

Sławomir Hinc

Emile Durkheim : edukacja moralna jako podstawa egzystencji

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 1, 13-25

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sławomir HINC

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

EMILE DURKHEIM – EDUKACJA MORALNA JAKO PODSTAWA EGZYSTENCJI

Wprowadzenie

Emile Durkheim był jednym z „ojców założycieli” dyscypliny akademickiej, którą obecnie jest socjologia. Co więcej, wpływy i oddziaływanie Durkheima nigdy nie ograniczały się wyłącznie do socjologii, lecz obejmowały i nadal obejmują wiele dziedzin wchodzących w skład nauk humanistycznych.

Durkheim w roku 1887 rozpoczął pracę na Uniwersytecie w Bordeaux jako *chargé d'un cours de science sociale et de pédagogie* (dyrektor katedry nauk społecznych i pedagogiki) w pierwszej we Francji – na marginesie mówiąc, stworzonej specjalnie dla niego – katedrze socjologii, która została połączona z pedagogiką. W roku 1902 rozpoczął wykłady na Sorbonie, na której otrzymał w 1906 roku katedrę pedagogiki i socjologii.¹

Durkheim całe swoje życie poświęcił pracy naukowej. Był on żywo zainteresowany praktycznym zastosowaniem socjologii i jej rolą w życiu społecznym, zwłaszcza w moralnej edukacji społeczeństwa. W swej naukowej pracy poświęcił się m.in. tworzeniu swoistej „metodologii” tejże edukacji, dzięki temu został on przez swych następców obdarzony szacownym tytułem „nauczyciela nauczycieli”. Najważniejszym tematem prac stworzonych przez omawianego autora jest swowista, podstawowa opozycja: jednostka – społeczeństwo. Uniwersalny wymiar tej opozycji związany jest z przyjętą przez Durkheima koncepcją dualizmu natury ludzkiej – człowieka rozdwojonego, stanowiącego główną oś całej jego myśli.² Koncepcja ta zakłada odrębność sfery doznań, wrażeń i instynktów od sfery rozumu i logicznego, a zarazem pojęciowego myślenia. Pierwsza sfera związana jest z biologiczną naturą jednostek, druga natomiast jest z natury społeczna i wspólna z innymi ludźmi. Odznacza się ona w związku z tym stałością i powszechnością. Opozycja pomiędzy tym, co społeczne, a tym, co indywidualne istnieje w każdej jednostce ludzkiej, jest to zatem uniwersalny wymiar ludzkiego świata.

Spółeczeństwo – rzeczywistość *sui generis*

Durkheim stworzył również koncepcję społeczeństwa jako rzeczywistości *sui generis*, jako bytu wykraczającego poza sumę składających się na nią jednostek. W związku z powyższym zarzucano Durkheimowi hipostazowanie, czyli przypisywanie realnego i samodzielnego istnienia abstrakcyjnemu bytowi, którym jest społeczeństwo. Jednakże pisał on w *Elementarnych formach życia religijnego*, że „nie ma społeczeństw bez ludzi, społeczeństwo może istnieć wyłącznie w świadomości jednostek i tylko dzięki nim”.³

Powyższe uwagi wyjaśniają, dlaczego najstarsze teorie socjalizacji sięgają do prac Emile’a Durkheima, nawiązujących do koncepcji, zgodnie z którą jednostka

¹ Por. E. Tarnowska, *Durkheim Emile*, W: *Encyklopedia Socjologii*, Warszawa 1998, t. 1, s. 144.

² Por. J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964, s. 22-31.

³ E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, Warszawa 1990, s. 213.

ludzka, jej świadomość, wymaga ukształtowania przez społeczeństwo – szkoła była dla tego badacza jednym z istniejących „konstruktorów” istoty ludzkiej. Durkheim, analizując proces socjalizacji, zakładał rzeczywiste istnienie zarówno trwałych stosunków między ludźmi, jak i instytucji (sposobów myślenia i działania), które jednostka zastaje „gotowe” i stopniowo je przyjmuje. Napisał on, że: „z jednej [...] strony od społeczeństwa jednostka otrzymuje to, co w niej najlepsze, wszystko, co stanowi o jej indywidualnym obliczu i pozycji wśród innych istot – kulturę umysłową i moralną. Człowiek pozbawiony języka, wiedzy, umiejętności, poglądów moralnych, spadnie do rzędu zwierząt. A więc charakterystyczne cechy natury ludzkiej pochodzą od społeczeństwa. Ale jednocześnie społeczeństwo istnieje i żyje jedynie w jednostkach i przez jednostki. Gdyby idea społeczeństwa wygasła w umysłach poszczególnych ludzi, gdyby zwykli ludzie przestali wspólnie wyznawać wierzenia i tradycje, podzielać zbiorowe dążenia, wówczas by umarło społeczeństwo”.⁴

W swych dziełach Durkheim generalnie polemizował ze swoimi poprzednikami (m.in. z Herbertem Spencerem), którzy nadmiernie, jego zdaniem, eksponowali rolę czynników ekonomicznych. W kontekście typowych dla dziewiętnastowiecznej myśli zagadnień podziału pracy i konsekwencji tych procesów dla życia społecznego, ukazał Durkheim, jak wzrastający podział pracy i pogłębiające się zróżnicowanie społeczne prowadzą do przekształcenia solidarności społecznej – więzi, wzajemnych związków i zależności między członkami społeczeństwa – a tym samym do zmiany tych społeczeństw.

Durkheim zaproponował również badanie wspomnianych zjawisk poprzez analizę ich zewnętrznych, zobiektywizowanych wskaźników. Za taki zewnętrzny wskaźnik przyjął on prawo w różnych jego postaciach: z jednej strony prawo karne, działające poprzez represje i sankcje, z drugiej – prawo kooperacyjne, którego celem jest restytuowanie poprzedniego stanu rzeczy. Tym dwóm rodzajom prawa odpowiadają dwa typy organizacji społecznej, przejawiające się w dwóch odmiennych typach solidarności. W pierwszym przypadku jest to solidarność mechaniczna, bazująca na podobieństwie oraz wspólnotocie uczuć i wierzeń. W drugim przypadku chodzi o solidarność organiczną, opartą na współzależnościach, związaną ze zróżnicowaniem społecznym, rosnącą rolą jednostki i ogólną indywidualizacją życia zbiorowego wynikającą z postępującego podziału pracy. Przemiany solidarności wyrażają zmieniające się relacje między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne (zbiorowe). Uogólniając, przemiany te wyrażają zmieniające się relacje między świadomością zbiorową a świadomością indywidualną, by trzymać się terminologii wprowadzonej przez Durkheima. Wraz z rosnącym podziałem pracy i w efekcie z rosnącym zróżnicowaniem społecznym, z przekształceniami solidarności z mechanicznej w organiczną, następują procesy polegające na stopniowym usamodzielnianiu się jednostek, uwalnianiu się spod wpływu zbiorowości. Ład solidarności mechanicznej i moralnej integracji zostaje zastąpiony przez wynikający z podziału pracy nowy porządek, polegający na wzajemnej zależności, której źródłem są zróżnicowanie i specjalizacja.⁵

Durkheim dokonał również rozróżnienia między „przyczyną” i „funkcją”. Przed nim badacze odwoływali się do prostej analogii pomiędzy „organizmem” i „społe-

⁴ Tamże, s. 333.

⁵ Por. E. Tarkowska, *Durkheim...*, s. 146-148.

czeństwem” nie dostrzegając, iż kryje się za nią określona metoda badawcza. Podobnie jak Spencer, Durkheim doszedł do wniosku, że organicyzm uczył badaczy na problem znaczenia ról pełnionych przez elementy systemu w przełożeniu na utrzymanie całego systemu. Lecz w odróżnieniu od Spencera zauważył on także, iż istnienie elementów i ich odmian wymagało odrębnej analizy przyczynowej. W dziełach Durkheima można doszukać się szeregu ukrytych założeń:

- 1) Całości społeczne – społeczeństwo lub „organizm społeczny” – wymaga, według Durkheima, pewnych wzorów lub środków, dzięki którym zintegrują swoje elementy składowe.
- 2) Pewne procesy czy komponenty w całościach społecznych – takie jak podział pracy, edukacja, sumienie zbiorowe, prawo czy religia – umożliwiają utrzymanie integracji społeczeństwa jako spójnej całości.
- 3) Przyczyny istnienia elementów i zachodzących w nich zmian można wyodrębnić od konsekwencji, jakie mają dla utrzymania integracji całości społecznej.
- 4) Wobec tego analiza funkcjonalna zawiera w sobie dwustopniową metodę: (a) poszukiwanie tych elementów, które utrzymują integrację całości społecznej; oraz (b) odrębne poszukiwanie przyczyn istnienia i zmian zachodzących w tych elementach.

Durkheim niekiedy przyjmował też piąte założenie:

- 5) Potrzeba integracji całości społecznej może pomóc wyjaśnić istnienie i zmiany zachodzące w tych elementach, które przyczyniają się do integracji.

Tak więc analiza Durkheima zasugerowała możliwość nowej formy myślenia teleologicznego: cele całości społecznej mogą powodować powstawanie jej elementów składowych i mogą regulować ich zmiany w taki sposób, by przyczyniały się one do utrzymania tych celów. Durkheim chciał uniknąć analizy teleologicznej tego typu, albowiem przeczuwał, że jest to analiza nieprawomocna i niezdolna do wyjaśnienia przyczyny istnienia danego elementu i jego zmiany. Jednakże w dziełach Durkheima kryje się skłonność do teleologicznego dowodzenia i, jak się okazało, jest to jedna ze słabości podejścia funkcjonalnego. Durkheim odrzucił rozumowanie psychologiczne, zaś jego opcja dotycząca podejścia funkcjonalnego była w wielu punktach wynikiem dążenia do badania struktur społecznych, niezależnie od jednostek, które w nich uczestniczą.

Głównym przedmiotem zainteresowania Durkheima było zatem badanie solidarności społecznej i porządku społecznego. Chociaż nie był on zwolennikiem rewolucyjnego marksizmu, był świadomy konfliktów i nierówności istniejących w społeczeństwach przemysłowych. Wierzył on również, że reformy są możliwe dzięki nowym formom związków zawodowych oraz społecznej spójności. Choć Durkheim był przede wszystkim funkcjonalistą, w analizach głównych instytucji społecznych (takich jak system pracy, religia czy edukacja) jego socjologia jest znacznie bardziej skomplikowana. Jego teoria funkcjonalizmu spowodowała, że postrzega się go aż do dziś jako konserwatystę, podczas gdy faktycznie wyznawał on również poglądy lewicowe i nie zajmował się wyłącznie konserwatywnymi siłami w społeczeństwie.

Porządek społeczny a wolność

Źródła funkcjonalizmu zwykle szuka się w porównywaniu pojęcia społeczeństwa do organizmu biologicznego, rozumianego jako system złożony z wielu współzależnych części. Niektórzy twierdzą, że źródła takiego ujęcia należy szukać w pracach Augusta Comte'a i Herberta Spencera, ponieważ zamierzali oni stworzyć bardziej całościowe i bardziej biologiczne spojrzenie na społeczeństwo. Jednak funkcjonalizm zawdzięcza swoją dominację w naukach społecznych w znacznie większym stopniu Durkheimowi – choć nigdy nie użył on sformułowania *funkcjonalizm*. W swej pracy *Zasady Metody Socjologicznej* Durkheim stwierdził: „Gdy zamierzamy wyjaśnić zjawisko społeczne, musimy osobno szukać wystarczającej przyczyny, dzięki której ono powstaje oraz funkcji, jakie to zjawisko spełnia”.⁶

Dla Durkheima waga nacisku na funkcje jest tym, co jest charakterystyczne dla metodologii analizy faktów społecznych, czyli wzorów zachowania, które wykazują istnienie zewnętrznych ograniczeń (przymusów) w stosunku do indywidualnych zachowań. Waga podejścia funkcjonalistycznego jest więc obecna w jego stwierdzeniu: „by wyjaśnić fakt społeczny nie wystarczy pokazać przyczyny, od których on zależy, musimy także, przynajmniej w większości przypadków, pokazać jego funkcję w ustanawianiu porządku społecznego”.⁷

Jednakże należy zauważyć, że poglądy Durkheima dotyczące postrzegania siły faktów społecznych nie były w pełni deterministyczne. Wolność i niezależność nie były według niego hamowane przez fakty społeczne. Pisał: „Wolność jest córką władzy właściwie rozumianej. Ponieważ bycie wolnym nie oznacza robienia tylko tego, co nas zadowala, wolność jest stanem, w którym człowiek jest panem samego siebie, to znaczy wie, jak zachowywać się rozsądnie i robi to, co jest jego obowiązkiem”.⁸ W tym kontekście można dostrzec opozycję Durkheima w stosunku do takich myślicieli jak epikurejczycy czy Montaigne, którzy postrzegali edukację jako przyjemność. Dla Durkheima edukacja była mechanizmem, przez który dziecko, a później młodzieniec, uczyło się silnej kontroli nad samym sobą oraz pewnych ograniczeń, by stać się w przyszłości „idealnym dorosłym” i dzięki temu zapewnić przetrwanie zróżnicowanego społeczeństwa. W takim społeczeństwie, zdominowanym przez ideały moralnego indywidualizmu i konformizm nie można „sprawdzać się do pasywnej rezygnacji, ale do oświeconej lojalności”.⁹

Z tych zasad jasno wynika, że Durkheima socjologia funkcjonalistyczna i jego rozumienie roli edukacji w społeczeństwie wywarło duży wpływ na dwudziestowieczną edukacyjną teorię i praktykę (badania). Rozwój funkcjonalistycznego spojrzenia na socjologię, dokonującego się szczególnie za sprawą prac Parsonsa i Mertona, był szczególnie istotny dla badań nad tym, jak młodzi są wprowadzani do społeczeństwa dorosłych. Socjalizacja ogółem oraz rodzina i szkoła w sposób szczególny stały się podstawowymi elementami nowoczesnej funkcjonalistycznej analizy szkolnictwa i społeczeństwa. Natomiast dla Durkheima edukacja była „metodyczną socjalizacją” młodych członków społeczeństwa.

⁶ E. Durkheim, *The Rules of Sociological Method*, Free Press, Nowy York 1964, s. 95.

⁷ Tamże, s. 97.

⁸ Tamże, s. 89-90.

⁹ E. Durkheim, *Moral Education*, Free Press, Glencoe, Nowy York 1961, s. 115.

Moralne i systematyczne uspołecznianie jednostki

Najwcześniejsze prace Durkheima na temat edukacji, *Education and Sociology* (1922) oraz *Moral Education* (1925), zostały opublikowane pośmiertnie i przez wiele lat, były traktowane jako korpus Durkheimowskiej teorii. Jednak wraz ze zwiększającą się wiedzą na temat innych jego prac, takich jak seria późnych wykładów z lat 1904, 1905 i 1914, *Ewolucja myśli edukacyjnej: wykłady o formowaniu i rozwoju szkolnictwa średniego we Francji*, Durkheimowska socjologia edukacji stała się ponownie przedmiotem zainteresowania naukowców. We Francji twierdzono, że z tych prac wyłania się zupełnie inny Durkheim – nie ten, dla którego najważniejszy jest konsensus, porządek, ekwilibrum i funkcjonalizm, ale raczej ten, który jest bardziej zainteresowany walką i ideologicznym konfliktem.

W *Education and Sociology* Durkheim przedstawia swą najszerszą interpretację związków edukacji ze społeczeństwem. Durkheim wiązał edukację z pojęciem wychowania, które postrzegał jako proces wdrażania aspołecznych w chwili narodzin istot ludzkich do życia społecznego.¹⁰ Takie ujęcie „prowadzi do skupienia uwagi na zagadnieniach społecznej adaptacji, kulturowej asymilacji jednostek oraz do rozpatrywania osobowości jako produktu społeczno-kulturowych wpływów”,¹¹ czyli zagadnień bezpośrednio związanych z procesem socjalizacji dokonującym się w szkołach.

Jest to wybitnie funkcjonalistyczna interpretacja. Durkheim zarezerwował termin „edukacja” dla wpływu wywieranego przez dorosłe pokolenia na tych, którzy nie są jeszcze gotowi do życia społecznego. Innymi słowy, zarezerwował edukację dla procesu metodycznej socjalizacji ludzi młodych. Każde społeczeństwo, według Durkheima, tak zaadaptowało edukację, by była ona dostosowana do jego wartości, norm i celów. Dlatego właśnie, jak twierdził, systemy edukacyjne na całym świecie, zarówno w odmiennych, jak i podobnych społeczeństwach, ale w różnych czasach, wykazują taką różnorodność. Dla Durkheima było nie do pomyślenia, że edukacja mogłaby funkcjonować inaczej. „Jaki jest cel wyobrazić sobie taki rodzaj edukacji, który byłby zabójczy dla społeczeństwa, gdyby go wprowadzono w życie?”.¹² Zdaniem Durkheima, szkoły powinny rozwijać we własnych murach kulturę, która byłaby zbieżna z kulturą charakteryzującą całe społeczeństwo. Młody człowiek powinien dojrzywać w procesie socjalizacji wtórnej, dokonującej się przede wszystkim w szkole, w której mottem przewodnim „regulaminu postępowania” byłyby wartości i normy zgodne z tymi, które obowiązują w systemie społecznym.

Durkheim postrzegał więc edukację i społeczeństwo jako nierozzerwalne elementy, przy czym edukacja była elementem ogólnej struktury społeczeństwa. Ponadto twierdził, że system edukacji przyczynia się do przetrwania społeczeństwa: „Edukacja jest więc jedynie środkiem, poprzez który społeczeństwo w swych ramach przygotowuje dzieci, «powielając» w ich umysłach podstawowe zasady własnej egzystencji”.¹³ Durkheim podziwiał również wielkich myślicieli edukacyjnych, takich jak Comenius (Komenski), Rousseau i Condorcet, ponieważ uważali oni że edukacja jest zorientowana na zewnętrzny świat, na potrzeby społeczeństwa i w tym kontekście przyjmowali perspektywę utylitarystyczną. W znacznie mniejszym stopniu urzekali go tacy myśliciele, jak Montaigne czy Erasmus, ponieważ byli oni

¹⁰ Por. E. Durkheim, *Education and Sociology*, Nowy York 1968, s. 30.

¹¹ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 15.

¹² E. Durkheim, *Education and...*, s. 64.

¹³ Tamże, s. 71.

– jego zdaniem – nazbyt humanistyczni i antyscjentystyczni w swych założeniach edukacyjnych. Dlatego Durkheim utrzymywał, że każde społeczeństwo ma własny „ideał człowieka, jaki powinien funkcjonować z punktu widzenia intelektualnego, psychicznego i moralnego”.¹⁴ Ten ideał zawierał w sobie religijne i moralne priorytety, tradycje narodowe, świadomość narodową (lub, jak je nazywał, zbiorowe sumienie). Innymi słowy, funkcją edukacji jest „produkowanie idealnych dorosłych” dla społeczeństwa.

Dokładnie w takim kontekście można rozumieć stwierdzenie Durkheima, że cała edukacja jest edukacją moralną, ponieważ pojęcie moralności leży w samym centrum jego teorii społeczeństwa. Stało się ono podmiotem, któremu był całkowicie oddany. Durkheim pojmował moralność jako zestaw obowiązków i zobowiązań, wpływających na zachowania jednostek. Choć wcześniejsze pojęcia moralności były powiązane z wierzeniami religijnymi, Durkheim twierdził, iż nowoczesne przemysłowe społeczeństwa wymagają moralności świeckiej, która byłaby oparta na rozumie. Przyszłość spójnego społeczeństwa leży w utrzymaniu moralnego kodu społecznych zobowiązań i obowiązków, a daje to zyski zarówno jednostkom, jak i całemu społeczeństwu. Jak stwierdził na jednym ze swych wykładów wygłoszonych na Sorbonie, które prowadził w latach 1902-1903, „musimy odnaleźć racjonalne substytuty funkcjonujące w społeczeństwie, które można przekazać w procesie edukacji, tych religijnych pojęć, które przez tak długi czas służyły jako nośnik dla najbardziej podstawowych moralnych idei”.¹⁵

Durkheim odwoływał się do naczelnego twierdzenia J.J. Rousseau mówiącego, że edukacja powinna przekształcać jednostki (indywidua) w obywateli gotowych do moralnego partycypowania w społeczeństwie. Pisał, że „edukacja daleka jest od tego, by funkcjonować jako unikalny lub główny obiekt służący jednostkom lub ich interesom, jest ona przede wszystkim środkiem, za sprawą którego społeczeństwo nieustannie odtwarza warunki konieczne do jego egzystencji”.¹⁶ Socjalizacja zatem nie jest procedurą uskuteczniania prywatnej autoekspresji, jest ona celem edukacji, a samo socjalizowanie jednostek jest czymś, co Durkheim nazywa *moralnym wysiłkiem*, będącym obowiązkiem systemu edukacji. Jak napisał: „Jesteśmy istotami moralnymi tylko w takim stopniu, w jakim jesteśmy istotami społecznymi”.¹⁷ Edukacja, w Durkheimowskim ujęciu, kształtuje społeczne bytowanie poprzez wzbudzenie podzielenia, przez wszystkich członków społeczeństwa, moralnych tradycji, praktyk i ideałów. Wbrew wszystkim Durkheim głosił, iż „istnieje pewna ilość zasad, które pośrednio lub bezpośrednio są wspólne dla wszystkich”. Obejmuje to „szacunek [...] dla idei i sentymenty, które są podstawą demokratycznej moralności”.¹⁸ Poprzez edukację moralną młodzieńiec staje się niezależny i rozwija umiejętności w refleksyjnym i krytycznym myśleniu, które jest ważne dla rozkwitu demokracji, na tyle na ile zostali oni wychowani w podzieleniu społecznych *idei, sentymentów i praktyk*. Durkheim podzielał fascynację zapoczątkowaną przez J.J. Rousseau, który darzył szczególnym „naukowym sentymentem” zarówno autonomię jednostek, jak i obywatelskie zaangażowanie, co czynić miało z „jed-

¹⁴ Tamże, s. 70.

¹⁵ E. Durkheim, *Moral...*, s. 9.

¹⁶ E. Durkheim, *Education and...*, s. 123.

¹⁷ E. Durkheim, *Moral...*, s. 64.

¹⁸ E. Durkheim, *Education and...*, s. 81.

nostkowości” wysoce ceniony ideał społeczny. Rozwój tegoż ideału – według Durkheima – powinien być widocznym i permanentnie realizowanym celem edukacji.

Centralny aspekt Durkheimowskiej zasady rozumienia moralnej edukacji mówi o tym, iż powinna ona „rodzić” społeczny ideał, autonomiczną jednostkę lub – jak niekiedy Durkheim pisał – moralną indywidualność. Uczony uważał indywidualność za wartość moralną, która miałaby służyć społeczeństwu. A zatem moralność przekazywana w szkołach, miałaby być moralnością „w służbie społecznej”, aby autonomiczna jednostka, opierając się na swych wartościach, wykorzystywała indywidualność dla dobra społeczeństwa, a nie tylko i wyłącznie dla własnych korzyści. Z tego wniosek, że społeczny etos (społeczna moralność) powinien być w drodze socjalizacji przekazywany wszystkim ludziom młodym, jak również tym wszystkim, którzy aktywnie funkcjonują w demokratycznym społeczeństwie.

Dla Durkheima edukacja jest zadaniem moralnym, jednakże teza ta nie budzi powszechnej zgody w naukowym świecie. Niektórzy twierdzą, iż edukacja jest „amoralna”. Oznacza to, że edukacja przekazuje i kształtuje wiedzę dotyczącą tego jak jest, a nie jak być powinno. Wypowiedzi dotyczące tego, jak być powinno są normatywne i odnoszą się wprost do moralności. W odróżnieniu od edukacji – twierdzą adwersarze Durkheima – której „królestwem” są publiczne fakty przeznaczone do publicznej „konsumpcji”, moralność jest kwestią *stricte* indywidualną, prywatną. Publiczna edukacja może najwyżej wyjaśniać uczniom rzeczy, w które oni wierzą. Publiczna edukacja dzieci musi zatem pozostawać neutralna wobec moralnych pytań, po to, by pewnego dnia on czy też ona mogli w sposób wolny wybrać moralnie satysfakcjonującą drogę życia. Propagatorzy tej opcji podkreślają, że dobrzy nauczyciele, podobnie jak dobrzy rodzice, respektują tę zasadę neutralności.

Durkheim odrzucał ideę neutralności lub „amoralnej” edukacji. Moralne ideały, w jego rozumieniu, są publiczne. Przyczyniają się one do tworzenia i odtwarzania świata wokół nas, są – najprościej rzecz ujmując – nieuniknione. Jeżeli publiczna edukacja unikałaby tych ideałów, jej „produktem” byłyby „puste” jednostki, dokładnie takie, jak te opisane przez T.S. Eliota w *The hollow men*, gdzie autor napisał, że jednostki bywają poddawane procesowi „kształtowania bez formy, malowania bez kolorów [...], gestu pozbawionego ruchu”.¹⁹

Durkheim nie rozważał bynajmniej całej edukacji w kontekście moralności, akcentował tę kwestię tak intensywnie tylko wtedy, gdy polemizował z innymi edukacyjnymi teoriami. Rozważał on ów moralny aspekt jako najważniejszy element edukacji. Nauczanie jest prawdziwie pouczające kiedy „posiada kompetencyjny wysiłek wprowadzania moralności na drogi naszego egzystowania i naszego myślenia [...]. Edukacja, której jedynym celem jest zwiększenie naszego panowania nad wszechświatem stoi na pograniczu niepowodzenia w realizacji swego głównego zadania”.²⁰

Moralna edukacja, w Durkheimowskim ujęciu, znajduje swe miejsce w większości szkolnych przedmiotów. Nie powinna być ona wykładana podczas oddzielnych lekcji poświęconych „moralitetom”, na której uczniowie mieliby poznawać abstrakcyjne kody moralne i określone regulacje systemowe. „Moralna edukacja nie może być sztywno ograniczona do godzin lekcyjnych [...], to jest edukacja uwi-

¹⁹ T.S. Eliot, *The hollow men*, Harcourt, Nowy York 1937, s. 77.

²⁰ E. Durkheim, *The Evolution of Educational Thought*, Routledge and Kegan Paul, Londyn 1977, s. 336-337.

kłana w każdy moment nauki. To musi być wmieszane w całe szkolne życie, jak sama moralność jest zaangażowana w całą sieć kolektywnego życia [...], w którym nie ma innej formy, która mogłaby zastąpić lub wyrazić coś w sposób adekwatny do moralności”.²¹ Moralna edukacja występuje zawsze, gdy „ewidentna cnota, konkretna wiedza i specyficzne talenty są przekazywane wespół uczniom, uzdalniając ich do inspirującego innych życia”.²²

Durkheimowska praktyka edukacyjna

Dla Durkheima formalna i systematyczna edukacja leży w centrum jego szerszego zainteresowania tworzeniem i utrzymywaniem konsensusu, solidarności w coraz bardziej różnicującym się, specjalizującym, heterogenicznym i przemysłowym społeczeństwie. Przedstawiając więc swoje zainteresowanie praktycznym zastosowaniem wyników badań, Durkheim skonstruował teorię praktyki edukacyjnej, która zawierała, jak twierdził, trzy podstawowe elementy moralności: (1) dyscyplinę, (2) przywiązanie do grup społecznych, i jednocześnie (3) autonomię. Durkheim wierzył, że dyscyplina była warunkiem zapewnienia konsekwencji i regularności zachowań, podobnie jak poczucie władzy powinno służyć wywoływaniu zarówno pożądanых reakcji, jak i pewnych zahamowań w ludzkim zachowaniu. Ta moralna dyscyplina jest ważna tak długo, jak długo jest ona zorientowana na konkretną grupę czy społeczeństwo. Durkheim twierdził zatem, iż moralne zachowanie wymaga przywiązania lub przynależności do grupy społecznej. Durkheim nie wierzył natomiast, iż moralne zachowanie może wynikać z przymusu. Innymi słowy, jednostka musi sama, nieprzymuszona, wybrać takie zachowanie, które odbijać będzie zobowiązania i odpowiedzialność w stosunku do społeczeństwa jako całości. Uważał więc, że moralne zachowanie któremu towarzyszy wysiłek i poświęcenie powinno wynikać z wewnętrznej potrzeby. Twierdził również, że „działanie, które jest łatwe do wykonania, to znaczy nie pociąga za sobą wysiłku i poświęcenia, nie jest działaniem moralnym”.²³ Durkheim nawet wówczas, gdy kładł nacisk na integrację społeczeństwa, chciał zachować indywidualne i samodeterminujące się zachowanie, które służyć miałyby całej zbiorowości.

Dla Durkheima moralna regulacja mogłaby stać się faktem tylko za sprawą stworzenia grup organizacyjnych, popierających moralny kod zachowania, który chroniłby jednocześnie prawa jednostek i grup. Durkheim uważał edukację za jedno z profesjonalnych działań związanych z państwem, które wymaga określonych regulacji dla skutecznego funkcjonowania. Dlatego, podczas gdy Durkheim upatrywał funkcjonalną wagę edukacji w kontekście produkcji „idealnego dorosłego” oraz moralnego konsensusu, był także świadom tego, że edukacja była profesją, w której własny interes i konflikt były powszechne, oraz że należy spodziewać się konfliktu pomiędzy edukacją a państwem – ponieważ taka jest konsekwencja odgórnej kontroli jednego systemu przez drugi.

²¹ E. Durkheim, *Moral...*, s. 25.

²² Tamże.

²³ E. Durkheim, *The teaching of morality in primary schools*, W: *Durkheim and moral education for children: a recently discovered manuscript*, W: W.S.F. Pickering (red.): *Moral Education*, 1995, 24(1), s. 19-36.

Regulamin szkolny jako uczniowski „kodeks moralny”

Durkheim, mówiąc o edukacji moralnej, przez moralność rozumiał stosunkowo spójny, szeroki i kompleksowy system norm, ocen, zasad i postaw, ukierunkowujących zachowanie. Moralność ta obejmowała również proces działania i wartościowania. Owe zachowania i oceny powinny – w tym przypadku – dotyczyć przede wszystkim całego zbioru nakazów i praktyk, obejmujących rozległe obszary życia, ale również wskazywać zachowania odpowiednie dla określonych sfer życia społecznego. Durkheim wiązał moralność z prawnym systemem normatywnym. Edukacja moralna miała bowiem tak socjalizować jednostkę, by wpajać jej takie wartości, których przestrzeganie będzie się jednocześnie wiązało z postępowaniem zgodnym z prawem. By tę moralność – w całej jej rozciągłości – przekazać w praktyce jednostce, szkoły powinny opierać się na swojej wewnętrznej kulturze, konsekwentnie przestrzegać regulamin, na podstawie którego nagradzani byłiby uczniowie wyróżniający się w jego zachowywaniu, a karane byłyby jednostki ów regulamin łamiące. Z drugiej strony, szkoły powinny zapewnić możliwie częste interakcje uczniom i to nie tylko w czasie lekcji. Chodzi o to, by ze zwykłej klasy, dzięki częstym interakcjom jej członków, stworzyć grupę. Proces ten powinien być jednocześnie związany z kontrolą częstości i jakości interakcji członków nowej grupy „klasowej” z innymi jednostkami lub grupami. Ważne jest – zdaniem Durkheima – by grupie uczniów, funkcjonującej w obrębie systemu normatywnego, którym miałyby być regulamin szkolny, zapewnić autonomię. Najprościej rzecz ujmując, należałoby działać tak, by w pierwszej kolejności integrować grupę, uczyć członków grupy współpracy, a w konsekwencji, by grupowa spójność i zażyłość skłaniała młodych ludzi do poszukiwania – w sposób autonomiczny – reguł wewnątrzgrupowych, związanych również z funkcjonowaniem członków grupy „na zewnątrz”. Należałoby jednocześnie wskazać uczniom, że system prawa grupowego powinien być zgodny z prawem szerszej społeczności, w której grupa funkcjonuje. Wszystkie te działania zmierzają do tego, by członkowie grupy klasowej zbudowali, w sposób na pozór autonomiczny, swój system praw, bazując na regulaminie szkolnym.²⁴

Edukacyjny podział pracy społecznej

Klasa szkolna powinna być również grupą, w której następuje podział pracy społecznej, ponieważ podział taki, a także związane z nim uzupełnianie się w procesie wymiany, zwiększa siłę integracji grupowej. „Wymiana zakłada, że dwie osoby są od siebie zależne, ponieważ z jedna, i druga jest niekompletna; pojęcie wymiany [...] stanowi zatem powierzchowny jedynie wyraz pewnego wewnętrznego i głębszego stanu [...]. Obraz osoby, która nas dopełnia, pozostaje nierozłącznie związany z obrazem naszej własnej osoby nie tylko dlatego, że często łączy się z nim, ale przede wszystkim dlatego, że stanowi jego naturalne uzupełnienie. Staje się on więc integralną i stałą częścią naszej świadomości do tego stopnia, że nie możemy się już bez niego obejść i poszukujemy wszystkiego, co zwiększa jego siłę. Dlatego też lubimy towarzystwo osoby, którą wyobrażenie to reprezentuje, jej obecność bowiem sprawia, że staje się ono bardziej wyraziste, bo aktualnie postrzegane. Cierpimy natomiast we wszystkich okolicznościach, które jak rozłąka lub śmierć przeszkadzają jego nawrotom lub zmniejszają jego żywotność”.²⁵

²⁴ Por. E. Durkheim, *Moral...*, s. 64-65.

²⁵ E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 1999, s. 81.

Podział pracy społecznej, dokonujący się w procesie socjalizacji w szkole, jest również elementem „oswajającym” jednostkę z procesem stratyfikacji społecznej, dokonującym się w społeczeństwach współczesnych. Jak twierdzi Durkheim, podział pracy, zadań czy też obowiązków integruje społeczeństwo i zapewnia jego jedność. Uwarstwienie społeczne jest niezbędne, ponieważ współczesne społeczeństwa są zdolne zachować równowagę tylko dzięki specjalizacji zadań, która jest warunkiem koniecznym istnienia tych społeczeństw. Stratyfikacja zapewnia spójność zarówno grupom społecznym, jak i całemu społeczeństwu. Określa ona również zasadnicze cechy struktury społecznej. Jednostki powinny więc „oswajać” się już w szkole ze stratyfikacją społeczną. System edukacji przygotowuje młodych ludzi do występowania w roli dorosłego człowieka w społeczeństwie, które odzwierciedla klasa szkolna. W tej klasie – jak napisałem powyżej – dochodzi do podziału zadań społecznych, a w ślad za tym dokonuje się podział na tych, którzy w ramach tej grupy są „lepsi” albo „gorsi”. W ramach takiego procesu wychowawczego jednostce wpaja się generalną zasadę, mówiącą, że zróżnicowanie społeczne, którego podstawą jest wiedza jednostek, mogąca zostać wykorzystana do rozwoju społeczeństwa, jest w pełni uzasadnione z perspektywy społecznego rozwoju.²⁶

Ahistoryczność natury ludzkiej, a historyczny proces rozwoju edukacji

Durkheim podchodził do edukacji w sposób odmienny niż inni naukowcy jego czasów. Postrzegał edukację z perspektywy historyka, który uwzględnia nieustanną zmienność rzeczywistości. Pisząc o tej perspektywie postrzegania rzeczywistości przez Durkheima odnoszę się do sposobu analizy, którą poczynił Richard Rorty. Napisał on, że: „Ich strategia upiera się przy tym, że socjalizacja, a w ślad za nią historyczne okoliczności, staczą się w dół tak, że nie ma tam już nic «poniżej» socjalizacji lub czegoś ważniejszego aniżeli historia, która jest elementem definiującym człowieka”.²⁷ Durkheim krytykował współczesną mu teorię edukacji, która „zapewnia, że natura ludzka jest uniwersalna i wiecznie taka sama. Uważa się za oczywiste, iż pytania o to, jak myśleć o świecie i jak się w nim zachowywać, rozwiązywane są według prostego prawa odpowiedzi, które ukazują prawdę wspólną dla całej rasy ludzkiej”.²⁸ W opisanych przez naukowca rozważaniach wyraźne jest przekonanie o „ahistorycznej” naturze ludzkiej i próba zobligowania systemu edukacji do wzbudzenia takiego myślenia, które miałoby chronić przed całym fałszem i sztucznością różnych cywilizacji. W Durkheimowskim oglądzie cała edukacja, podobnie jak moralność, jest uwarunkowana. Nie jest ona ponadczasowa, a jest dla określonych ludzi, żyjących w określonym czasie, nie można z niej zatem uczynić ponadczasowego schematu. To, czego uczymy „tu i teraz”, nie może być w przyszłości rozwinięte bez żadnych „uszkodzeń”, ponieważ natura ludzka jest „ahistoryczna”, co oznacza, że nie można z dużym wyprzedzeniem stworzyć „mentalnego portretu” kolejnych pokoleń. Jednakże z powodu ahistoryczności natury gatunku *homo sapiens* nie można popadać w kolejną skrajność, polegającą na rozpoczynaniu tworzenia procesu edukacji za każdym razem od nowa, ponieważ ów system jest z kolei procesem historycznym. Oszukujemy samych siebie, wierząc, że możemy stworzyć – *ex nihilo* – drogi i znaczenia edukacji. Systemy edukacyjne, pisał

²⁶ Por. tamże, s. 82-83.

²⁷ R. Rorty, *Contingency, Irony and Solidarity*, University Press, Cambridge 1989, s. XIII.

²⁸ E. Durkheim, *The Evolution of...*, s. 321.

Durkheim, „są produktem zbiorowego życia [...]. Są one poza tym w dużej części wynikiem pracy poprzednich generacji [...]. Historyczne śledztwo dotyczące procesu formowania i rozwoju systemów edukacji ujawnia, że zależą one od religii, politycznej organizacji, stopnia rozwoju nauki, stanu rozwoju przemysłowego, etc. Jeżeli są owe systemy rozważane oddzielnie od wszystkich tych historycznych spraw, stają się one w ten sposób niezrozumiałe”.²⁹

Durkheim pisał również o celach edukacyjnych, zróżnicowanych ze względu na odmienności kulturowe. Dla przykładu, głosił, iż w Imperium Rzymskim edukacja „tresowała jednostki do bycia podwładnymi” w społeczeństwie. „Obecnie”, odnotował Durkheim, „edukacja próbuje kształtować indywidualność autonomicznych osobowości”.³⁰

Durkheim postulował wprowadzenie równoległe z autonomicznością edukacji świeckiej, zarówno w wymiarze religijnym, jak i społecznym. Wymiar religijny wiązał się z tym, że każde społeczeństwo ma obywateli różnych wyznań, którzy w przyszłości mają kształtować jedno państwo. Trzeba by poznawali się oni nawzajem i uczyli się kooperacji. Wymiar społeczny oznaczał natomiast, że do jednej szkoły powinni chodzić młodzi ludzie wywodzący się z różnych klas społecznych; cel w tym przypadku był zbieżny z tym opisanym powyżej. Przyszli obywatele państw demokratycznych powinni – zdaniem Durkheima – poznać tradycje religijne i zwyczaje inne aniżeli te poznane w rodzinie, czy w grupie lokalnej. Ponieważ dorosły, który ma przestrzegać moralnych zasad postępowania, może mieć trudności z okazywaniem szacunku systemom wartości, których nie miał okazji poznać w młodości. Świecka edukacja wyrasta na gruncie dużych społeczeństw zróżnicowanych pod względem egzystujących na jego łonie grup i obowiązków.³¹

Edukacja jako narzędzie „społecznego zrozumienia”

Globalna edukacja nie stanowi przeszkody dla tego, co Durkheim nazwał „pedagogiczną socjalizacją”. Społeczne zaangażowanie, będące wynikiem odpowiednio ukształtowanej w procesie edukacji moralności, wymaga by proces zdobywania wiedzy był zarówno generalny (ogólny), jak i specjalistyczny (zawodowy). Durkheim postulował, by edukacja zachęcała uczniów do rozwijania ich osobistych zainteresowań i zdolności. Publiczna edukacja przygotowuje uczniów do wnoszenia szczególnego, znaczącego wkładu w funkcjonowanie „rynku społecznego”, który działa za sprawą podziału pracy i stanowisk. Durkheim zaznaczał jednak, iż pozycja społeczna studenta (ucznia) nie powinna determinować jego edukacji i „powołania”. Podobne zróżnicowanie nie jest – zdaniem Durkheima – „moralnie usprawiedliwione”. Stwierdził on, że „nawet dziś nie widzimy tego, by edukacja zmieniała się w zależności od klas społecznych lub ze względu na odmienności regionalne. A przecież jedno miasto to nie cały kraj, a klasa średnia, to nie klasa robotnicza”.³²

Specjalizacja – teoretycznie dająca możliwości awansu w strukturze społecznej – nie powinna być głównym celem publicznej edukacji. Jak napisał Durkheim: „Przedmiotem całej edukacji jest pobudzenie i rozwój zdolności do myślenia bez konieczności podejmowania prób wiązania tego z żadnym szczególnym powołaniem; a rodzi się to w wyniku tego, iż cała koncepcja specjalistycznej edukacji zo-

²⁹ E. Durkheim, *Education and...*, s. 66.

³⁰ E. Durkheim, *The Evolution of...*, s. 64.

³¹ Por. E. Durkheim, *Moral...*, s. 72-76.

³² E. Durkheim, *Education and...*, s. 68.

stała tak zaprojektowana, by dawała tylko specjalistyczny trening przygotowujący do wypełniania określonej pracy w handlu lub w przemyśle, system edukacji jest w takim przypadku radykalnie niespójny”. A oczywistym jest, że edukacja ma rozwijać „intelektualne zwyczaje i postawy” oraz uczyć „poznawania tego, w oparciu o jakie normy społeczne myślenie w danych okolicznościach powinno być rozwijane”.³³ Wymaga to, by osoba zdobywająca różnorakie umiejętności trwała zakorzeniona w normach i wartościach społecznych, a w tym zakorzenieniu, by dzieliła z innymi „społeczne rozumienie”. Można zatem uważać wspomniane społecznie dzielone rozumienie za swoisty język, za którego pomocą społeczeństwo komunikuje się i w którym myśli. Znacznie ważniejsza, aniżeli specjalistyczna edukacja, jest nauka podstawowych sposobów twórczego myślenia, które miałyby prowadzić do myślenia społecznego.

Durkheim uważa, że specjalizacja może nadal pełnić ważną rolę w procesie społecznego zróżnicowania, ale bardziej istotnym zadaniem edukacyjnym jest przygotowywanie uczniów do mówienia wspólnym językiem (owa „wspólność” dotyczy różnych dziedzin życia społecznego) i do postrzegania siebie jako członków wspólnej zbiorowości. Społecznie dzielone rozumienie jest znacznie bardziej istotne niż specjalizacja. Zatem stratyfikacja jest uzasadniona tylko wtedy, gdy jej fundamentem jest społeczna moralność, zapewniająca wykorzystywanie pozycji zawodowych dla dobra społecznego. Najpierw społeczne myślenie, a później doskonalenie kwalifikacji – społeczne myślenie ma znacznie wyższą rangę aniżeli trening zawodowy.

Podsumowanie

Podsumowując, należy dodać, że klasa szkolna – zdaniem Durkheima – ma nie tylko pełnić rolę grupy edukującej się, ale w ramach działań grupowych powinna również wykonywać różnego rodzaju działania, które wymuszą współpracę członków grupy i podział pracy w ramach tejże grupy, po to, by zintegrować daną społeczność. Nauczyciele mają za zadanie zachęcać w jak największym stopniu uczniów do grupowego zaangażowania, posłuszeństwa i odpowiedzialności. Mają oni wpajać uczniom, iż najważniejsze jest posłuszeństwo celom i wartościom społecznym, a sprawy osobiste i rodzinne są na drugim miejscu. Nauczyciele muszą rozwinąć i pogłębić u swych wychowanków w toku nauki takie skłonności, których potrzebuje społeczeństwo, aby funkcjonować. Nie mogą oni również zapomnieć o tym, że sami są zobowiązani do stosowania się do tych samych społecznych wymagań.

Program w szkołach – zdaniem Durkheima – powinien być zawężony do tego, co jest niezbędne do funkcjonowania nie tyle jednostki, co społeczeństwa. Idee, koncepcje i zakres materiału, zawarte w programie powinny zmieniać się w zależności od natury społeczeństwa i jego rozwoju. Bowiemy to społeczeństwo określa pożądaną wzór człowieka, jakim ten być powinien, a nie biologia (natura) czy też rodzina.

Według Durkheima nauczyciele są jednocześnie – czy też być powinni – wzorcami moralnymi i moralnymi istotami, ograniczającymi i ograniczanymi. Nauczyciel „musi sprawiać, by uczniowie zrozumieli, iż reguła stosuje się zarówno do nauczyciela, jak i do nich, że nie może jej usunąć, ani zmodyfikować, że jest zo-

³³ E. Durkheim, *The Evolution of...*, s. 320.

bowiązany stosować ją, że jest przez nią zdominowany i oblijuje go ona, jak oblijuje i ich”³⁴

Ważnym zagadnieniem jest również to, w jaki sposób Durkheim rozumiał rolę ucznia w szkole. Dziecko zawsze było postrzegane przez tegoż socjologa jako puste naczynie (*tabula rasa*), czekające na „wypełnienie” przez pośredników socjalizacji. Twierdził on, że dziecko wchodząc w życie, wnosi jedynie swoją jednostkową naturę. Społeczeństwo musi tak szybko, jak to tylko możliwe, „stworzyć” następną istotę, która będzie zdolna do prowadzenia moralnego i społecznego życia. Owo „tworzenie” jest naczelnym zadaniem edukacji i funkcjonujących w jej strukturze nauczycieli.³⁵ Uczniowie natomiast powinni być bierni, ponieważ nie mają oni żadnego doświadczenia i wiedzy. Dziecko powinno chcieć tego, czego społeczeństwo od niego wymaga. W wyniku szkolnej socjalizacji musi wręcz zaistnieć uczniowska akceptacja powszechnych wartości społecznych, bazująca na ich zrozumieniu, co staje się gwarantem właściwego uspołecznienia. Zatem obraz ucznia, to obraz istoty pasywnej, zmuszonej do odstąpienia od swych egoistycznych intencji w kierunku identyfikacji z powszechnym dobrem społecznym.

³⁴ Por. E. Durkheim, *Moral...*; podaję za: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 259.

³⁵ Por. R. Meighan, *Socjologia...*, s. 256-260.