelle alliance des âges*, Paris, R. Laffont.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Barocas, B., Zax, M., Greenspan, S., 1987, «I.Q. Scores of 4-year-old Children: Social-environmental Risk Factors», *Pediatrics*, 79 (3), pp. 343-350.
- Saxton, L., 1990, *The Individual, Marriage, and the Family*, Seventh Edition, Belmont, Wadsworth Inc. (prima ediție 1968).
- Scanzoni, L.D., Scanzoni, J., 1988, *Man, Women, and Change. A Sociology of Marriage and Family*, Third Edition, McGraw-Hill Book Company (prima ediție 1976).
- Schlesinger, B., 1985, *The One-Parent Family in the 1980s. Perspectives and Annotated Bibliography 1978-1984*, London, University of Toronto Press.
- Segalen, M., 1981, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin.
- Segalen, M., 1996, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin.
- Sharp, R., Green, A., 1975, *Education and Social Control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Siegel, M., Barchay, M.S., 1985, «Children's Evaluations of Father's Socialization Behavior», în *Developmental Psychology*, 24, pp. 1090-1096.
- Singly, Fr. de, 1989, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.
- Singly, Fr. de, 1993, «Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants», în E. Fraisse (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, pp. 49-71.
- Singly, Fr. de, 1996a, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- Singly, Fr. de, 1996b, «Le Temps, maternel et paternel, consacré à l'enfant», în R.B. Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-58.
- Shorter, Ed., 1975, *Naissance de la famille moderne. XVIII^e-XX^e siècle*, trad. fr., Paris, Editions du Seuil, 1977.
- Solomon, D., Houlihan, K., Busse, T., Parelius, R., 1971, «Parent Behavior and Child Academic Achievement, Achievement Striving and Related Personality Characteristics», în *Genetic Psychology Monographs*, 82, pp. 173-273.
- Stahl, H.H., Matei, I., 1962, *Manual de prevederi și asistență socială*, vol. 1-2, București, Editura Medicală.
- Stănculescu, E., 1994, *La Transition: d'où et où*, communication rédigée pour le XIII^e Congrès Mondial de Sociologie (Bielefeld, 18-23 juillet 1994).
- Stănculescu, E., 1995, «Redéfinition et construction progressives des espaces domestiques du point de vue de l'enfant», în B. Bawin-Legros, R. B.-Dandurand, J. Kellerhals, Fr. de Singly (dir.), *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, pp. 121-130.
- Stănculescu, E., 1996a, *Teorii sociologice contemporane. Producția sinelui și construcția sociologiei*, Iași, Polirom.
- Stănculescu, E., 1996b, «Tel enfant, tels parents: de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais

- (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 237-255.
- Stănculescu, E., 1996c, «Les enjeux de la scolarité. L'éducation comme bricolage d'objets sociaux», comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora (Portugalia), 8-12 iulie 1996.
- Stănoiu, A., Voinea, M., 1983, *Sociologia familiei*, București, Universitatea București.
- Stern, H.H., 1972, *Educarea părinților în lume*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Sullerot, E., 1988, «Vers une société sans pères?», în *Revue Française des Affaires Sociales: Pères et paternité*, pp. 141-153.
- Swift, D.F., 1970, «Social Class and Achievement Motivation», în D.F. Swift (ed.), *Basic Readings in the Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Talbot, J., Tannenbaum, D., 1994, «L'Orientation familiale dans l'enseignement de la médecine familiale – Une enquête sur les programmes en place au Canada», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ș.a., pp. 263-271.
- Tap, P., 1991, «Socialisation et construction de l'identité personnelle», în H. Malewska-Peyre și P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Terrail, J.P., 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe*, Paris, PUF.
- Terrail, J.-P., 1992, «Réussite scolaire et la mobilisation des filles», în *Sociétés contemporaines*, nr. 11-12, sept.-dec., L'Harmattan, pp. 53-90.
- Tissot, H. (dir.), 1975, *La Crise des institutions familiales*, Lausanne, Éditions Grammont S.A.
- Terrisse, B., Pineault, C., 1989, «Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (P.E.F.) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire», în J.-P. Pourtois (ed.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 165-192.
- Terrisse, B., Trottier, S., 1994, *Attitudes éducatives, origines ethniques et classes sociales*, Communication présentée à la deuxième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris-Sorbonne.
- Thélot, C., 1982, *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- Théry, I., 1987a, «Les Beaux-enfants au risques de la recherche: l'exemple des Etats-Unis», în *Dialogue*, 97, pp. 87-97.
- Théry, I., 1987b, «Remariages et famille composées: des evidences aux incertitudes», în *Année sociologique*, 37/1987, pp. 119-152.
- Théry, I., 1991, «Trouver le mot juste. Langage et parenté dans les recompositions familiales après divorce», în M. Segalen (dir.), *Jeux de familles*, Paris, Press de CNRS.
- Théry, I., 1996, «Les Droits de l'enfant et le lien social», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 33-40.
- Tönnies, F., 1887, *Communauté et société: catégories fondamentales de la sociologie pure*, trad. fr., Paris, Retz, CEPL, 1977.
- Touraine, A., 1984, «Les Mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique?», în *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 3-19.
- Turk, J.L., Bell, N.W., 1972, «Measuring Power in Families», în *Journal of Marriage and Family*, 34, pp. 215-223.
- Van den Bossche, J., 1994, «Le Musée, instrument d'enrichissement culturel de la famille», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.
- Van Haecht, A., 1990, *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ș.a.

- Verquerre, R., 1989, «Comment les parents se représentent leur enfant», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 145-164.
- Verquerre, R., Courdent, S., Desenclos, L., Motury, O., 1994, «Norme d'internality et attitudes éducatives des parents, normes d'internality des enfants», în P. Durning și J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 28-44.
- Villeneuve-Gokalp, C., Leridon, H., 1988, «Entre père et mère», în *Population et Société*, 220.
- Zajonc, R.B., Marcus, G.B., 1975, «Birth Order and Intellectual Development», în *Psychological Review*, 82, pp. 74-88.
- Zeroulou, Z., 1988, «Les Changements de la famille en situation culturelle et leurs incidences sur la réussite et l'échec scolaire», în *Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des Publications, t.1, pp. 199-203.
- Wall, K., 1996, «Les Familles grand-parentales et leurs dynamiques de fonctionnement», comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora, 8-12 iulie 1996.
- Waller, W., 1951, *The Family*, Reprint Edition, revised by Reuben Hill, New York, Dryden Press (prima ediție 1938).
- Wallerstein, J.S., Blakeslee, S., 1989, *Second Chances: Men, Women & Children a Decade after Divorce*, New York, Ticknor & Fields.
- Wallerstein, J., Kelly, J.B., 1980, *Surviving the Breakup: How Children and Parents Cope with Divorce*, New York: Basic Books.
- Walters, J., Stinnett, N., 1971, «Parent-Child Relationships: A Decade Review of Research», *Journal of Marriage and the Family*, 2 (february).
- Weber, M., 1922a, *Économie et société*, trad. fr., Paris, Plon.
- Weber, M., 1922b, *Essais sur la théorie de la science*, trad.fr., Paris, Plon, 1965.
- Wolfensberger, W., 1972, *Normalization: The Principles of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation.

Index tematic

- A**
- actor/agent (al educației) 16, 17, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 38, 59, 70, 110-123, 161-202, 221, 224
- adaptare/adaptabilitate 12, 14, 19, 20, 121, 122, 221
- adolescent 33, 41, 44, 68, 74, 98, 99, 167, 170, 200
- afectivitate/atașament 14, 16, 17, 20, 31, 32, 44, 50, 52, 54, 60, 93, 96, 102, 104, 108, 115, 116, 163, 172, 173, 184
- agresiv/agresivitate/violență 40, 42, 51, 93
- ajutor/solidaritate 32, 44, 64, 120, 161-166
- alocare 88
- american (model de comportament, studiu/cercetare) 22, 23, 27, 28, 33, 36, 37, 43, 52, 53, 62, 63, 69, 72, 73, 74, 82, 88, 93, 100, 102, 105, 108, 109, 116, 119, 121, 126, 129, 130, 136, 139, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 174, 175, 176, 185, 190, 191, 195, 196, 197, 199, 200, 213, 214.
- analfabetism/iletrism 83, 232
- antropologie 34-47
- apropriere 199, 212, 213, 221
- articulare 22, 222
- asociație (de părinți) 184, 186, 188
- așteptare (de rol) 73, 93, 127, 184, 185, 224
- atitudine 60-70, 76, 142, 143, 145, 149, 153, 222
- autocontrol/autodeterminare/autonomie/auto-reglare 19, 62, 66, 73, 78, 79, 81, 92, 93, 96, 97, 103, 104
- autoritate 31, 44, 51, 55, 59, 64, 80, 89, 91, 92, 95, 97, 102, 105, 114, 115, 116, 117, 118, 150, 158, 169, 184, 188, 215
- B**
- belgian (model de comportament, studiu/cercetare) 28, 62, 137, 138, 140, 143, 144, 153, 164, 165, 180, 182, 192, 193, 195, 196
- beneficiu/profit/gratificație 20, 21, 53, 54, 119, 135, 136, 209, 210
- bunăstare/fericire/„împlinire” (a copilului) 33, 51, 52, 96, 211
- bunic(ă) 138, 161-166, 205
- buget (de familie, de timp) 178, 179, 180, 181, 182
- C**
- canadian (model de comportament, studiu/cercetare) 28, 46, 54, 104, 141, 142, 151, 197
- capitaluri/resurse 25, 65, 84, 120, 130, 135, 136, 172, 173, 179, 181, 199, 200, 209-211, 215, 218, 222, 223
- cartier/vecinătate 170, 182, 200, 201
- cîmp 24, 27, 103
- cheltuieli/costuri 53, 54, 149, 182, 210, 224
- clase/categorii sociale (determinism de clasă) 18, 32, 41, 46, 50, 61, 63, 64, 65, 67, 71, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 106, 126, 131, 132, 164, 167, 170, 173, 180, 181, 190, 191, 196, 198, 210, 211, 223
- coabitare 12, 113, 137, 138
- cod socio-lingvistic (restrîns, elaborat) 77-86, 223
- coeziune 66, 101, 121, 122, 123, 158, 184, 191, 223
- cofigurativă (cultură) 204-206
- competent/competență 16, 23, 68, 77, 108
- complementaritate 45, 208
- comunicare 32, 75-88, 97, 129, 130, 176, 177
- comunitate/colectivitate 30, 31, 32, 50, 75-88, 161
- conativ 60
- configurație familială 106-107
- conflict/conflictualism 18, 20, 45, 145, 199, 185, 192, 223-224
- conformitate/conformism/obediință 59, 62, 64, 73, 93, 168, 215

consens 15, 18, 37, 47
 construcție/constructivism 21, 22, 121, 215, 216
 contracepție/contraceptiv 32, 33, 46, 52, 54
 control 33, 56, 75, 79, 80, 81, 91, 92, 94, 95, 97, 102, 104, 129, 156, 169, 170, 175, 181, 192, 200
 conținuturi (ale educației) 16, 59-88, 210
 criză (a familiei, de autoritate) 12, 53, 117-119
 cultură/cultural 11, 36, 37, 39, 42, 45, 65, 76, 78, 83, 167, 172, 173, 181, 182, 99, 203-206, 216, 224
 cunoaștere comună (percepție, reprezentare, stereotip) 32, 52, 53, 57, 73, 74, 96, 98, 99, 110, 118, 130, 161, 217
 culpabil/culpabilizare 93, 103, 159, 183
 cuplu (conjugal, parental) 27, 52, 124, 138, 224
 custodie a copilului 150

D

delegare (a competențelor educative) 23, 190, 191
 delinvent/delinvență 108, 109, 141, 143, 200
 demisie (maternă, paternă, parentală) 147, 152, 172, 180, 190, 191, 210
 depaternizare 117, 151, 225
 dependent/dependență 13, 49, 54, 56, 102
 deprivare (maternă, paternă) 141, 147, 152, 225
 deviant/devianță 20, 137, 198
 dezvoltare (psihosocială) 22, 23, 33, 39, 57, 75, 100-102, 116, 167, 168, 209, 214, 217
 diferențiere 26, 36, 168
 diplomă/nivel al studiilor (ca variabilă independentă) 61, 88, 94, 95, 155, 164
 disciplină 38, 73, 93, 95, 97, 158
 disfuncție/disfuncțional 15, 16
 „distal” (factor de influență) 22
 divorț 12, 137, 139, 144, 145, 146, 149
 domestic 72-75, 84, 124-129
 drept al copilului 56, 117

E

echilibru 19, 32, 66, 168
 ecologic (model teoretic, principiu de intervenție) 22, 23, 199
 economic (determinism) 50, 51, 62, 64, 129, 172

educat 26, 68, 69, 98, 99, 212-215
 educație 11, 26, 225
 – conștientă/intențională/discursivă 16, 17, 22, 26, 40, 69
 – difuză/spontană 12, 16, 17, 26, 34-39
 – parentală 194-200, 225
 element 13, 14, 19, 20
 elvețian (model de comportament, studiu/cercetare) 23, 24, 28, 66-68, 69, 74, 75, 94, 132, 136, 158, 163, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192
 englez/anglo-saxon (model de comportament, studiu/cercetare) 33, 56, 64, 70, 75-88, 94, 106, 126, 174, 201
 eșec/reușită (familiale, școlare, sociale) 23, 63, 64, 65, 70, 75, 78, 82, 83, 84, 96, 97, 103-107, 120, 144, 172-178, 181, 184, 186, 188, 189, 191, 197, 200
 ethos (de clasă, pedagogic) 60, 61, 62, 225
 etnografie 34, 35
 etnologie 21, 34-47, 58, 226
 expresiv 44, 66, 67, 73, 125, 130
 extern/externalitate 22, 70, 71, 103

F

familie
 – conjugală/restrinsă/conjugal-parentală 11, 122-136, 139, 140, 227
 – compusă 153-160, 227
 – complexă 154, 227
 – cu doi aducători de venit 124, 228
 – cu dublă carieră 125, 228
 – lărgită 30, 43, 162-166, 228
 – mariaj-navetă 125
 – modernă 50
 – (mono)parentală/parentală 12, 113, 137-146, 198, 229
 – nucleară 15, 16, 31, 40, 122-136, 229
 – patriarhală 31, 38, 40
 – reconstituită 153, 154, 230
 – *souche* (tulpină, matcă) 31, 38, 162
 – tradițională 14, 30, 31, 49, 50, 51, 230
 femeie/feminin/feminitate 40, 49, 53, 111, 125, 126, 132, 134, 178
 finalitate/finalism 16, 17, 18, 28, 60
 frate/frătrie 101, 119, 160
 francez/parizian (model de comportament, studiu/cercetare) 27, 28, 31-33, 43, 44,

46, 52, 56, 62, 64, 68, 69, 70-74, 85-88, 93, 94, 96, 97, 100, 101-106, 108, 109, 111, 112, 114, 116-125, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 151-155, 158-160, 171-185, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 200, 201
 funcție/funcțional/funcționalism 13-22, 25, 29, 37, 39, 110, 171, 195, 212, 230, 231

G

generație 16, 42, 59, 65, 69, 163, 166, 167, 203-206

H

habitus 19, 42, 72, 210, 231
 homeostazie 19
 hispanic (model de comportament, studiu/cercetare) 98, 105

I

ideologie (familială, politică) 18, 21, 29, 34, 59, 61, 62, 65, 68, 93, 124, 203
 identificare/identitate 26, 37, 38, 74, 76, 79, 80, 81, 119-120, 134, 141, 152, 157, 159, 168, 195, 210, 213, 232
 imagine (de sine, publică) 178, 183, 186, 191
 indiferență (parentală) 32
 individualizare/individualism 26, 49, 62, 64, 78, 79, 209, 232
 industrializare 14, 30, 50, 124-127
 inocență (infantilă) 48, 54
 instanțe/instituții educative (v. și școală) 17, 18, 21, 23, 24, 30, 41-43, 53, 76, 149, 150, 171, 184
 instrumental 44, 45, 66, 73, 125, 130, 172
 integrare 18, 21, 23, 36, 66, 107-109, 141, 159, 232
 inteligență 75, 100
 interactiv (model explicativ) 18
 interacțiune/interacționism 21, 23, 47, 66, 94, 101, 106, 121, 123, 131, 166, 185, 186, 211, 213, 214, 233
 intern/internalitate 15, 70, 71, 102, 103
 intervenție 25, 27, 194-200
 istorie a vieții 37, 52, 69, 87, 90, 106

Î

îngrijire/întreținere 33, 36, 46, 49, 135
 învățare 30, 34, 38, 76, 81, 84, 105, 203, 207

J

joc 38, 116, 178
 juridică (discurs, instituție) 56, 117, 150

L

latentă (funcție) 16, 230
 lectură 84, 181, 182
 legitim/legitimătate 18, 59, 158, 165, 186
life-cycle servant 33, 40
 limbaj 75-88
locus of control 70, 103, 104
 logică (a acțiunii) 22, 29, 74, 120, 118-119, 135, 155, 166

M

macrosociologie 21, 66, 217
 mamă/matern/maternitate 33, 44, 46, 51, 53, 58, 62, 64, 83, 99, 101, 102-103, 104, 105, 107, 108, 110-113, 130, 129-135, 140-147, 156-157, 177, 178, 180, 198
 manifestă (funcție) 16, 230
 masculin/masculinitate 40, 99, 108, 113-119, 125-136, 147-153, 154, 155,
 medicală (instituție cu rol educativ) 193, 194
 mediu (social) 19, 22, 23, 25, 32, 36, 38, 47, 84, 93
 metodă/metodologie
 – cantitativă 37, 89, 118, 129
 – calitativă (v. și istorie a vieții) 37, 89, 90, 118, 129
 microsociologie 21, 66, 217
mignotage 48, 92
 mijloace (educative) 16, 33, 60
 mobil/mobilitate 20, 65, 85-88, 170, 173, 178, 199
 morfogeneză/morfostază 19

N

negociere 158, 159, 184, 185, 211, 212, 215
 normalizare 199

O

oraș (educativ) 201, 202
 ordine (domestică, familială, școlară, socială) 15, 18, 31, 64, 76, 102, 135, 150, 169, 178
 organizare (familială, socială) 19, 40, 42, 43, 76, 81, 84

P

parental/parentalitate 53, 95, 124, 135, 137, 165, 195-198
 parteneriat 95, 97-98, 188, 190, 194, 198
pater familias 31, 133
 patern/paternitate (v. masculin)
 pedagogie 27, 57
 – explicită 26, 29, 40, 58, 61
 – implicită 26, 29, 34-39, 58, 61
peer group 30, 33, 34-39, 45, 76, 80, 112, 167-170, 206
 pensie (alimentară) 147-153
 performanță 77
 pluralism (al modelelor) 29, 91, 183, 211, 215
 plasare/plasament (a/al copilului) 33, 34, 39, 40, 199
 politic (discurs)/politică 20, 27, 55, 68, 69, 217-220
 portughez (model de comportament, studiu/cercetare) 98, 99, 166
 postfigurativă (culturală) 204
 poziție socială/statut 15, 18, 20, 40, 43-44, 54, 62, 79, 80, 81, 85-87, 94, 117, 118-119, 126, 148, 149, 157, 171, 172, 173, 240
 prăpastie (între generații) 203-207
 prefigurativă (culturală) 206
 primogenitură/primul născut 69, 74, 75
 profesie/profesional 32, 34, 62, 71, 72, 124, 125, 126-128, 131, 151, 178, 196, 191
 protecție (a copilului) 44, 48, 54, 56
 „proximal” 2
 psihanaliză 37, 38, 42, 48, 110, 113, 159
 psihologie 27, 53, 57, 58, 63, 75, 78, 81, 168
 psihologizare (a raporturilor familiale) 52-54
 putere 18, 55, 63, 82, 94, 97, 114, 118, 136, 158, 166, 215

R

rațiune/raționalitate (a acțiunii) 21, 22, 29, 98, 208
 realism moral 168, 169
 recăsătorire 113, 153-160
 reciprocitate 13, 20, 36, 53, 80, 98, 136, 167, 169, 208
 religios/religioasă (discurs/valoare, normă) 54, 68, 69
 reproducție socială 18, 19, 20, 39, 59-90, 114, 203-208

rețea 24, 25, 32, 74, 88, 131, 161, 178, 183, 187, 198, 200, 213
 reziliență 68, 237
 rezistență (a actorilor) 42, 213
 rit/ritual 41, 44
 rol (familiar, social) 17, 23, 26, 41, 48, 55, 79, 80, 124-136, 137-159, 162, 178, 180, 185, 193, 196, 198, 203, 238
 rudenie 30, 43, 47, 120, 161, 162

S

sacrificiu parental 46, 182
 sancțiune 41, 47, 55, 93, 165
 schimb 19, 22, 24, 32, 33, 39, 53, 92, 96, 98, 136, 180, 215, 216
 schimbare 12, 20, 21, 76, 81, 86, 117, 195, 205, 217
 sentiment (al familiei, al copilăriei) 31-32, 48-52, 238
 sentimentalizare (a raporturilor familiale) 48-52, 238
 sexe (v. și masculin/feminin, patern/matern) 34, 38, 42, 44, 54, 73-74, 95, 96, 98, 99, 104, 112, 124-136, 156, 171, 241
 sindrom (de reușită) 63, 65
 sistem 13, 14, 17, 19, 20-25, 53, 121
situs 71, 87
 sociabilitate 32, 44, 49, 50, 74, 178, 183, 187
 socializare 15, 16, 26, 41-48, 76, 167
 – primară 17, 19, 36, 44, 45
 – secundară 27, 34, 39, 134
 societate
 – preindustrială 12, 30-47
 – modernă 11, 12, 17, 50-52, 196
 socio-demografie 12, 46, 52
 specialist al educației 23, 24, 25, 193-200, 218
 sport 74, 194
 stat/„stat-providență” 14, 18, 55, 171, 172, 196, 199, 203, 218
 stil educativ/climat familial/atmosferă familială (permisivitate, rigorism, autoritate, control, democrație) 91-109
 strategie educativă 22, 25, 29, 60, 121, 135, 136, 161, 170, 173, 185, 197, 198, 200, 214, 240
 structură (familială, socială)/structuralism 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 45, 47, 61, 77, 81, 92, 94, 106, 109, 162, 182

suplinire (familială) 25, 27, 55, 164, 66, 196
 suport (familiar, social) 25, 51, 53, 91, 96, 99, 164, 166, 175
 supraveghere (a copiilor) 43, 58, 92, 162, 166

Ș

școală/școlaritate/școlarizare 12, 14, 17, 23, 24, 33, 34, 49, 50, 58, 62-64, 74, 76, 78, 82, 84, 167, 171-192, 203, 210, 211

T

timp/temporal 16, 17, 63, 64, 129, 184
 tipuri de familie (ca variabilă intermediară) 11, 26, 66, 67, 80, 86, 90, 95, 130

tînăr 16, 38, 41, 206, 208
 totalitarism 18, 55, 220
 traiectorie 61, 65, 86, 93, 165, 175, 182, 186
 transmite 15, 18, 24, 34, 36, 47, 59-90, 203-215

V

valoare/valorizare 18, 60-70, 75, 91, 96, 166, 184
 variabil/variabilitate 12, 15, 39-41, 61, 66, 80, 89, 126
 vecinătate/cartier 170, 200-201
 „vitreg” (părinte, copil) 154-160
 vîrstnic 161-166, 205, 206, 208

Index de autori

A

Abdat, O. 132
 Alain 14
 Ambert, A.-M. 57
 Anderson-Levitt, K. 185, 187
 Andrei, P. 14, 212
 Ariès, Ph. 11, 31, 32, 34, 35, 41, 48, 49,
 50, 51, 52, 92, 114, 119, 135, 162, 169,
 189, 243
 Asher, S.R. 170
 Aubert, V. 72

B

Baca Zinn, M. 12, 73, 136, 142, 144, 146,
 153, 158, 214
 Bales, R.F. 11, 30, 76, 119, 121, 130
 Ballion, R. 29, 171, 172, 174, 179, 185,
 193
 Barchay, M.S. 98
 Barrère-Maurisson, M.-A. 128
 Baudelot, C. 84, 241
 Baumrind, D. 73, 91, 103, 104, 105, 106
 Bawin-Legros, B. 26, 54, 61, 62, 117, 136,
 137, 138, 140, 143, 144, 146, 147, 153,
 155, 159, 160, 228
 B.-Dandurand, R. 58, 124, 151, 222
 Beauvois, J.L. 70, 71, 102, 103, 235, 239
 Becker, W.C. 93, 176
 Bell, R.R. 53, 69, 73, 74, 75, 100, 110, 118,
 120, 126, 128, 213, 224
 Benedict, R. 39, 43, 45, 208
 Benichou, J.P. 83, 233
 Benson, L. 110
 Berger, P. 19, 20, 21, 27, 57, 127, 134,
 224, 240
 Bernstein, B. 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
 82, 83, 94, 106, 223, 230
 Bertaux, D. 71, 87, 90, 148, 149, 151, 152,
 153

Berthelot, J.-M. 14, 16, 29, 173, 182, 183,
 241
 Bertrand, Y. 97, 199
 Bettelheim, B. 41
 Biron, G. 109, 123
 Blakeslee, S. 142, 149, 159
 Blood, R.O. 136
 Boltanski, L. 92
 Bott, E. 74, 131, 132
 Boucaud, P. 56
 Bouchard, J.-M. 28, 97, 199
 Boudon, R. 64, 85, 173, 180, 182
 Bourdieu, P. 5, 21, 22, 29, 41, 42, 57, 60,
 61, 62, 63, 65, 72, 76, 84, 87, 88, 92, 93,
 108, 127, 173, 180, 182, 217, 222, 223,
 224, 226, 232, 233, 234, 238, 240, 241,
 243
 Bourguignon, O. 142, 145, 163
 Boutin, G. 27, 197
 Brière, P. 112
 Bronfenbrenner, U. 22, 23, 61, 93, 121,
 174, 199, 234
 Brown, J.K. 41
 Buckley, W. 19, 242
 Burguière, A. 11, 26, 34, 40, 52, 227

C

Callu, E. 132
 Campos, B. 98
 Caplan, P.J. 111
 Chamboredon, J.C. 84, 179
 Chervet, C. 71
 Chess, S. 213
 Chombart de Lauwe, P.-H. 44
 Cicourel, A. 21, 22, 57, 76, 232, 238, 240
 Clark, R.M. 104, 174
 Clarke-Stewart, K.A. 121
 Coenen-Huther, J. 13, 14, 158, 231
 Coleman, J.S. 75, 200

Combessie, J.C. 63, 65
 Comeau, J. 185, 186, 187, 188
 Commaille, J. 62, 145, 153
 Corbeil, Ch. 112
 Coser, L.A. 20, 53
 Crandall, V.J. 105
 Cresson, G. 194
 Crozier, M. 29, 60, 241
 Crubellier, M. 170
 Cuisinier, F. 71, 102, 103
 Cusson, M. 171
 Cuvillier, A. 29

D

Dadoun, R. 42
 Dansereau, S. 28
 De Mause, L. 51
 Delcroix, C. 148, 149, 151, 152, 153
 Deleste, A. 163, 166
 Descarries, Fr. 112, 245
 Desmet, H. 27, 75, 100, 104, 105, 107, 111,
 195, 196, 203, 226, 233
 Dimitriu, C. 58, 111, 139
 Donzelot, J. 55, 171
 Dornbush, S.M. 105
 Draughon, M. 156
 Drews, E.M. 104
 Dubet, Cl. 182
 Dubois, Fr. 70, 71, 102, 103, 235
 Duby, G. 114
 Dufrenne, M. 36, 37, 236
 Dulac, G. 113
 Dupuis, J. 114
 Durkheim, É. 11, 13, 14, 30, 57, 59, 76,
 170, 210, 221, 231, 232, 235, 238
 Durning, P. 22, 25, 27, 28, 55, 57, 60, 68,
 73, 74, 100, 101, 104, 108, 112, 113, 114,
 120, 122, 188, 196, 197, 199, 222, 226,
 233, 234, 244
 Duru-Bellat, M. 72, 84, 88, 167, 172

E

Eisenstadt, S.N. 45
 Eitzen, D.S. 12, 73, 136, 142, 144, 146,
 153, 158, 214
 Elliott, J. 174
 Epstein, J.L. 104, 106, 176

Erikson, E.H. 156
 Erny, P. 11, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46,
 113, 167, 208, 227
 Espinoza, O. 111, 112, 116
 Establet, R. 63, 84, 88, 181, 241

F

Famery, K. 132
 Farber, B. 190
 Fein, R.A. 115, 132
 Feiring, C. 121
 Flandrin, J.-L. 51
 Fontaine, A.-M. 73, 98
 Forgione, A. 27, 195, 196, 226, 233
 Forquin, J.-Cl. 63, 92, 93, 104, 105
 Friedberg, E. 29, 60, 241

G

Garbarino, J. 121, 200
 Garcia, F. 98
 Gauthier, A. 115, 132, 146, 163, 164
 Gauthier, P. 115, 132, 146, 163, 164
 Gecas, V. 61
 Giddens, A. 21, 217, 240
 Glasman, D. 180, 183, 191
 Goblot, E. 87, 88, 234
 Goffman, E. 22, 60, 136, 178, 232, 238,
 240
 Goode, W. 11, 12, 161
 Goodwin, G.C. 98
 Gorer, G. 36, 42, 43, 45
 Green, A. 70, 71, 191, 235
 Green, J. 70, 71, 191, 235
 Guillaume, J.-Fr. 146
 Guillot, C. 139, 144, 145

H

Hall, I. 111
 Haller, A.O. 88
 Halsey, A.H. 88
 Hansen, D.A. 106
 Hartup, W.W. 170
 Heath, A.F. 88
 Henriot-van Zanten, A. 63, 65, 72, 84, 88,
 167, 172, 175, 176, 185, 188, 190, 191,
 192
 Henripin, M. 175, 188

Herseni, Tr. 11
 Hess, R.D. 61
 Hill, R. 20, 22, 53, 121, 242
 Hoffman, M.L. 71
 Houle, G. 52
 Huberman, M. 176
 Hurtubise, R. 52, 58
 Huston, W. 73

I

Isambert-Jamati, V. 120

J

Jellison, J.M. 70, 71, 235

K

Kardiner, A. 11, 37, 42, 236
 Kaufmann, J.C. 138
 Kellerhals, J. 20, 23, 29, 51, 66, 68, 69,
 73, 74, 75, 91, 92, 94, 121, 129, 130,
 136, 158, 163, 172, 178, 209, 223, 241,
 243
 Kellner, H. 27, 134
 Kelly, C. 98
 Kelly, J.B. 145, 156, 158
 Key, H. 14
 Knibiehler, I. 117, 118
 Kohn, M.L. 61, 62, 64, 93
 Kohn, R.C. 24, 132, 164, 201, 242

L

Lahire, B. 23, 64, 83, 84, 85, 106, 107,
 121, 172, 175, 180, 181, 182
 Lamb, M. 195, 196, 226, 233
 Lamb, W.A. 195, 196, 226, 233
 Lambert, Y. 68
 Lascoumes, P. 167
 Lattès, G. 53, 224
 Lautrey, J. 61, 94, 101
 Lazarsfeld, P. 20, 21
 Le Bourdais, C. 58
 Le Camus III, 112, 116
 Le Gall, D. 153, 154, 158
 Le Play, Fr. 11, 13, 38, 40
 Le Poulitier, L. 71
 Le Wita, B. 61
 Lefaucheur, N. 138, 140, 159

Léger, A. 181, 191
 Lemieux, D. 41, 46, 54, 55
 Leridon, H. 147
 Lévi-Strauss, C. 34, 47, 226
 Lewis, M. 121
 Lewis, O. 41
 Linton, R. 36, 37, 40, 41, 225, 236, 237,
 238, 240
 Loux, Fr. 46
 Luckmann, Th. 19, 21, 27, 57, 127, 224,
 240

M

Mach, M. 202, 236
 Mager, G.M. 176
 Malewska-Peyre, H. 209
 Malinowski, B. 11, 35, 42, 44
 Marcus, G.B. 101
 Martin, C. 144, 153, 154, 158
 Matei, I. 154, 228
 Mauger, G. 167
 Mc Cord, J. 108, 109, 112
 McCorquodale, J. 111
 Mead, M. 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
 76, 127, 170, 203, 204, 205, 206, 207,
 208, 221, 222, 224, 233, 237, 238
 Menard, P. 114, 116
 Mercy, J.A. 101
 Merton, R.K. 15, 16, 18, 59, 127, 143,
 224, 231, 238, 240
 Michelat, G. 68
 Mingat, A. 63, 178
 Miron, L. 141, 142, 150
 Mitrofan, I. 139
 Mitrofan, N. 139
 Montandon, C. 23, 29, 54, 66, 68, 69, 73,
 74, 75, 91, 92, 94, 129, 130, 163, 172,
 173, 174, 176, 178, 180, 181, 183, 184,
 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
 209, 241, 243
 Morval, M.V.G. 109, 123
 Musitu, G. 98
 Muxel-Douaire, A. 69, 90

N

Nagel, E. 14
 Neyrand, G. 139, 144, 145

O

Olson, D.H. 109, 121, 223
 Osiek-Parisod, F. 193

P

Parker, J.G. 170
 Parsons, T. 11, 13, 14, 17, 30, 45, 76, 85,
 119, 121, 130, 231, 238
 Pasini, W. 20
 Passeron, J.-Cl. 60, 61, 62, 88, 182, 226
 Paty, D. 182, 189
 Percheron, A. 61, 65, 68, 72, 73, 74, 89,
 90, 93
 Perrenoud, Ph. 20, 175, 176, 177, 181,
 182, 183, 184, 186, 192, 215
 Perrez, M. 71
 Perrot, J. 178
 Petitat, A. 215, 241
 Pétonnet, C. 114, 200
 Piaget, J. 167, 168, 169, 170, 213, 237,
 242
 Pineault, 101
 Pinçon, M. 200
 Pinçon-Charlot, M. 200
 Pitrou, A. 8, 20, 88, 138, 139, 143, 145,
 146, 147, 153, 163, 164, 165
 Portes, A. 88
 Pourtois, J.-P. 22, 27, 28, 57, 75, 100, 104,
 105, 107, 111, 122, 195, 196, 197, 203,
 226, 233
 Prévot, J. 84, 179

Q

Queiroz, J.-M. de 82, 191

R

Rallu, J.-L. 142
 Rapaport, R. 125
 Rapaport, Rh. 125
 Reuchlin, M. 91
 Ribeiro-Ferreira, M. 66
 Richer, S. 215
 Rickman, J. 42, 43, 45
 Ricks, S.S. 113
 Ridge, J.M. 88
 Robert, P. 167
 Rodman, H. 136, 237

Rokeach, M. 60, 243
 Rollet, C. 55
 Rollins, B.C. 104
 Rosen, B.C. 63, 93
 Ross, V. 70, 175, 235
 Roussel, L. 121, 162, 163
 Roy, C. 129
 Royal, S. 163

S

Salomon, A. 185, 186, 187, 188
 Sameroff, A.J. 102
 Saxton, L. 73, 100, 108, 116, 119, 126, 140,
 143, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 156,
 157, 158, 159, 160, 178, 214
 Scanzoni, J. 53, 54, 118, 136, 139, 224
 Scanzoni, L.D. 53, 54, 118, 136, 139, 224
 Schlesinger, B. 140
 Segalen, M. 11, 19, 25, 26, 41, 46, 52, 57,
 73, 112, 114, 117, 118, 124, 125, 126,
 128, 129, 146, 155, 170, 171, 178, 227
 Sharp, R. 191
 Shorter, Ed. 11, 33, 46, 50, 51
 Siegal, M. 98
 Singly, Fr. de 27, 84, 96, 97, 100, 116, 117,
 118, 119, 129, 132, 133, 134, 135, 152,
 158, 173, 178, 182
 Solomon, D. 105
 Stănculescu, E. 5, 8, 9, 13, 18, 21, 22, 26,
 29, 57, 59, 63, 85, 119, 121, 171, 210,
 215, 216, 219, 221, 222, 226, 231, 232,
 233, 235, 240
 Stănoiu, A. 11
 Stahl, H.H. 154, 228
 Steelman, L.C. 101
 Stern, H.H. 89
 Stinnett, N. 100
 Sullerot, E. 117
 Swift, D.F. 64

T

Talbot, J. 194
 Tannenbaum, D. 194
 Tap, P. 209
 Tehan, J.E. 104
 Terrail, J.P. 104, 181
 Terrisse, B. 28, 60, 101, 210, 244

Thélot, C. 71, 85, 86, 87, 88, 89, 173, 234	Villeneuve-Gokalp, C. 147
Théry, I. 56, 142, 154, 159, 230	Voinea, M. 11
Thomas, A. 104, 213	
Thomas, D.L. 104, 213	
Tissot, H. 12	
Tönnies, F. 30	
Touraine, A. 173	
Tripier, M. 181, 191	
Trottier, S. 60, 244	
Turk, J.L. 118	
	W
	Wall, K. 166, 227
	Waller, W. 136
	Wallerstein, J.S. 142, 145, 149, 156, 158, 159
	Walters, J. 100
	Weber, M. 30, 55, 57, 237
	Wolfensberger, W. 199
	Wood, K.D. 105
	Z
	Zajonc, R.B. 101
	Zeroulou, Z. 65, 180
V	
Valois, P. 97, 199	
Van Haecht, A. 59	
Verquerre, R. 71, 73, 74, 103	

Cuprins

Prefață	5
Introducere	9
CAPITOLUL 1	
O problemă a societăților și științelor contemporane : educația familială	11
1.1. Educația – o funcție diminuată a familiilor contemporane ; principalele teze ale funcționalismului.....	13
1.2. Contraargumente teoretice.....	18
1.2.1. Teorii conflictualiste : educație familială și reproducție a raporturilor de putere	18
1.2.2. Neofuncționalismul : funcția de adaptare/inovare a structurilor ; reciprocitatea funcțională între element și sistem	19
1.2.3. Sociologii constructiviste : educația familială are o funcție constitutivă în raport cu realitatea socială ...	21
1.2.4. Modele interactive (perspectiva ecologică, teoria rețelelor) : familiile exercită o funcție educativă în calitate de componente ale unor rețele educative	22
1.3. Cîteva precizări conceptuale : educație, familie, educație familială, strategii educative ale familiei.....	26
CAPITOLUL 2	
Familie și educație în societățile preindustriale	30
2.1. Teza indiferenței parentale (absenței „sentimentului copilăriei” și a „sentimentului familiei”)	31
2.2. Teza rolului educativ nespecific al părinților (pedagogia difuză și implicită ; rolul grupurilor de vîrstă)	34

2.3. Părinții manifestă, totuși, interes pentru copii și ar putea să exercite un rol educativ specific	39
2.3.1. Variabilitatea modelelor	39
2.3.2. Importanța crucială a experiențelor primare	41
2.3.3. Particularități ale pozițiilor copiilor și părinților	43
2.3.4. Continuitate și complementaritate între familie, grupurile de egali și mediul social	45
2.4. Dificultatea de a formula concluzii tranșante	46
CAPITOLUL 3	
Sentimentalizarea raporturilor părinți-copii în societățile moderne și contemporane	
3.1. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale în societățile moderne	48
3.2. Psihologizarea raporturilor părinți-copii în societățile contemporane	52
3.3. Raporturile părinți-copii – categorii ale discursurilor religioase, politice și juridice	54
3.4. Importanța constituirii discursului științific	57
CAPITOLUL 4	
Educația familială ca transmitere/reproducție intergenerațională a modelelor culturale și a statutelor sociale ...	
4.1. Transmiterea familială a valorilor și atitudinilor	60
4.2. Transmiterea familială a normei de internalitate	70
4.3. Transmiterea familială a cunoștințelor și abilităților profesionale	71
4.4. Transmiterea familială a conduitei domestice și rolurilor de sex; privilegiul primogeniturii de sex masculin	72
4.5. Educație familială și limbaj	75
4.5.1. Transmiterea limbajului oral	76
4.5.2. Importanța limbajului scris	83
4.6. Transmiterea/alocarea statutelor sociale	85
4.7. Dificultăți metodologice ale cercetărilor cu privire la transmiterea intergenerațională	89
CAPITOLUL 5	
Stiluri educative ale familiilor contemporane	
5.1. Pluralismul stilurilor educative	91
5.2. Evaluarea stilurilor educative familiale de către copii	98
5.3. Stiluri educative și dezvoltare cognitivă	100
5.4. Stiluri educative parentale și norma de internalitate	102
5.5. Stiluri educative familiale și reușită școlară	103
5.6. Stiluri educative ale familiei și integrare socială	107
CAPITOLUL 6	
Agenți ai educației familiale	
6.1. De la apologia la blamarea figurii materne	110
6.2. Tatăl – agent al educației	113
6.2.1. Evoluții istorice ale paternității	114
6.2.2. O criză contemporană a autorității paterne?	116
6.3. Rolul educativ al fratriei	119
6.4. Familia ca unitate educativă caracterizată prin coeziune și adaptabilitate	121
CAPITOLUL 7	
Aspecte ale distribuției rolurilor educative parentale în familiile nucleare contemporane	
7.1. Familii cu doi aducători de venit, familii cu dublă carieră	124
7.2. Rolul matern – un rol complex; rolul patern – un rol educativ secundar... ..	129
7.3. ...sau roluri educative specifice și complementare?	132
7.4. Logici plurale, complexe și dinamice; roluri parentale cu geometrie variabilă	135

CAPITOLUL 8

Alte forme ale rolurilor educative parentale :

părinți divorțați, părinți „vitregi”	137
8.1. Familii (mono)parentale	137
8.1.1. Familie parentală – familie conjugal-parentală	138
8.1.2. Dificultăți de exercitare a rolurilor educative în familiile (mono)parentale	140
8.1.3. Separarea părinților echivalează cu o condamnare educativă a copiilor ?	143
8.2. Se poate vorbi despre o „demisie paternă” ?	147
8.3. Roluri educative în familiile compuse	153
8.3.1. Tați „vitregi”	154
8.3.2. Mame „vitrege”	156
8.3.3. Negociere a puterii parentale	158
8.3.4. Părinți vinovați și copii victime ?	159

CAPITOLUL 9

Raporturi ale familiilor contemporane cu alți agenți educativi

9.1. Rolul educativ al familiei lărgite	161
9.2. Educație familială și grupuri de similitudine	167
9.3. Raporturile familiei cu școala	171
9.3.1. Mizele familiale ale școlarității	172
9.3.2. Noi semnificații sociale ale raporturilor familie-școală	173
9.3.3. Forme ale raporturilor familie-școală	175
9.3.4. Școala – componentă a vieții cotidiene a familiei	177
9.3.5. Influențe/presiuni exercitate de familie asupra școlii	184
9.3.6. Ce tip de raport? Reprezentări și așteptări reciproce	187
9.4. Raporturile familiei cu alte tipuri de specialiști ai educației	193
9.4.1. Un exemplu sugestiv : relațiile cu personalul instituțiilor medicale	193

9.4.2. Relații cu specialiștii în intervenție

socio-educativă ; educația parentală	194
9.5. Raporturile cu rețelele de vecinătate : cartierul	200
9.6. Educația familială și orașul educativ	201

CONCLUZII

Educația familială – dincolo de transmiterea

intergenerațională și de reproducția socială	203
1. Se poate vorbi despre o prăpastie între generații ?	203
2. Transmiterea diferențiată	208
3. Strategii non-reproductive ale părinților : transmiterea capitalurilor „negative”, a capitalurilor apropiate și a capitalurilor selective	209
4. (Non-)transmiterea ca rezultat al interacțiunii unei pluralități de agenți	211
5. Copilul – actor al propriei educații	212
5.1. Transmiterea este o apropiere	212
5.2. Educația este o interacțiune între părinți și copii	213
5.3. Copilul controlează relațiile între diferiții agenți educativi	214
5.4. Strategii educative ale copiilor	214
5.5. Strategii negociate	215
6. Educație familială – construcție culturală și restructurare a raporturilor familiale	216
7. Educație familială și schimbare socială	217
8. Dileme ale deciziei și acțiunii politice	217

Dicționar	221
------------------------	-----

Referințe bibliografice	244
--------------------------------------	-----

Index tematic	259
----------------------------	-----

Index de autori	264
------------------------------	-----

Sommaire

Préface (par Agnès Pitrou)	5
Introduction	9
CHAPITRE 1	
Un problème des sociétés et des sciences contemporaines : l'éducation familiale	11
1.1. L'éducation – une fonction „diminuée” des familles contemporaines. Principales thèses du fonctionnalisme	13
1.2. Contre-arguments théoriques	18
1.2.1. Théories conflictualistes : éducation familiale et reproduction des rapports de pouvoir	18
1.2.2. Théories néofonctionnalistes : fonction d'adaptation/innovation des structures ; reciprocité fonctionnelle entre élément et système	19
1.2.3. Sociologies constructivistes : éducation familiale et construction de la réalité	21
1.2.4. Modèles interactifs (théories écologiques, théorie des réseaux) : les familles exercent une fonction éducative en tant que composantes des réseaux éducatifs	22
1.3. Quelques précisions conceptuelles : éducation, famille, éducation familiale, stratégies éducatives des familles	26
CHAPITRE 2	
Famille et éducation dans les sociétés préindustrielles	30
2.1. Thèse de l'indifférence des parents (absence du „sentiment de la famille” et du „sentiment de l'enfance”)	31
2.2. Thèse du rôle éducatif non-spécifique des parents (la pédagogie diffuse et implicite ; le rôle des groupes de pairs)	34

2.3. Et pourtant les parents des sociétés préindustrielles n'étaient pas indifférents quant à leurs enfants et auraient pu accomplir un rôle éducatif spécifique	39
2.3.1. Variabilité des modèles	39
2.3.2. Importance cruciale des expériences primaires	41
2.3.3. Particularités des positions des parents et des enfants	43
2.3.4. Continuité et complémentarité entre famille, groupes de pairs et milieu social	45
2.4. Difficultés de formuler des conclusions tranchantes	46
CHAPITRE 3	
Sentimentalisation des rapports parents-enfants dans les sociétés modernes et contemporaines	48
3.1. Sociétés industrielles et sentimentalisation des rapports intrafamiliaux	48
3.2. Rapports psychologisés parents-enfants dans les sociétés contemporaines	52
3.3. Les rapports parents-enfants – catégories des discours religieux, politique et juridique	54
3.4. L'importance du développement du discours scientifique	57
CHAPITRE 4	
Éducation familiale comme transmission/reproduction des modèles culturels et des position sociales	59
4.1. Transmission des valeurs et attitudes	60
4.2. Transmission de la norme d'internalité	70
4.3. Transmission des savoirs et savoir-faire professionnels	71
4.4. Transmission des conduites domestiques et des rôles de sexe ; le privilège du premier né	72
4.5. Transmission du langage	75
4.5.1. Langage oral	76
4.5.2. Langage écrit	83

4.6. Transmission/allocation des statuts et reproduction des structures sociales	85
4.7. Difficultés méthodologiques des recherches concernant la transmission intergénérationnelle.....	89
CHAPITRE 5	
Styles éducatifs des familles contemporaines	91
5.1. Pluralisme des styles éducatifs	91
5.2. Évaluation des styles éducatifs par les enfants.....	98
5.3. Styles éducatifs et développement cognitif	100
5.4. Styles éducatifs et norme d'internalité	102
5.5. Styles éducatifs et réussite scolaire	103
5.6. Styles éducatifs et intégration sociale.....	107
CHAPITRE 6	
Agents de l'éducation familiale.....	110
6.1. De l'apologie au blâme de la figure maternelle	110
6.2. Le père – agent de l'éducation familiale	113
6.2.1. Évolutions historiques de la paternité.....	114
6.2.2. Une crise contemporaine de l'autorité paternelle? ..	116
6.3. Le rôle éducatif de la fratrie	119
6.4. La famille en tant qu'unité éducative caractérisée par cohésion et adaptabilité	121
CHAPITRE 7	
Aspects de la distribution des rôles éducatifs dans les familles conjugal-parentales	124
7.1. Familles à deux actifs, familles à double carrière	124
7.2. Être mère – un rôle complexe ; être père – un rôle secondaire.....	129
7.3. ...ou des rôles éducatifs spécifiques et complémentaires?	132
7.4. Logiques plurielles, complexes et dynamiques ; rôles parentaux à géométrie variable.....	135

CHAPITRE 8	
Nouvelles formes des rôles éducatifs parentaux	137
8.1. Familles (mono)parentales.....	137
8.1.1. Familles conjugal-parentales – familles parentales ...	138
8.1.2. Difficultés d'exercice des rôles dans les familles parentales	140
8.1.3. La séparation des parents signifie-t-elle une condamnation des enfants?	143
8.2. Peut-on parler d'une démission paternelle?	147
8.3. Rôles éducatifs dans les familles composées	153
8.3.1. Beau-pères	154
8.3.2. Belle-mères	156
8.3.3. Négociation du pouvoir parental	158
8.3.4. Parents coupables et enfants victimes?	159
CHAPITRE 9	
Rapports des familles aux autres agents éducatifs	161
9.1. Rôles éducatifs des familles élargies	161
9.2. Éducation familiale et groupes de pairs	167
9.3. Rapports des familles à l'école	171
9.3.1. Les enjeux familiaux de la scolarité	172
9.3.2. Nouvelles significations sociales des rapports à l'école	173
9.3.3. Formes des rapports des familles à l'école	175
9.3.4. L'école – composante de la vie quotidienne des familles.....	177
9.3.5. Influences/pressions des familles sur la vie des écoles	184
9.3.6. Quels rapports? Représentations et attentes réciproques	187
9.4. Rapports des familles aux autres spécialistes de l'éducation	193
9.4.1. Un exemple suggestif: les rapports aux personnel médical	193

9.4.2. Famille et intervention socio-éducative ; éducation parentale	194
9.5. Réseaux de voisinage : le quartier	200
9.6. Éducation familiale et ville éducatrice	201
CONCLUSIONS	
L'éducation familiale – au-delà de la transmission intergénérationnelle et de la reproduction sociale	203
1. Peut-on parler d'un fossé des générations ?	203
2. Transmission différentielle	208
3. Stratégies non-reproductrices des parents : transmission des capitaux „négatifs”, des capitaux appropriés et des capitaux sélectifs	209
4. La (non)transmission comme résultat de l'interaction d'une pluralité d'agents	211
5. L'enfant – acteur de sa propre éducation	212
5.1. La transmission est une appropriation	212
5.2. L'éducation familiale est une interaction	213
5.3. L'enfant contrôle les relations entre différents agents éducatifs	214
5.4. Stratégies éducatives enfantines	214
5.5. Stratégies négociées entre parents et enfants	215
6. Éducation familiale – construction culturelle et restructuration des rapports familiaux	216
7. Éducation familiale et changement social	217
8. Dilemmes de la décision et de l'action politiques	217
Dictionnaire	221
Références bibliographiques	244
Index thématique	259
Index des auteurs	264

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*

Ion Ionescu – *Sociologia școlii*

Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educației familiale*

în pregătire :

Arent Lijphart – *Sisteme electorale și sisteme de partide*

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 : martie 1997 Apărut : 1997
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
