

CĂTĂLINA MIHALACHE*

DELICTUL, CONFLICTUL, CULPA: STRATEGII DE SOCIALIZARE A ȘCOLARULUI ȘI A FAMILIEI SALE ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX

Copilăria din afara școlii

Amintirile despre școală aduc uneori în prim-plan cel puțin un episod tensionat care, pentru copilul¹ de atunci, a avut o altă semnificație decât cea preconizată de adulții din jurul său. Cui aparțin de fapt rememorările despre noi înșine, nu este întotdeauna ușor de spus. Copilul este o creație a maturului care a devenit între timp. Însușindu-și reprezentările și istorisirile martorilor care l-au cunoscut², înduioșându-se poate de amintirile lor despre acel copil, adultul își poate proiecta, retrospectiv, o copilărie din auzite³.

Reconstituirea unor fapte precum cele la care ne vom referi – momente de relaționare dificilă a copiilor cu lumea școlii – invită însă povestitorul mult mai aproape de registrul vârstei reale a celor implicați. La prima vedere, incidentele invocate pot părea simple decalaje de percepție sau fragmente minore din cotidianul de altădată. În unele cazuri, era vorba de reprezentării explicit moralizatoare, atent regizate pentru a

* Cercetător științific, Institutul de Istorie „A. D. Xenopol” al Academiei Române – Filiala Iași.

¹ Ne vom permite în acest text o echivalare a copilăriei cu perioada de frecventare a școlii, ceea ce poate depăși, biologic, limitele acordate acestei vârste, dar corespunde unui anumit mod de socializare/formare a elevilor, prin infantilizarea lor sistematică de către personalul didactic. În ce măsură această perspectivă întâlnește sau nu opiniile curente în studiile despre istoria copilăriei, se poate verifica parcurgând excelentul studiu de sinteză al Luminiței Dumănescu, *Introducere în istoria copilăriei. Trecutul unei discipline, de la Ariès la SHCY*, în Andi Mihalache, Adrian Cioflâncă (coord.), *In Medias Res. Studii de istorie culturală* (Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2007, p. 21-42). Delimitarea cronologică a investigației noastre nu este categorică, lăsând sursele de informare să sugereze, tocmai prin coerența lor, o epocă ce cuprinde, în linii mari, ultimele decenii ale secolului XIX și prima jumătate a celui următor.

² Cei care au studiat diferențele modalități de relaționare între subspeciile memoriei umane, au observat că reprezentarea de sine a individului depinde, în mare măsură, de amintirile celorlalți: „[...] memoria este formată nu numai din colecțiile de evenimente pe care individul le-a trăit, ci și din amintirile altora mai în vârstă, cu care el conviețuiește” (vezi Ticu Constantin, *Memoria socială: cadru de definire și modele de analiză (I)*, în „Psihologia socială”, 7/2001, p. 140, care citează din lucrarea lui Edward Shils, *Tradiții*, 1981, p. 51).

³ Aceste observații au, pentru autoarea lor, un anumit suport autobiografic. Deși au trecut atâția ani de când s-au petrecut respectivele întâmplări, mama încă povestește, aproape în aceleași cuvinte, scene amuzante sau nu, despre copilăria mea. Cu sau fără suportul unor fotografii din acele timpuri, mama poate repeta, cu aceeași emoție, toate întâmplările care au devenit un fel de repertoriu al evocării vârstelor mele timpurii, incluzând chiar mici poezii sau cântecele pe care eu le-aș fi „interpretat” cândva. Repertoriul s-a desprins de autor și așa am ajuns să povestesc eu însămi, celor apropiați, astfel de amintiri *despre*, dar nu *din* propria mea experiență de viață. Evocarea animă un copil pe care nu mi-l amintesc, dar încerc să mi-l închipui. Conținutul micilor istorioare de familie a ajuns mai puțin important decât actul repovestirii în sine, devenit o formă de comunicare verificată, inatacabilă, aptă să confirme o relație, nu un adevăr.

transmite copilului un mesaj anume. Reușita lor a depășit însă cu mult obiectivele propuse, lăsând impresii adânci și opțiuni de viață durabile. De cele mai multe ori, par să fi fost episoade cu impact negativ, care au indus celor în cauză vinovății inedite, neobișnuite în lumea lor de până atunci, pe care o puneau astfel la grea încercare. Uneori și familiile copiilor au fost confiscate de ofensiva disciplinară a școlii.

Documentele școlare oficiale nu lasă a se înțelege aproape nimic despre existența unor astfel de întâmplări, având un orizont narativ limitat, dictat de percepțiile normative ale adulților și de rutina instituțională. În presa vremii, în lucrările didactice sau în broșurile de popularizare a pedagogiei, ele sunt și mai puțin vizibile, fiind, în plus, ocultate de anecdotică sapiențială consacrată, axată pe livrarea unor situații-model, cu posibile conflicte și rezolvări ale lor. În acest spațiu literar a apărut, pentru un timp, o formulă insolită, constând în mărturisiri solicitate unor „personalități” bine poziționate public. Ele păreau să fie mai mult niște depoziții atent depersonalizate și ajustate ideologic decât niște amintiri, contrazicând practic ideea de liberă participare, de confesiune, de trăire⁴.

Beletristica are și ea un aport în acest domeniu, propunând personaje excesive, de genul „domnișoarei Cucu”⁵, devenită în timp un reper clasic al evocării vieții școlare. Maria Roth (1913-1989), de pildă, amintindu-și o întâmplare din timpul liceului, spunea despre una din profesoare că „era un fel de domnișoara Cucu”, pentru că reclamate părinților un grup de eleve ce făcuseră „scandal în lojă”, la teatru. Părinții nu s-au lăsat convinși de ea, nici când au fost special convocați la școală, pentru a lua măsurile punitive necesare⁶. La momentul respectiv, al întâmplării relatate, piesa încă nu exista. Apelul, bine definit, la acest personaj – „știi cum e, domnișoara Cucu din piesa *Steaua fără nume* [...] care merge la gară, «să nu vie fetele la gară», că nu știi ce”⁷ – era, în mod evident, o privire retrospectivă, de adult, asupra unui episod „colorat” o dată în plus prin trimiterea la binecunoscuta piesă de teatru.

Episoadele relatate, cu vervă și talent, de povestitorii consacrați ai literaturii române⁸ pot fi plasate mai curând în sfera ficțiunii, în ciuda elementelor autobiografice

⁴ O antologie a textelor de acest gen rezuma, în anii '60, un șir de biografii „pozitive”, dublate de amintiri care trebuiau să le confirme exemplaritatea. Personaje care s-au bucurat de recunoașterea regimului „democrat-popular”, în marea lor majoritate academicieni, rememora episoadele-standard din viața de copil sărac, dar studios, recunoscător școlii care îi oferea o șansă de ascensiune profesională și socială. În ciuda intenției evident propagandistice, intervențiile lor preferau tonul patriarhal-moralist celui politic și militant, în formulări de genul: „iată de ce sfătuesc pe tinerii mei cititori să învețe matematica la timpul potrivit” (vezi acad. Miron Nicolescu, în *Amintiri despre anii de școală*, București, Editura Politică, ediția a III-a, 1968, p. 134); „sfârșitul anilor de școală trebuie să te găsească stăpân măcar pe cunoașterea a două limbi străine” (vezi acad. Emil Petrovici, în *ibidem*, p. 156); „de câte ori întâlnesc câte un tânăr care nu poate să spună exact ce a făcut astăzi, nu poate să își justifice minutele, pe lângă care zilele trec fără să lase nici o urmă, simt o jenă penibilă” (vezi acad. Raluca Ripan, în *ibidem*, p. 200).

⁵ Cunoscutul personaj din piesa lui Mihail Sebastian, *Steaua fără nume* (1944), cu ajutorul căruia autorul construiește cea mai convingătoare descriere a unui orașel de provincie, sufocat de propriul său anonim.

⁶ Vezi Zoltán Rostás, *Chipurile orașului. Istoria de viață în București. Secolul XX*, Iași, Polirom, 2002, p. 370-371.

⁷ *Ibidem*, p. 371.

⁸ Vezi, de exemplu, *Clasicii români despre școala de odinioară*, ediție îngrijită de Virgiliu Ene, București, Editura Tineretului, 1966, 206 p. Aici au fost incluși I. Heliade-Rădulescu, C. Negruzzi, I. Ghica, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, Al. Vlahuță, Barbu Ștefănescu Delavrancea și Mihail Sadoveanu. Ca orice volum al vremii sale, nici acesta nu a putut scăpa de „justa” orientare propagandistică. Prefața semnată de Virgiliu Ene este foarte explicită în acest sens, încheindu-se cu certitudinea autorului că, „citind întâmplările acestea vechi, vom învăța să îndrăgim și mai mult școala noastră nouă, «principalul izvor de cultură și factor de civilizație» – cum o numește tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul ținut la Congresul al IX-lea al PCR” (*ibidem*, p. 21). Aceeași idee de volum a fost reluată peste câțiva ani, într-o versiune mai sobră și mai bine

la care apelează. Aparținând profesioniștilor scrisului, trezește suspiciunea că au fost doar un alt prilej de etalare a măiestriei autorului decât de relatare fidelă a unor amintiri din viața de școlar.

Subiectul investigației noastre s-a conturat cu o anume dificultate. Foarte probabil, nu toți autorii rememorărilor despre școală au trăit suficient de intens astfel de incidente revelatorii, capabile să pună într-o lumină cu totul neașteptată reprezentările copilului despre rosturile învățământului, despre lume și despre sine. Paginile amintirilor „clasice” despre școală sunt destul de previzibile, dominate de mici evenimente extrașcolare, de portrete ale colegilor sau ale profesorilor, de reconstituiri secvențiale ale rutinei zilnice, de invocarea nostalgică a unor obiecte, spații și culori definitorii pentru viața fostului elev. Pot să redea foarte convingător „toată magia, toată intimitatea, tot acel straniu melanj de fericire și nostalgie, de imagini, de reminiscențe și de regrete care compune trama amintirilor din copilărie, din tinerețe și din școală”⁹. Chiar și atunci când își propun în mod explicit să reînvie o amintire școlară care le-a marcat toată viața¹⁰, povestitorii ating doar accidental acest registru, al incidentului aparent banal, dar cu urmări profunde.

Iată una dintre aceste rare confesiuni: o fetiță de șapte ani, care în pauza dintre lecții trebuia să iasă în curtea școlii și să se joace cu ceilalți copii, a fost în repetate rânduri admonestată că *nu* se juca, preferând să citească. Învățătoarea a pedepsit-o până la urmă, confiscându-i „corpul delict”, pentru că „în recreații nu se citește”. Ca urmare, fetița a învățat acea carte pe de rost, pagină cu pagină, oferindu-și în continuare bucuria unor lecturi imaginare și imposibil de pedepsit. Obiceiul de a memora cu maximă fidelitate informația relevantă i-a rămas și ca adult, contribuind serios la succesul studiilor și a carierei sale de mai târziu; și totul a plecat de la faptul că învățătoarea nu înțelesese că ea nu putea intra în jocurile celorlalți, fiind prea firavă¹¹. Citind, în schimb, o povestire pentru copii, participa fără nici o dificultate la minunatele aventuri ale fetiței din carte. Pentru învățătoarea exasperată de cea mai inofensivă formă a nesupunerii, jocul nu putea fi decât fizic, colectiv, ușor de urmărit; practic, era o altă regulă de comportare în instituția respectivă, nu o formă de evadare din obligațiile zilnice ale școlarului. Refuzul fetiței de se conforma a fost sancționat, dar nu chestionat, iar adultul, spre deosebire de copil, a pierdut o bună șansă de a a-și revizui evidențele.

Alteori, solicitările vieții școlare au provocat blocaje dramatice și de durată ale copilului incapabil să se adapteze, fiind copleșit de culpa sa. Garabet Ibrăileanu a povestit un astfel de episod din viața lui, rămas de neînțeles și ignorat de cei mari, dar care pe el îl epuizase și îl făcuse să evite școala luni de zile. În cuvintele sale, a fost „o mare suferință”. Faptul în sine poate părea rizibil unui adult, dar pentru copil a fost traumatic. Pentru că nu avea cu cine să-și pregătească prima lecție de clasa I, nu știa

argumentată, în *Cartea amintirilor. Din copilăria și tinerețea scriitorilor noștri*, antologie de C. Fierăscu și prefață de Gh. Ghiță, București, Editura Ion Creangă, 1973, 238 p. Aici apar și alți autori, cum ar fi I. Negruzzi, C. Hogaș, I. A. Bassarabescu, N. Iorga, G. Galaction, P. Istrati, Cezar Petrescu, V. I. Popa, L. Blaga și Ionel Teodoreanu. Motivația tomului a fost mai mult utilitară decât ideologică, volumul având și un mic grupaj de explicații pentru unii termeni mai puțin familiari copiilor. Prefața pune accent pe analiza genului literar memorialistic în diferitele sale opțiuni de redactare, însoțită de o scurtă incursiune în istoria literaturii române.

⁹ Vezi prefața semnată de Jean-Pierre Guéno, pentru volumul *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Libro, 2003, p. 5.

¹⁰ Cel puțin aceasta a fost solicitarea făcută de Radio France, în 2001, ascultătorilor săi. A rezultat o „recoltă” de 2.000 de scrisori, care furnizau fragmentele publicate în volumul citat, sub coordonarea aceluiași Jean-Pierre Guéno.

¹¹ *Ibidem*, p. 34-35.

cum să citească literele *i* și *u*. Orfan de mamă, încredințat unor rude îndepărtate și blocat de o emotivitate încăpățânată în fața străinilor, nu a putut primi nici un fel de ajutor. S-a „dus la școală plin de groază”, căci se știa vinovat fără scăpare și avea „profesor un popă mare, cârn, care zbiera grozav și bătea”. Spaima și boala de friguri l-au făcut să nu mai calce în școală câteva luni. Simpla apropiere de acel loc îi făcea rău: „pe lângă școala cu popa nu puteam trece de frică”¹². Poate tocmai pentru că nu a fost complet finisat și destinat publicării, textul rememorării sale a înregistrat cu destulă acuratețe dificultățile reamintirii. Cititorul poate fi astfel direct conectat la efortul povestitorului de a câștiga o tot mai mare siguranță în localizarea și identificarea personajelor¹³. Precizia cu care a relatat cauza acelei mari spaima de copil devine, prin contrast, un bun revelator pentru intensitatea cu care a trăit respectiva întâmplare. Spre deosebire de povestirea tinerei franțuzoaice, nu găsim aici o consecință imediată, imprevizibilă și de lungă durată a celor petrecute. Dimpotrivă, autorul a devenit apoi un școlar și un dascăl eminent, ba chiar un scriitor și critic literar important, luându-și din plin revanșa pentru primul său eșec în fața alfabetului. Dar, ca și în cazul fetei care refuza „să se joace”, drama personală a copilului incapabil să se conformeze regulilor vieții școlare depășea cu mult estimările celor din jurul său.

Într-o altă împrejurare, un elev persevera în confruntarea aparent perdantă cu profesorii inflexibili, care nu sesizau cât de mult efort și dedicație investise, timp de câțiva ani, pentru a-i impresiona. Rememorând sumar anii săi de școală, lingvistul Alexandru Graur a ales să povestească doar lupta sa cu limba latină¹⁴, serios îngreunată de războiul din 1916-1918, de ocupația germană și de schimbarea anuală a profesorilor. Învățase manualele înainte de începerea școlii, se perfecționase atât de mult în traduceri dificile și recitări atente încât și-a permis să greșească intenționat, pentru a verifica capacitățile examinatorului său. Într-adevăr, acesta nu a observat că era, la rândul său, testat de cel pe care îl examina. Mai mult, unul dintre profesori l-a sancționat exagerat

¹² Vezi Garabet Ibrăileanu, *Adela. Amintiri*, București, Editura Minerva, 1985, p. 140. Fragmentele reunite sub numele de „amintiri” au fost scrise în 1911, în forma unor scrisori imaginare, care nu erau destinate tiparului. Au fost totuși publicate postum (Ibrăileanu s-a născut în 1871 și a murit în 1936) în „Adevărul literar și artistic” din noiembrie-decembrie 1937 și ianuarie 1938 (*ibidem*, p. 131, 170).

¹³ Într-un pasaj anterior își amintea că, „atunci când am ajuns la 7 ani, m-au dat la școală la Bacău”. El leagă inițial episodul cu cele două litere buclucașe de școala din Roman, unde a fost lăsat în gazdă la o rudă îndepărtată (*ibidem*, p. 139). După ce descrie acest incident, revine asupra locației: „[...] dar acum îmi vine o îndoială: nu cumva după aceasta am fost la școală la Bacău? Căci dacă aș fi fost la Bacău întâi, aș fi știut pe *i*, *u*” (*ibidem*, p. 140). Invocând prea dese schimbări din copilăria sa timpurie, pe urmele tatălui care se angaja temporar la diferite moșii, pare să se fi resemnat, pentru moment, cu lipsa de precizie a rememorării. Dar următoarele rânduri atestă continuarea efortului său de regăsire – „acum pare că-mi amintesc mai bine”. Cheia rememorării pare să fi fost invocarea unor personaje cândva familiare și a unor întâmplări încântătoare. Recapitulând sumar întreaga epocă, el s-a desprins cu totul de episodul traumatizant al primei lecții neînțelese, afirmând că, „în vremea cât am stat la acea gazdă, nu e nimic de amintit – nimic important” (*ibidem*). Este un alt fel de trecut, diferit de faptul deja banal pentru adultul care scrie și care ține la ideea că acel copil învăța foarte bine. Această ultimă notație pare mai mult o deducție retrospectivă, de vreme ce a fost urmată de precizarea că „în școala primară și în gimnaziu am fost întotdeauna cel mai bun din școală” (*ibidem*, p. 140-141). Scrutând totuși cu mai multă atenție tabloul acelor ani, și-a amintit de grădina gazdei, de jocurile din livadă, de pasiunea sa pentru zmeie și, treptat, de tot mai multe detalii. Surprins el însuși de aceste reveniri, s-a corectat: „spuneam mai sus că nu prea am ce spune despre această epocă. Dar văd că-mi vin în minte multe lucruri” (*ibidem*, p. 141). Citind paginile următoare, putem observa însă că nu „lucrurile” îl ajutau să-și regăsească amintirile, ci sentimentele care l-au animat cândva cu o deosebită intensitate. În ciuda luptelor cu propria memorie, autenticitatea relatării nu este niciodată integrală, căci un copil nu și-ar fi putut verbaliza la fel de convingător trăirile („multă melancolie mi-a produs acel zmeu”). Noi nu mai putem vedea copilul, decât prin cuvintele maturității sale.

¹⁴ Vezi povestirea semnată de academicianul Alexandru Graur (1900-1988), *Cum am învățat latinește*, în volumul citat, *Amintiri despre anii de școală*, p. 63-65.

pentru un singur cuvânt tradus corect, dar altfel decât ar fi voit el. Din această competiție lipsită de glorie, elevul nu a câștigat aprecierea dascălilor săi. S-a convins că nici nu va reuși să obțină recunoașterea dorită, dar a acumulat suficiente cunoștințe pentru a-și alege corect viitoarea carieră, la Facultatea de Litere. Triumful adolescentului asupra propriului său imaginar de școlar conștiincios a fost complet, de vreme ce și-a depășit cu brio foștii profesori și nici unul „n-a bănuțit ce rol a avut în determinarea carierei”¹⁵ sale. În cei patru ani de liceu încercase, fără succes, să fie un adult în miniatură, așa cum o cerea respectiva instituție, căutând să devanseze și să supra-onoreze cerințele școlii. Abia în final, sigur pe cunoștințele sale, a renunțat discret la rolul său obedient, schimbând în secret rolurile: și-a examinat examinatorul, negându-i astfel autoritatea.

Alteori, tensiunea unui astfel de conflict între perspectiva elevului și cea a educatorului său poate lua un aer ușor amuzant, chiar pentru „inculpatul” care își readuce în minte respectivul episod. În memoriile sale, Cecilia Cuțescu-Storck (1879-1969) nota un astfel de incident, pe care l-a trăit ca elevă începătoare internă, la Școala Centrală de Fete din București. Este interesant de observat că ea și-a amintit despre sine *povestind* familiei această întâmplare, nu trăind-o. Surorile o întrebaseră ușor ironic: „Dar cu pictura ta ce mai faci la școală?” Fetița a răspuns, încântată să povestească despre „pățaniile sale”, cu dorința evidentă de a le impresiona. Mica întâmplare nu avea de fapt nimic spectaculos pentru cei mari și poate nici pentru scriitoarea de mai târziu nu ar fi fost ceva atât de dramatic și „de ținut minte”. Dar pentru fetița de atunci fusese prilejul unei emoții intense, strâns legate de marea sa înclinație artistică, care a însoțit-o și în viitor.

Pasiunea sa pentru desen o făcea să iasă pe furiș din clasă și să se refugieze în sălile goale ale școlii, unde putea desena fericită, „pe hârtie, pe mici bucăți de cartoane sau pe geamuri, visând ca o regină din povești”¹⁶. Pentru ea, clopoțelul care anunța recreația dădea startul mustărilor de conștiință. Trebuia să se strecoare repede pe coridoarele pustii și să se alăture celorlalți copii, ascunzându-și stângaci desenele proaspăt schițate. Spaima de a nu o întâlni tocmai atunci pe directoare s-a împlinit până la urmă, în detaliu. Fetița tremura, directoarea era „impunătoare”; scurta anchetă („ce cauți dumneata la ora aceasta pe aici?”) a dat imediat rezultate și în liniștea deplină, fără martori, a judecății binemeritate, mica delincventă asculta condamnarea, „cu inima înghețată”. A fost doar o amenințare, care părea amuzantă celor neinițiați¹⁷ și, în plus, nici nu fost pusă în aplicare. Spaima a fost însă mare („parcă aud și acum tăioasele cuvinte”¹⁸) și a dus la încetarea exercițiilor ilicite de pictură, cel puțin pentru un timp. Din nefericire, fetița nu își regăsea plăcerea jocului cu ceilalți, iar tristețea care o izola de restul elevelor provoca, la rândul ei, o respingere din partea acestora; colegele o „socoteau mândră” și „încrezută”, așa că „își băteau joc” de pictura ei și de ceea ce o făcea să fie altfel¹⁹. Întâmplarea nu a fost interesantă nici pentru auditoriul său de atunci, nici pentru ceilalți protagoniști. Fetița a perseverat totuși în opțiunea sa, conformându-se regulilor și transformându-și culpa într-o formă specială de școlarizare²⁰, apoi într-un mod de viață.

¹⁵ *Ibidem*, p. 65.

¹⁶ Vezi Cecilia Cuțescu-Storck, *Fresca unei vieți*, București, Editura Vremea, 2006, p. 21.

¹⁷ Directoarea ar fi spus: „dacă mai desenezi în orele de matematici, nu-ți vei mai revedea familia o lună întreagă”, frază la care surorile sale – care erau eleve externe și nu își imaginau gravitatea unor astfel de pedepse – „au izbucnit în râs”. Dar, în internat, aplicarea unor astfel de interdicții era o adevărată tragedie și când se citea lista celor pedepsite, între fetițe erau „numai plânsete” (*ibidem*).

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, p. 22.

²⁰ Familia a fost, până la urmă, impresionată de pasiunea sa și a îndemnat-o să urmeze, de la 18 ani, școala de artă de la München, apoi alte stagii de studiu în Europa. A devenit o cunoscută figură a vieții artistice

Momentul de tensiune, de impact imprevizibil cu instituția școlară, pare să genereze, de preferință, opțiunea pentru o profesie care continuă cumva experiența de elev. O remarcabilă carieră de profesor universitar, specializat chiar în pedagogie, a început, de exemplu, cu o urecheală în școală. Așa își amintește Stanciu Stoian (1900-1984) primele sale zile de elev, când corecția aplicată l-a făcut să fugă un timp de la ore. Dar în acele zile de frondă, părinții l-au surprins jucându-se cu fratele său „de-a școala” și s-au amuzat de felul în care el imita ceea ce înregistrase: catedra învățătorului, banca școlarului, lecția și, la sfârșit, muștrului. Cei mari au râs, fratele mai mic, care jucase rolul elevului, a plâns, iar el rămânea foarte nedumerit de atitudinea celor din jur, convins că a „procedat după toate regulile”. Fiind „contrariat de atitudinea părinților”, nu a găsit altă rezolvare decât să se întoarcă a doua zi la școală²¹, probabil pentru a se asigura de veracitatea propriilor reprezentări.

Un caz aparte al tensiunilor aduse de școală în viața copilului se leagă de anii marilor persecuții etnice ori sociale din preajma celui de-al Doilea Război Mondial și de mai târziu. Pentru mulți copii, școala a fost locul unde li s-a impus brutal apartenența la o identitate colectivă infamantă, de a cărei existență poate nici nu aveau cunoștință până atunci. Agresiunea a mers până la excluderea totală din școlile de stat (în cazul evreilor, între 1940 și 1944); sau, mai târziu, până la exmatricularea pe un timp limitat ori la interzicerea accesului într-un segment mai prestigios al învățământului public (pentru copiii familiilor persecutate de regimul comunist).

Rememorând copilăria sa din anii '30, Serge Moscovici nota că a mers pentru prima oară la o școală ebraică din Cahul, unde tatăl său îl înscriesese „pur și simplu pentru că voise, ca majoritatea părinților, să mă protejeze de neplăcerile antisemitismului la care erau adesea expuși copiii în școlile publice”²². A urmat apoi o altă școală evreiască, din Galați, tot din dorința familiei de a-l proteja de „mascarada antisemită”. Dar, de această dată, chiar uniformă liceului îi denunța identitatea celor interesați, care îl așteptau, în bandă, chiar „lângă ieșirea din liceu”²³. În București, frecventând timp de un an cursurile unui liceu industrial, era cu totul expus presiunii

românești din prima jumătate a secolului XX, remarcându-se atât în domeniul picturii, cât și în sculptură sau în amenajări arhitecturale. A fost și profesoară la Școala de Belle Arte din București (1916-1947).

²¹ Vezi povestirea lui Stanciu Stoian, *N-am încetat niciodată de a fi școlar*, în volumul citat, *Amintiri despre anii de școală*, p. 220.

²² Vezi Serge Moscovici, *Cronica anilor risipiți. Povestire autobiografică*, Iași, Polirom, 1999, p. 28.

²³ *Ibidem*, p. 86, 87. Și alții au invocat, în mod independent, aceleași scene. Întrebat dacă își amintește „întâmplări mai deosebite din anii de școală elementară”, Jules Gropper (1895-1983), care locuia pe atunci în București, mărturisea: „[...] se întâmpla un singur lucru. Când ieșeau elevii de la școală, le era frică de bătaie de la elemente românești care pe atunci făceau discriminare. «Mă jidane, mă». Ori bătaie, ori îl scuipa, îl înjura” (vezi Zoltán Rostás, *op. cit.*, p. 72). De remarcat că experiența sa data din primii ani ai secolului XX, mult înainte de legile rasiale. Astfel de incidente nu se produceau numai în București, ci și în Orșova, în timpul stăpânirii austro-ungare. Gabriela Stern (născută Spieller, în 1910) își amintea că „în clasa a doua m-au lăsat corigentă la geografie și istorie, pe motiv că eram evreică” (vezi Smaranda Vultur, coord., *Memoria salvată. Evreii din Banat, ieri și azi*, Iași, Polirom, 2002, p. 104). Atitudinea ostilă sau cel puțin lipsită de înțelegere pentru specificul modului de viață din comunitățile evreiești pare să fi fost o constantă a instituțiilor publice din România. În primele școli primare de stat (deschise după 1860), în care au fost primiți și unii copii evrei, „băieții ședeau cu capul neacoperit, frecventau școala și sâmbăta, chiar dacă nu scriau, ceea ce era un lucru greu acceptabil pentru mulți din târg”. Această atitudine a determinat chiar și așezările evreiești modeste să-și organizeze școli proprii (vezi I. Kara, *Obștea evreiască din Podu Iloaiei. File din istoria unui «ștetl» moldovenesc*, București, Editura Hasefer, 1990, p. 53). Unii copii optau totuși pentru școala de stat, din dorința părinților de a le ușura acomodarea cu lumea românească și de a-i scuti de unele discriminări ulterioare, mai subtile, dar nu mai puțin importante: de exemplu, „pentru a evita greul examen de absolvire a cursului primar, ce se desfășura la o școală publică, ai cărei învățători nu erau lipsiți uneori de concepții șovine” (*ibidem*, p. 55).

antisemite din școală, ca și ceilalți doi colegi evrei din clasă²⁴. Profesorul care îi spunea, „cu chipul crispat de furie” și cu o privire agresivă, că „n-ai să reușești niciodată nimic în viață”²⁵, îl îngheța de spaimă. A urmat excluderea din acea școală „românească” (1940), ceea ce i-a lăsat „o profundă neîncredere față de legi și instituții”²⁶. Practic, pentru el școala a rămas un echivalent al suferinței de a fi evreu în România acelor ani.

Peste tot în țară, elevii evrei au pățit la fel și acest lucru a rămas, de obicei, definitiv pentru rememorarea anilor de școală de atunci. Despre momentul excluderii, care i-a afectat chiar și pe copiii de grădiniță, Iosif Singer (născut în 1936, în Lugoj) mărturisea că a fost „prima mare durere” din viață pe care și-o poate aminti. Copilul de cinci ani mergea singur pe stradă, plângând. Celor care îl întrebau, mișcați, ce a pățit, le răspundea: „m-au dat afară de la grădiniță, că sunt evreu”²⁷. Un alt copil evreu, care se afla pe atunci la o grădiniță administrată de maici catolice²⁸, își amintea cum participa, ca și ceilalți, la serbările organizate cu ocazia sărbătorilor creștine. Fără a considera acest fapt o discriminare, copilul înregistrase acut o anume formă de injustiție, într-un registru pe care, foarte probabil, adulții nu îl puteau resimți la aceeași dimensiune: „ceea ce m-a deranjat a fost faptul că eu n-am primit niciodată un rol mai deosebit”, care i-ar fi îngăduit să poarte și ea „toaletele acelea mai frumoase”²⁹.

Chiar fără excluderea efectivă din învățământ, acei ani au produs multe drame anonime. Copiii persecutați li se refuza tacit aplicarea corectă a normelor școlare cotidiene, fiind agresați³⁰ chiar de cei care ar fi trebuit să îi „învețe” corectitudinea, inclusiv în ceea ce privește recunoașterea meritelor personale. Tibor Neuman (1920-2000), tot din Lugoj, își amintea că atunci când a terminat școala, în 1939, a fost al doilea din clasă. Ceea ce ar fi trebuit să fie un fel de premiere a constat doar în citirea publică a numelor celor de pe primul și de pe al treilea loc, pentru că „s-a spus că locul doi nu există”. Nimeni nu a recunoscut deschis că omisiunea se datora faptului că el era evreu, dar toată lumea a înțeles. Colegii lui nu au vrut să adere la această nedreptate și au protestat, dar „nu a ajutat cu nimic, pentru că tot așa a rămas”³¹. Tinerii nu puteau să accepte că profesorii înșiși se supuneau altor reguli decât celor afișate pentru elevi.

La un deceniu după această întâmplare, o elevă premiantă din Iași, catolică de această dată, absolvea bacalaureatul de o manieră cu totul neașteptată pentru ea și pentru toate colegile sale de clasă, fiind devansată de fiica unui angajat al Poștei, „comunist notoriu”. Tânăra, „derutată, decepționată, revoltată”, știa că tatăl ei „nu era membru de partid, ba mai mult, avea «probleme»”, dar tot nu se aștepta la așa ceva. Ca o compensație simbolică (sau o formă de liniștire a propriei sale conștiințe?), diriginta a venit special acasă la ea, să o asigure că „moral rămăsese șefa promoției, dar că anumite considerente extrașcolare au cântărit în cumpănă mai greu, față de criteriul pur valoric”. Pentru eleva de atunci, era un moment când părăsea definitiv vârsta inocentă a copilăriei³².

²⁴ Vezi Serge Moscovici, *op. cit.*, p. 104.

²⁵ *Ibidem*, p. 106.

²⁶ *Ibidem*, p. 121.

²⁷ Vezi Smaranda Vultur, *op. cit.*, p. 329.

²⁸ Este vorba despre Eva Reisz născută, în 1940, în Lugoj, cu numele de familie Mizrahi.

²⁹ *Ibidem*, p. 389.

³⁰ Tibor Neuman își amintea că, în ultimii ani de școală, profesorul de matematică venea la școală cu un revolver, pe care îl așeza ostentativ pe catedră, înainte de a-l invita să spună lecția: „Hai, jidane, să răspunzi!” (*ibidem*, p. 146).

³¹ *Ibidem*, p. 146-147.

³² Vezi Rodica Weidner-Ciurea, *Iașul copilăriei mele*, Sfântu Gheorghe, Editura Eurocarpatica, 2002, p. 283-284.

Era, deja, timpul ca alte generații de copii să fie expuși la agresiuni de neînțeles. În iarna anului 1952, eleva Stoenescu Lăcrămioara din clasa a V-a, al cărei tată fusese arestat, iar restul familiei deportată din Giurgiu în nordul Moldovei, era exmatriculată de la școala din Fălticeni, ca „dușman al poporului”. După mărturisirile sale, a fost „cea mai cumplită zi din viața mea. Umilința aceasta m-a marcat întreaga viață. Eu, un copil bun, premiant în toți anii, să fiu obligată să părăsesc clasa în fața copiilor și a profesoarei?” Copilul și-a trăit din plin drama, mult peste de estimările adulților. A scris, în secret, și o poezie de protest intitulată *Dușman al poporului*, fiind convinsă că va „rămâne cu patru clase primare”³³ pentru tot restul vieții sale. Această lovitură i-a mobilizat însă voința, a ajutat-o să învețe în continuare de una singură și să absolve examenele de intrare în următorul an școlar. Perseverența a rămas definitivă în viața sa, făcând-o să depășească alte interdicții, să urmeze Facultatea de Litere și să opteze apoi pentru cariera didactică.

Educarea copiilor pentru orgoliile adulților

Prin natura lor, documentele produse și stocate de administrația școlară nu au cum să înregistreze acele discrete dar profunde trăiri pe care instituția le provoacă elevilor. Ele pot reda însă un orizont disciplinar aparte, unde culpele și justa distribuție a pedepselor aferente sunt minuțios urmărite. Majoritatea cazurilor cotidiene de încălcare a unor reguli scrise sau a unor cutume tacite nu este înregistrată nicăieri, fiind obiectul unor negocieri nesfârșite, directe, între toți actorii lumii școlare. Activitatea zilnică a profesorilor și a dirigintilor este, în mare parte, devotată acestei jurizări permanente, simultane și spontane a tuturor defecțiunilor din comportamentul elevilor. Școala nu ar putea practic exista fără îndeplinirea acestei obligații primare, de identificare și de sancționare imediată a tuturor devierilor de la idealul său de funcționare. Astfel se alimentează o rutină general acceptată de toate părțile implicate, redefinindu-se continuu o întreagă specie de „micropenalități” specifice³⁴.

Multe dintre acțiunile disciplinare și justițiare pe care le îndeplinesc zilnic, fără a cunoaște de multe ori percepțiile elevilor sau consecințele lor pe termen îndelungat, nu sunt percepute de adulți ca fiind „evenimente” demne de o consemnare distinctă. Excepția care a produs totuși astfel de documente nu se leagă neapărat de gravitatea faptelor, ci de nevoia descrierii lor, alimentată de o comandă ierarhică instituțională, de

³³ Vezi Lăcrămioara Stoenescu, *Copii – dușmani ai poporului*, București, Editura Curtea Veche, 2007, p. 86-87.

³⁴ Reluăm aici, fără a insista asupra potențialului său interpretativ, cunoscuta formulă a lui Michel Foucault, care observa că, „în centrul tuturor sistemelor disciplinare, funcționează un mic mecanism penal”; mai exact, că „în atelier, la școală, în armată domnește o întreagă micropenalitate legată de timp (întârzieri, absențe, întreruperi ale lucrului), de activitatea propriu-zisă (neatenție, neglijență, lipsă de zel), de comportament (lipsă de politețe, nesupunere), de discurs (vorbărie, obrăznicie), de corp (poziții «incorecte», gesturi nepotrivite, murdărie), de sexualitate (lipsă de pudoare, indecență)” (vezi Michel Foucault, *A supraveghea și a pedepsi. Nașterea închisorii*, traducere de Bogdan Ghiu, București, Humanitas, 1997, p. 258-259). Observațiile sale au fost provocate de regulamentele foarte amănunțite ale școlilor iezuite din secolele XVII-XVIII, dar își probează din plin relevanța pentru realitățile curente ale școlii publice din secolele următoare. De exemplu, un „regulament de purtare pentru elevii școlilor elementare și medii”, adoptat în 1950 de Ministerul Învățământului din România, specifica între obligațiile elevilor următoarele: „să stea corect în bancă în timpul lecției, să asculte atent explicațiile învățătorului ca și răspunsurile colegilor, să nu vorbească și să nu aibă preocupări în afara lecției (art. 7); să salute, sculându-se în picioare, pe învățător sau profesor și pe director, atât la intrarea cât și la ieșirea acestora din clasă (art. 10); să se ridice când este întrebat și să se așeze la loc numai cu încuviințarea învățătorului sau profesorului. Când vrea să răspundă sau să întrebe ceva, să ridice mâna (art. 11)” (vezi „Buletinul Oficial al Marii Adunări Naționale”, nr. 16, din 22 februarie 1950, p. 249).

intenția supra-pedepsirii unor vinovați sau de dorința de justificare a uneia dintre părți, prin armele specifice adultului; adică prin scris. Într-un dosar al Inspectoratului Școlar Iași, din 1914, putem găsi, de exemplu, ecoul unei astfel de înregistrări excepționale; în nu mai puțin de patru pagini se dezbate aici neașteptatele probleme provocate de faptul că o elevă de clasa a IV-a și-a pierdut „căciulița”³⁵. Incidentul se petrecuse în noiembrie 1914, dar a fost analizat de autorități până în ianuarie 1915, implicând și o decizie a inspectorului regional³⁶. Expunerea directoarei ar fi trebuit să contabilizeze toate episoadele semnificative provocate de acest fapt. În realitate, textul său cuprindea doar câteva secvențe direct referitoare la elevele implicate, cărora le omitea și numele, trecând curând la adevăratul obiect al disputei: un conflict de autoritate între adulți, respectiv între reprezentanții școlii și cei ai familiei. Ceea ce, la prima vedere, părea să fi fost miza litigiului, era, în realitate, un fapt destul de banal, supradimensionat tocmai prin aceea că „inculpata” a încercat, zile în șir, să-și ascundă vinovăția. Abia după îndelungi stăruințe și interogări³⁷ s-a aflat despre autoare că era „o colegă cu păgubașa, elevă venită de trei luni în școală [și care] mărturisi că dăduse căciulița în sobă, pe care o umpluse în urmă cu lemne așa că arzând să piară orice urmă”³⁸. Explicația acelei fetei trimitea în lumea aparent atemporală și neinstituționalizabilă a copiilor, pe care directoarea o intuise corect, reflectând într-un pasaj unicitatea, subiectivismul și acuitatea trăirilor „vinovatei”. Poate de aceea a acceptat explicația, deși cu o ușoară rețineră, de adult suspicios la mărturia unui copil: „[...] motivul care a îndemnat-o să facă această faptă este – *după spusa ei* (s.n.) – că colega [sic!] sa nu voia să vorbească cu ea, o brusca etc.”³⁹. Din punctul său de vedere, copilul în culpă a fost prompt și suficient corectat: „[...] i-am făcut morala cuvenită, arătându-i în același timp cum se pedepsesc în lume asemenea oameni”⁴⁰.

Dar rețeta clasică a corecțiilor administrate în școală nu a avut efectul dorit și pentru familia celeilalte eleve. La doar câteva ore după incident, directoarea primise deja o scrisoare de la mama elevei păgubite, prin care i se imputa, „în termeni puțină cuviincioși, cele întâmplate”⁴¹. După identificarea vinovatei, directoarea s-a grăbit să o

³⁵ Caz destul de puțin întâlnit în dosarele școlare, care evită de obicei proza extinsă, axându-se pe date tehnice și financiare, însoțite de scurte notițe și minimale rapoarte de situație. Păstrarea unei serii de acte cu un conținut narativ este și mai puțin probabilă, de obicei conservându-se doar o piesă, din care se poate eventual deduce existența altora, pe aceeași temă. În afara cunoscutelor procese-verbale de inspecții școlare sau a unor instrucțiuni pentru buna îndeplinire a unor activități excepționale (serbări, examene, selectarea unor elevi pentru a fi trimiși în colonii școlare sau la anumite concursuri ș.a.m.d.), paginile de „povestire” care au supraviețuit birocrăției școlare, mai ales din secolul XIX și din prima jumătate a secolului următor, sunt o excepție. Ele se leagă, de obicei, de relatarea unor stări conflictuale după o formulă predictibilă, ce cuprinde prezentarea părților, desfășurarea incidentelor incriminate, enumerarea argumentelor și a contra-argumentelor, inevitabile pasaje moralizatoare și o finalitate administrativă oarecare. Adevărul celor descrise este, fără îndoială, mai puțin accesibil cititorului, fiind drapat, dincolo de subiectivitatea aprecierilor, în tiparul narativ acceptat (vezi, pentru analiza modului de construcție a unei depoziții de uz judiciar, lucrarea lui Natalie Zemon Davis, *Ficțiunea în documentele de arhivă*, București, Editura Nemira, 2003, 269 p.).

³⁶ Vezi Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași (DJANI), fond Inspectoratul Școlar Regional Iași, dosar 6/1914, filele 158, 159 f.-v., 160.

³⁷ Directoarea se descrie auto-laudativ, pentru că îndeplinesc o sarcină de adevărat polițist: „cercetai cu deamănuntul împreună cu servitorii (!)” și, la sfârșitul câtorva zile de investigații, „descoperii după multă muncă autoarea acestui fapt” (*ibidem*, fila 159 f.).

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*, fila 159 v.

⁴⁰ *Ibidem*. În transcrierea documentului, am încercat să păstrăm exprimarea originală, deși poate să pară incorectă sau incompletă cititorului de azi. Am adăugat doar câteva virgule, acolo unde erau absolut necesare.

⁴¹ *Ibidem*, fila 159 f.

cheme la școală pe respectiva doamnă, „căreia i se expuse faptul până la sfârșit și i se arată cât a fost de nedreaptă când a scris scrisoarea”. Abia atunci chestiunea a părut definitiv tranșată, iar onoarea instituției și a conducerii sale restabilită. Mama fetiței „își ceru scuze rămânând să fie despăgubită cu costul căciuliței de către părinții făptuitoarei”⁴². Cele două paliere ale vinovăției, așa cum se definea ea din perspectiva adulților/educatorilor – distrugerea unei proprietăți private și atacul la autoritatea școlară – păreau la fel de bine rezolvate.

Ceea ce a perturbat mult mai grav ordinea aparent restabilită a fost, din nou, acțiunea incontrollabilă a copiilor. Directoarea a fost atât de indignată de cele petrecute, încât a omis să explice detaliat cu ce au greșit, concret, elevele clasei a IV-a. Se pare că ele au comentat, pur și simplu, cele petrecute, vehiculând unele informații/speculații suplimentare. În raportul său, directoarea amintea doar că „de exemplu, mai înainte ca eu să fi aflat, se știa printre elevele acestei clase că tatul păgubașei îmi scrisese o scrisoare batjocoritoare, dar pe urmă o rupsese soția sa și apoi în urmă mama elevei mi-a scris acea scrisoare de reproș etc.”⁴³. Această ultimă acuzație a directorului nu se referea, în realitate, la o faptă anume, ci la statutul special pe care eleva respectivă îl avea în mica lume a clasei sale, ceea ce îi îngăduia o atitudine insuficient de prevenitoare față de autoritățile școlare. Intriga întregii povestiri s-a alimentat din deducția insinuantă a directorului: eleva, pentru că era fiica unor părinți ceva mai răsăriți decât majoritatea celorlalți, își permitea un comportament deplasat, căci putea „fi privită ca una ce i s-ar putea trece multe cu vederea, ba chiar poate și insultele aduse de părinții ei profesoarei”⁴⁴.

Fraza era, în realitate, mult mai amplă și mai incoerentă, sugerând maxima implicare emoțională a autoarei și oferind partea cea mai bombastică a pledoariei pentru susținerea punctului său de vedere. De la o simplă speculație de comportament *probabil*, autoarea trecea în registrul *culpei* indiscutabile, pe care o transfera din nou, din zona *faptului* minor, în cea hiperbolizantă a *fenomenului* de corupție morală, profetizând eșecul întregii educații și viitorul sumbru al copilului; aceeași tiradă revenea apoi în derizoriu, prin expunerea corecției pe care directoarea i-o aplicase vinovatei pentru delictul de atitudine. Expunerea atingea, în sfârșit, obiectul principal al raportului, superiorilor cerându-li-se să se pronunțe dacă soluția aleasă de directorul era corectă sau nu: ca „pedeapsă morală”, eleva a fost exclusă dintr-o secvență a serbării școlare ce se pregătea pentru Crăciun⁴⁵. În trecut, se amintea că incidentul a provocat discuții și în cancelarie, nu toate educatoarele fiind de acord cu sancționarea elevei. Nu era însă un aspect neglijabil, căci a dat și mai multă gravitate deficitului de autoritate resimțit de directorul; o dată în plus, transfera conflictul din lumea copiilor în aceea a maturilor.

Ultima parte a expunerii sale relua argumentația în favoarea pedepsei hotărâte pentru *adevărata* vinovată, expunând practici disciplinare și punitive curente, bazate

⁴² *Ibidem*, fila 159 v.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Pentru a proba scriitura autoarei, serios afectată de afrontul suferit, redăm integral fraza originală: „Eleva aceasta e fiica unui Domn mecanic de la fabrica de tutun din localitate și deci printre colegile ei de școală cari în majoritate sunt copii de oameni nevoiași poate fi privită ca una ce i s-ar putea trece multe cu vederea ba chiar poate și insultele aduse de părinții ei profesoarei și atunci pentru a nu lăsa în fața elevelor persoana educatoarelor batjocorită cum le vine la îndemână unor părinți cari nu-și dau samă ce consecințe rele lasă în sufletul copilului lor lipsa de respect către ceea ce ar putea să rămâie sfânt pentru copil, am crezut potrivit să aplic acestei eleve o pedeapsă morală: să o scot dintr-un joc ce se pregătește cu elevele pentru serbarea școlară de la 23 Decembrie [urent]” (*ibidem*).

aproape exclusiv pe controlul fizic și verbal al relaționării profesorilor cu elevii⁴⁶. Drept argument final, autoarea transla definitiv falsa dispută pornită de la distrugerea unei „căciulițe”, într-un domeniu discursiv inatacabil, cel al „bunecuvinițe” și „al respectului față de profesor”, al „prestigiului nostru de educatoare [...] în fața copilului”⁴⁷. Ultima formulare, ecou al textelor educative curente, era însă și cea mai puțin legată de cele realmente petrecute. Copiii deveneau astfel simple pretexte și vehicule ale conflictelor de autoritate între adulți; directoarea mărturisea, de altfel, că a cerut elevei „să-și ceară scuze pentru necazul ce mi l-au pricinuit părinții ei (s.n.)”⁴⁸.

Pe acest document, inspectorul a pus o rezoluție favorabilă⁴⁹, urmată, la câteva săptămâni, de un act aprobativ special, în care își expunea pe larg punctul de vedere. Alte documente nu se regăsesc în respectivul dosar, astfel încât acuzațiile aduse elevei respective par și mai dificil de susținut. Nici unul din cele două acte inculpante nu este însoțit de o copie după scrisoarea injurioasă acuzată de directoare. Caracterizarea progresiv defavorabilă a elevei nu a fost susținută de surse concrete nici în documentul, mult mai acuzator, emis de inspectorat. În schimb, referirea la canonul pedagogic în uz a fost aici mult mai extinsă, tinzând să dea incidentului un caracter simptomatic, iar soluțiile alese de directoare o virtute profilactică. Seria evenimentelor incriminate a fost aproape complet ignorată în această relatare, care nu mai condamna persoane, ci „vicii”, ajungând să invoce ca argument decisiv menirea supremă a școlii, aceea de a depista și a combate cât mai de timpuriu toate „relele” morale⁵⁰.

Nu atât finalitatea, cât mijloacele „de luptă” utilizate de dascăli în campania lor de perpetuă corectare a celor din jur provocau frecvente îndoieli și contestații. Sau, cel puțin, erau invocate, ca pretexte pentru disputele aprinse între adulți, puse însă pe seama copiilor. Un alt dosar al administrației școlare, din aceeași regiune și din aceeași

⁴⁶ Supra-justificarea sa ne oferă o nouă mostră a practicilor disciplinare din epocă, atunci când specifică, cu regret, că „această copilă, nefiind direct eleva mea, pe care având-o zilnic în ochi, aș fi putut-o pedepsi moralicește poate chiar cu mai mult folos pentru ea, fie prin lipsa de atenție din partea mea ori prin lipsa oricărei laude când ar fi meritat-o etc. și aceasta ar fi durat până când aș fi simțit că pedeapsa și-a ajuns scopul” (*ibidem*, fila 160). „Metoda” pe care ar fi preferat-o frapează prin subiectivismul exclusiv, prin încrederea deplină în eficiența contactului direct cu „subiectul” acțiunii disciplinare, prin aceea că îngăduie o agresiune prelungită asupra stimei de sine a elevei. Să ne amintim că fetița care distrusese obiectul respectiv se răz bunase astfel, indirect, pentru faptul că proprietara lui nu-i acorda atenție, refuzând o relaționare colegială.

În lucrarea deja amintită, Michel Foucault comenta și astfel de tehnici ale supravegherii, insistând asupra consecințelor fizice și mentale, atunci când un întreg sistem de control al persoanei se bazează pe modul în care aceasta poate fi expusă, continuu și amănunțit, *privirii* supraveghetorilor săi (vezi explicarea panoptismului, în Michel Foucault, *op. cit.*, p. 203-278). El rezuma astfel excelența în materie: „[...] un aparat disciplinar perfect permite unei singure priviri să vadă permanent totul” (*ibidem*, p. 253).

⁴⁷ Vezi DJANI, fond Inspectoratul Școlar Regional Iași, dosar 6/1914, fila 160.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ „Se va răspunde că se aprobă procederea d-nei directoare” (*ibidem*, fila 159 f.).

⁵⁰ Actul respectiv, înregistrat cu nr. 2047, pe 4 ianuarie 1915 și semnat indescifrabil de inspectorul circumscripției școlare respective, avea următorul conținut: „Doamnei Directoare a Șc. de fete nr. 3 «P. Poni». Răspunzând raportului dv. nr. 98/914, am onoarea a vă comunica că am aprobat în totul măsurile luate de dv. în ziua de 20 noembrie 1914, cu ocazia dispariției unei căciulițe a unei eleve din cl. IV de la acea școală. Eleva păgubasă a dat dovezi de lipsă de bunecuviniță și respect față de dv., directoarea școalei, când și-a permis a destăinui colegelor sale de clasă procedările incalificabile, din punctul de vedere educativ, ale părinților ei. Asemenea, eleva ce ne preocupă, a mai dat dovezi și de mândrie rău înțeleasă și de brutalitate prin faptul că nu ... [cuvânt indescifrabil – n.ns.] unor colege și că bruscă pe altele. Și lipsa de bunecuviniță și mândria și brutalitatea sunt viții și porniri ce trebuiesc combătute cu energie. Din acest punct de vedere, dv. ați fost în nota cea justă când ați încercat a înfrâna relele porniri. Datoria adevăraților educatori e să se opună cu tărie vițiilor și relelor porniri, fie ele înăscute, fie contractate. Relele înclinări și vițiile ca și buruenele otrăvitoare trebuiesc stărpite de la început. Să nu se uite un moment că menirea principală a școalei e educația; învățământul este numai un mijloc de educație” (*ibidem*, fila 158).

perioadă, făcea un caz demn de intervenția inspectoratului din faptul că o elevă ar fi fost palmuită de o institutoare. De această dată, cazul este documentat prin trei acte, ce rezumă viziuni discordante asupra celor întâmplate⁵¹. Raportul revizorului școlar către inspectorul județului Vaslui este cel mai cuprinzător dintre ele. Celelalte două piese au o funcție auxiliară fiind, în realitate, anti-mărturii, căci semnatarele refuză participarea la povestire și, implicit, asumarea unei posibile vinovății. Faptul incriminat se petrecuse în ziua de 9 mai 1912, cu prilejul repetițiilor pentru marea serbare de a doua zi. Toate școlile de fete din oraș erau adunate la sala teatrului din localitate. În timpul programului de verificare, „eleva Elena Lărgeanu din cl. III s-a dus și ea acolo să asculte cum colega ei spunea acea recitare. Atunci d-ra Toporăscu [institutoarea] îi dă o palmă”⁵². Fără nici o explicație, din mulțimea de fete, tocmai asupra acestei eleve i s-a aplicat o corecție demonstrativă, dublată de nervozitatea maximă a educatoarei, de epuizarea și de agitația inevitabile oricărui „pregătiri” de acest fel. Se pare însă că mama elevei a reclamat insistent cele petrecute, agravând acuzația prin mențiunea „că copila [sic!] ei suferea de urechi”.

Revizorul a făcut o anchetă conștiințioasă, colectând mai multe versiuni, care nu se puneau de acord: „[...] eleva Luchian Nastasia, care era în apropiere, spune că a văzut când d-ra Toporăscu i-a aplicat o palmă elevei Lărgeanu. Dna directoară E. Tiron îmi declară că [...] atunci nu era [de] față. D-ra Toporăscu neagă faptul [...], dar îmi spune că poate, cum era atunci inervată, având a conduce 150 eleve, să fi ghiontit pe vreuna, dar că ar fi dat palme nu-și aduce aminte”⁵³. Tocmai formularea diplomatică a institutoarei l-a convins, probabil, că altercația a fost reală. Atent la situația precară a acesteia (era suplinitoare⁵⁴) și la disproporția între eveniment și relatările ulterioare, el nu a alunecat în generalizări abuzive. Dimpotrivă, a însoțit „adevărul” desprins din anchetă cu sugestii minimalizante („d-ra Toporăscu a dat o palmă copilei Lărgeanu, dar numai una”) și cu reinterpretarea conflictului într-o altă cheie decât aceea prezentată de reclamantă: „[...] țin să aduc la cunoștință Dv. că D-na Bălănescu, mama copilei, și d-ra Toporăscu nu sunt în termini buni”⁵⁵. Din depoziția Elenei Tiron, reiese că și tutorele fetei („dl Gh. Bălănescu”) participase la construirea plângerii, el fiind cel care a înștiințat-o pe directoare „că în seara zilei de 9 Mai, după ce se terminase repetiția [...], suplinitoarea cl. a II-a i-ar fi bătut fetița în timpul repetiției (sic!)”⁵⁶; dar acest personaj nu a mai fost inclus de revizor în reconstituirea sa. Declarația domnișoarei Margareta Toporăscu, suplinitoare la clasa a II-a a școlii de fete nr. 2 din localitate, este de-a dreptul încântătoare prin incoerența formulării și fermitatea naivă a disculpării: „Subsemnata [...] declar că în ziua de 9 mai, când pregăteam elevele în sala teatrului pentru serbarea de 10 Mai, nu-mi aduc aminte să fi bătut pe eleva Lărgeanu Elena, elevă în cl. III a școlii nr. 2 de fete”⁵⁷.

De această dată, toți reprezentanții școlii au reușit o coalizare tacită și eficientă împotriva familiei ultragiutate, prin simpla administrare a informației. Nu s-a mai apelat, ca și în cazul precedent, al „căciuliței”, la un partizanat exclusiv, la contraacuzații

⁵¹ Vezi DJANI, fond Inspectoratul Școlar Regional Iași, dosar 7/1912, filele 30 f.-v., 31, 32.

⁵² *Ibidem*, fila 30 f. Raportul este înregistrat de către Inspectoratul Școlar Județean Vaslui cu nr. 5902, la data de 25 mai 1912.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Poziția sa inferioară în ierarhia școlară justifică și distribuirea/asumarea unor activități extrașcolare obligatorii și dificile, cum era cazul serbării tradiționale pentru aniversarea zilei de 10 mai.

⁵⁵ *Ibidem*, fila 30 v.

⁵⁶ *Ibidem*, fila 32.

⁵⁷ *Ibidem*, fila 31. Declarația este datată 24 mai 1912, ca și aceea a directoarei.

supradimensionate și la ample discursuri moralizatoare. Chiar „obiectivitatea” anchetei a asigurat o suficientă pluralitate a opiniilor despre cele întâmplate, diminuând mult din implicarea elevei și, în același timp, diluând posibila vinovăție a institutoarei. Relatarea deja trunchiată a familiei a fost și mai mult estompată, nu doar prin insinuarea finală a unei vechi neînțelegeri între mama elevei și învățătoare, cât mai ales prin banalizare, prin simpla enumerare, alături de alte posibile puncte de vedere. Autoritatea și drepturile familiei asupra copilului erau astfel trecute sub tăcere, pentru a nu mai fi puse în competiție cu cele ale școlii. Disputa s-a încheiat fără un câștigător categoric, dar „terenul” înfruntării a rămas același, copilul.

Atunci când familia nu intervine, școala poate ocupa în întregime acest „teritoriu”, în același scop conflictual. Elevii pot să ajungă simplă „muniție” a disputelor dintre profesori sau dintre aceștia și administrația școlară. Câteva din situațiile de acest gen au rămas consemnate, fie și fragmentar, în actele inspectoratelor școlare. De pildă, în urma anchetei asupra unui învățător din județul Botoșani, s-a descoperit că dirigintele școlii respective, urmărind să îl discrediteze, a negat unui copil cunoștințele necesare pentru a promova în clasa a II-a. Elevul Babei Dumitru de la școala din comuna Corni a fost astfel „înapoiat în cl. I, pe motivul că *nu știe să citească decât până la pag. 26 din abecedar* (s.n.)”⁵⁸. Replica autorității superioare ierarhic a fost la fel de puțin credibilă, ca și motivația dirigintelui: „[...] dl Revizor școlar, în inspecția făcută la 17.XII.911, a pus pe acest elev *să citească pe ultima față de abecedar* și a citit mulțumitor. La socoteală a mers ceva mai greu, dar tot a obținut răspunsuri cari indică *că nu e de tot străin materiei cl. I* (s.n.)”⁵⁹. Din această lapidară înregistrare, aflăm că soarta acelui copil a depins exclusiv de voința unuia sau altuia dintre oamenii școlii. Ei s-au folosit de labila lui prestație școlară pentru a demonstra sau a infirma capacitatea profesională a învățătorului său. Arbitrariul examinării și al criteriilor de promovare de la o clasă la alta sunt, poate, o surpriză pentru cititorul neavizat. În realitate, surprinzătoare este franchețea comunicării *despre* acest fenomen indisciabil vieții școlare, nu fenomenul în sine. Și asimilarea aleatorie a performanței ocazionale a unui elev cu întreaga valoare profesională a educatorului său, fapt care îi expune pe ambii la judecăți expeditiv și abuzive, a rămas o practică școlară frecventă; de cele mai multe ori, a fost însă apelată public în sensul supravalorizării, nu al blamării profesorului.

Astfel de relatări, mereu incomplete, nu lasă aproape nici un spațiu pentru a înregistra explicit opinia copilului. Chiar și participarea familiei la viața școlară a elevului este foarte mult restrânsă. Documentele școlare din a doua jumătate a secolului XX par să contrazică totuși această observație. Atunci când regimul disciplinar al școlii s-a redimensionat drastic, prin impunerea modelului sovietic, atât elevii cât și familiile lor

⁵⁸ Vezi DJANI, fond Inspectoratul Școlar Regional Iași, dosar 7/1912, fila 7 f. Documentul este adresat de inspectorul local ministrului Cultelor și Instrucțiunii Publice, fiind datat 15 februarie 1912. Actul rezumă concluziile unei anchete de verificare a comportamentului profesional al învățătorului N. Rădeanu, reclamat, se pare, în repetate rânduri, de către dirigintele școlii la care lucra. Denunțurile erau din start suspecte căci dirigintele, „Dl. Dăscălescu”, fusese el însuși elev al celui pârât, cu care devenise apoi coleg de cancelarie. Acuzatiile se pot doar deduce din argumentația raportului, care menționa că „dl Rădeanu nu a fost găsit în stare de ebrietate și nu-i lipsit de cunoștințele cerute în școală”. A fost găsit însă vinovat de „neglijență și nepăsare”, de „nerespectarea datoriilor ce are ca învățător, și care sunt prevăzute în regulamentul de administr.[are] inter.[nă] a școalelor rurale art. 60-65”. Având deja „30 ani de serviciu”, s-a propus ca pedeapsă doar reținerea lefii inculpatului pe zece zile, evitându-se sancțiunile grave, de felul mutării disciplinare la o altă școală sau chiar al excluderii din învățământ. Dar și pentru dirigintele reclamagiu s-a propus reținerea salariului convenit pentru cinci zile (*ibidem*, fila 7 v.).

⁵⁹ *Ibidem*, fila 7 f.

au fost mult mai serios „scrutați” de autorități. Regimul comunist a produs, între altele, un exces de înregistrare scriptică, mai mult sau mai puțin conformă realității – procedeu strâns legat de intenția de a mări eficiența constrângerilor, a controlului, a incorporării. Principala urmare a fost subordonarea mai vizibilă a familiei la cerințele școlii, recursul mult mai frecvent și mai ofensiv la învinovățirea părinților pentru conduita deficientă a copiilor. Tehnicile de disciplinare școlară nu au cunoscut, în sine, mari transformări, decât poate aceea că au ajuns un subiect mai proeminent în actele administrative și în literatura didactică a vremii. Ca virtute obligatorie a întregii populații, disciplina este, de altfel, un deziderat-cheie al oricărui regim autoritar/totalitar, dând naștere la agresiuni în lanț, de neconceput în societățile moderne libere. Din această cauză, înțelesurile conflictului de autoritate în societatea totalitară și posttotalitară au altă cheie de lectură decât pentru epocile precedente și necesită un studiu aparte.

Copilăria, o poveste a celor mari

Înregistrarea unor evenimente din copilărie în memoria maturității, ca și în documentele autorităților școlare, se realizează după criterii relativ similare, cu urmări la fel de previzibile. Toate aceste invocări ale vieții copilului aparțin, prin formulare și interpretare, adulților. În perspectiva propusă, ele mai au în comun și amprenta pe care școala o lasă, inevitabil, asupra celor care interacționează cu ea.

Prima categorie narativă, memorialistică, își propune să regăsească trăirile reale și foarte personale ale copilului, dar nu o poate face decât în exprimarea adultului ce rememorează. În această formă, imaginea invocată a fost, fără îndoială, alterată de cei care au interacționat atunci cu acel copil și apoi de propria sa experiență de viață, ulterioară faptelor evocate. Oricât de sumare sau de incomplete sunt, aceste relatări aduc însă în discuție ipostaze mai puțin (re)cunoscute ale mecanismelor instituționale școlare. Aparenta banalitate și „firescul” nechestionat al școlii au pus copiilor probleme cu totul neașteptate, pe care adulții implicați nu le-au sesizat. De ce o lecție trebuie să decurgă doar într-un anume fel⁶⁰? De ce până și joaca devine, la școală, o obligație restrictivă⁶¹? De ce cunoștințele unui elev nu par niciodată suficiente și, mai ales, de ce profesorii nu observă când un elev știe mai mult decât ei⁶²? De ce un copil este vinovat atunci când nu poate adera la programul impus tuturor, doar pentru că ceilalți nu îl contestă; de ce învățătura în școală este doar colectivă, rutinieră și cu totul indiferentă la nevoile acute ale unui elev anume⁶³? De ce adulții nu admit că pedeapsa este un alt nume al școlii⁶⁴, care nu ar putea funcționa fără constrângeri cotidiene, chiar fizice, de mult banalizate⁶⁵? De ce școala opune atât de puțină rezistență tentației colective de a face rău celor lipsiți de apărare, grăbindu-se chiar să răspundă unor comenzi politice abuzive⁶⁶? Sunt chestionări care atrag atenția, în primul rând, asupra decalajelor considerabile între

⁶⁰ Cum era cazul învățării sunetelor *i* și *u*, care l-au traumatizat pe elevul Garabet Ibrăileanu.

⁶¹ Ceea ce a trăit mica elevă din Franța, căreia i s-a interzis să citească în recreație.

⁶² Cazul lui Alexandru Graur, elevul care și-a depășit, pe neobservate, profesorii de latină.

⁶³ Este cazul Ceciliei Cuțescu Storck, care prefera foarte de timpuriu și foarte categoric desenul în locul oricăror alte obiecte, exersând singură, în afara „lecțiilor” propriu-zise.

⁶⁴ Aceasta nu este o figură de stil și nici o exprimare naiv-patetică, ci rezumă componenta primară a oricărui mecanism formativ: autoînstituirea și aplicarea continuă a unui sistem de descurajare a comportamentelor indezirabile.

⁶⁵ Așa cum sesizase viitorul pedagog Stanciu Stoian, copilul care s-a jucat serios „de-a școala”, încheindu-și lecția cu palmuirea automată a „elevului” său.

⁶⁶ Cazul tuturor copiilor nedreptățiți pentru că aparțineau unor comunități sau categorii de populație blamate public, în mod difuz sau organizat, pentru o anume apartenență etnică, confesională, socio-profesională etc.

practicile educative în uz și discursul care le disimulează, ca și asupra consecințelor neprevăzute ale școlarizării⁶⁷.

Cea de-a doua categorie de surse istorice consultate, actele curente ale administrației școlare, aparțin întru totul lumii adulte și instituțiilor care o guvernează. Cum educația se definește, în primul rând, ca nevoie de supraveghere a celor educați, în principiu a copiilor⁶⁸, întâlnim în acest domeniu o suprapunere complexă de autorități. Administratorii superiori supervizează un întreg lanț ierarhic ce modelează, prin interdicții și recomandări, activitatea educatorilor, obligați să îi disciplineze pe copii. Intervin, în plus, familiile elevilor, uneori în dezacord față de reprezentății școlii, dar de cele mai multe ori acceptând să se manifeste în „sprijinul” (și în folosul) instituției de învățământ. În această situație, vocea copilului este aproape de neauzit, acoperită de un adevărat vacarm al celor mari, care îl invocă doar pentru a și-l disputa sau pentru a-i schimba comportamentul.

Dezacordurile par minore sau chiar ridicole celor nefamiliarizați cu acest univers. Defecțiunile se datorează mai mult manierei de comunicare, lipsită de obișnuita deferență ierarhică, și mai puțin unor perturbări realmente îngrijorătoare. Conflictetele invocate nu pun sub semnul întrebării organizarea sau finalitățile școlarizării, ci competențele sau autoritatea unor indivizi care personifică, la un moment dat, instituția. Traseul reconstituirii celor întâmplate începe de obicei cu o plângere sau cu un denunț. Continuă cu anchetarea celor implicați, iar după expunerea raționamentelor și argumentației aferente, se îndreaptă spre o soluționare în interiorul sistemului, pe cât posibil și a microcomunității în care avuseseră loc evenimentele. În tot acest parcurs, copilul este o figură pasageră. Depozițiile sale sunt privite cu neîncredere, motivațiile, trăirile sau doleanțele sale sunt reflectate sumar, de obicei în forma unor catalogări/etichetări fără rest ale unor situații sau atitudini⁶⁹. Soluționarea este încredințată aproape

⁶⁷ Ceea ce pune serios sub semnul întrebării valoarea practică a prognozelor didactice și a tuturor operațiunilor de birocrațizare prospectivă a învățării, de la nivelul „planurilor” de lecție, până la cel al definirii obiectivelor și al idealurilor formative.

⁶⁸ Dar copiii nu sunt singurul obiect al acțiunii formative a școlii. Familiile lor sau educatorii înșiși sunt adesea mizele cele mai importante ale intervenției autorităților, care în anumite situații își fac totuși cunoscute explicit adevăratele deziderate. Cele mai vizibile segmente educative, care ating și infantilizează aceste categorii de adulți prin intermediul școlii, sunt stagiile de perfecționare/redefinire profesională ale educatorilor și cursurile speciale pentru adulți (inclusiv campaniile de alfabetizare). Acestea din urmă au variat foarte mult în ultimul secol, ca ofertă educativă sau grad de cuprindere, de la conferințele învățătorilor sătești din vremea lui Haret până la „ședințele cu părinții”, de la sumare lecții de civism și igienă până la cursurile de recalificarea profesională.

⁶⁹ Sunt vehiculate intens în literatura pedagogică și mai ales în aplicațiile sale normative, de tipul referințelor școlare pentru elevi sau foști elevi, al proceselor-verbale de inspecție, al fișelor psihopedagogice întocmite de diriginți etc. Fenomenul s-a acutizat în timpul regimului comunist, când nimeni nu scăpa evidenței publice, fiind supus de timpuriu la proba caracterizărilor și autocaracterizărilor de uz instituțional. Pentru a proba reducționismul unor astfel de „fișe personale”, amintim doar câteva dintr-o serie de caracterizări ale unor elevi coreeni (!), care studiau în România la mijlocul anilor '50. Cu toată complexitatea situației și a vieții lor la mii de kilometri de țara natală, ei nu au convins autoritățile școlare locale să iasă din clișeele descriptive în uz. Un document emis de Grupul Școlar Silvic din Câmpulung Moldovenesc rezuma astfel viața „elevilor coreeni în parte: 1) Elevul Hong Ciang Oc: în aparență este liniștit, însă el conduce și instigă pe ceilalți elevi; 2) Elevul Kim Bec Uân: este cel mai refractar dintre toți elevii coreeni. El a folosit forță, atunci când a fost muștrat. Din punct de vedere profesional promite să se îndrepte, fiind un băiat inteligent; 3) Kim Zu Sic: asociat cu ceilalți elevi coreeni refractar, n-a dat rezultate cu toate că este mai sârguincios și mai liniștit; 4) Elevul Pac Te San: este un elev mai liniștit, n-a avut atitudini necuviincioase, însă a fost târât de ceilalți colegi în desele abateri ce le-au săvârșit; 5) Elevul Ri Bu Uân: este un elev sârguincios, cu mult interes pentru a-și însuși bine limba română, cât și celelalte materii de specialitate. A fost împiedicat de ceilalți elevi coreeni, care l-au amenințat luându-i mâncarea din față și silindu-l astfel să-i

exclusiv adulților. Oamenii „mari” nu își cer scuze în fața unui copil, ci îi cer să își recunoască vinovăția sa și a altora, inclusiv a familiei. Transmiterea unor mesaje ofensatoare sau, dimpotrivă, conciliatoare, prin intermediul copiilor, are însă o relevanță aparte în școală, modificând sensibil semnificațiile actului de comunicare.

Confruntarea celor două tipuri de surse îngăduie o privire mai atentă asupra decalajelor dintre reprezentările și motivațiile educatorilor, respectiv ale copiilor. Studiul acestor decalaje este, în general, asumat de științele educației, intrând mai ales în registrul psihopedagogiei. Copilul poate fi însă privit și ca obiectiv distinct al cercetării istorice. Nu ne referim aici la „istoria copilăriei”, ci la ideea că un copil este o istorie în sine, că reconstituirea și înțelegerea existenței sale are, în plus față de alte obiecte ale investigației istorice, dificultatea identificării unor surse cât mai puțin mediate de alți „autori”. Cum actul medierii este, cel mai adesea, involuntar, rezumativ și ulterior faptelor efective, decriptarea „textului” devine și mai dificilă. Sau, dimpotrivă, se abandonează celor mai curente și mai neproblematicе аșteptări, întreținute de faptul că atât istoricii, cât și pedagogii care cercetează trecutul, copilăria sau copilul, sunt categoric depășiți de cei care relaționează concret, zilnic și reflex cu ele.

DELINQUENCY, CONFLICT, GUILT:
STRATEGIES OF SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS
AND OF THEIR FAMILIES IN THE FIRST HALF OF THE 20th CENTURY
(Summary)

Keywords: schooling times, personal memories, adult life, childhood experiences.

The article starts from the following work hypothesis: memories related to school often foreground a tense episode, which for the child of that period had a different significance than the one perceived by the adults around him/her. Whose are the memories of ourselves is not an easy answer. The child is a creation of the adult that he/she has meanwhile become. By appropriating the representations and stories of his/her childhood witnesses, who might be touched by their own memories about that child, the adult could retrospectively reconstruct a hearsay childhood.

But the recollection of facts like the ones we are going to refer to – moments of difficult relationship in school environment – invite the teller to get much closer to the segment of the real age of those who are involved. At a first sight, the incidents invoked could look like simple perception gaps or minor fragments of a former daily life. In some of the cases, these were explicitly moralizing representations, carefully staged in order to send the child a specific message. But their success went much beyond the intended finality, leaving behind deep impressions and lifelong options. Most of the times, they seem to have been negative impact events, which awakened in the persons in question unusual senses of guilt, never met in their world before, which was thus sorely tested. Sometimes, the children’s families were ‘confiscated’ too by the school’s disciplinary offensive.

urmeze în desele abateri de pe semestrul II, dintre elevii coreeni; 6) Elevul Ri Uăn Biang: este un elev slăbuț la carte, totuși cu voință și promite a se îndrepta; 7) Elevul Să Man Boc: cu posibilități multe de a se ridica, dar încăpățânat și lenș” (vezi DJANI, fond „Liceul C. Negruzzi” Iași, dosar 5/1955, fila 176).