

σουμε επίσης ότι η σχετική κριτική του για τις εργασίες του Ωγκύστ Κοντ έχει τον ίδιο στόχο. Ας σημειώσουμε ότι η άποψη αυτή δικαιολογείται ακόμα περισσότερο από το γεγονός ότι ο Ντυρκέμ ήταν ένας από τους πρώτους που διατύπωσε με μεγάλη σαφήνεια, υπό τη μορφή μιας ταυτολογίας, την αρχή στην οποία βασίζεται η κοινωνιολογία, «το κοινωνικό εξηγείται από το κοινωνικό», και ότι επέμεινε στη ρήξη την οποία συνιστούν τα τρία θεμελιώδη αξιώματα της ανάλυσης του για τον κοινωνικό κόσμο. Πράγματι, η τριπλή ρήξη που επιτέλεσε¹ καταστρέφει, καταρχάς, όλες τις εξηγήσεις που βλέπουν τον κοινωνικό κόσμο ως ένα δημιούργημα του νομοθέτη (πράγμα το οποίο αποκήρυσσε ο Ντυρκέμ ως δεισιδαιμονία): στρέφεται κατόπιν ενάντια στη «μεταφυσική» πίστη σε μια άχρονη ανθρώπινη φύση, της οποίας «οι ανάγκες» γεννούν, υποτίθεται, τον κοινωνικό κόσμο (πράγμα που ισοδυναμεί κατά τον Ντυρκέμ με το «να κλείνεις τα μάτια μπροστά στην ιστορία»): και, τέλος, αντιστρέφει τον ψυχολογιστικό τρόπο σκέψης του κοινού νου, σύμφωνα με τον οποίο, «επειδή η κοινωνία απαρτίζεται μονάχα από άτομα, η κοινωνική ζωή δεν μπορεί να έχει άλλο υπόστρωμα πέρα από την ατομική συνείδηση».

Ταυτόχρονα όμως το έργο αυτό ξεσήκωνε ανέκαθεν αρνητικές αντιδράσεις (ας σκεφτούμε τη συχνά επαναλαμβανόμενη κατηγορία, που είναι ασφαλώς συνειδητά περιφρονητική, της «ολιστικής προσέγγισης») και, μερικές φορές, τοποθετήσεις ανοιχτά εχθρικές. Είναι αλήθεια ότι οι αγώνες που έδωσε ο Ντυρκέμ για να αναγνωριστούν οι αρχές στις οποίες βασιζόταν ο δικός του τρόπος μελέτης του κοινωνικού κόσμου, ο οποίος στηριζόταν εν πολλοίς σε μια ορθολογιστική φιλοσοφία της γνώσης κληρονομημένη από τον Διαφωτισμό και την καντιανή σκέψη, συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση αυτής της εικόνας. Είναι γνωστό ότι ο Ντυρκέμ τα έβαλε με τουλάχιστον οκτώ τρόπους σκέψης για τον κοινωνικό κόσμο: καταρχάς με τον τρόπο σκέψης του λόγιου *συντηρητισμού*, ο οποίος ήταν προσκολλημένος στην τάξη εγγυήτρια της οποίας ήταν, εκείνη την εποχή, η κλασική φιλολογία (από τους

1. Ch. de Montlibert, *Introduction au raisonnement sociologique*, P.U.S., Στρασβούργο 21990 [ελλ. έκδ.: *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική*, εισ.: Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Αθήνα, Καρδαμίτσα 1998 – Σ. τ. Μ.].

πιο ένθερμους επικριτές του Ντυρκέμ ήταν, μεταξύ άλλων, οι Μπαρές, Μορά, Μασί, που θα υπογράψουν, με το ψευδώνυμο Αγάθων, μια προσούρα ενάντια στις διδασκαλίες του)· έπειτα, με τον *δαισθητισμό* ενός Ζίμελ, του οποίου τις αρετές αναγνώριζε ο Ντυρκέμ, μολονότι επέκρινε την απουσία επαληθευτικής διαδικασίας· με τον *ατομικισμό*, του οποίου εκφραστής ήταν ο Σπένσερ, κληρονόμος και υπέρμαχος του φιλελευθερισμού· με τον *αντιορθολογισμό* των Ταρντ και Λε Μπον, οι οποίοι εξηγούσαν τις κοινωνικές συμπεριφορές με τη μίμηση και την υπνωτική σαγήνηυση των «κατώτερων» από τις ελίτ· με τον *οικονομικό και τεχνολογικό ντετερμινισμό* ενός ακραία απλουστευμένου μαρξισμού· με τη *χριστιανική και ηθικολογική θεώρηση* των διαπροσωπικών σχέσεων από τον Λε Πλε, την οποία διέδιδαν οι διδασκαλίες του Καθολικού Ινστιτούτου του Παρισιού· με τους *ερασιτεχνισμούς* διαφόρων θεσμών (Σχολή Ανθρωπολογίας του Παρισιού, Ρωσική Σχολή Ανωτάτων Σπουδών του Παρισιού, Κοινωνικό Μουσείο κ.ά.) που καταγίνονταν, χωρίς αυστηρή μέθοδο, με τη μελέτη της κοινωνίας· με το *δοκιμακό ύφος* των έργων των συγγραφέων που συγκεντρώνονταν στο σαλόνι (το οποίο θα μετασηματιζόταν αργότερα σε Κοινωνιολογική Εταιρεία του Παρισιού και σε Διεθνές Ινστιτούτο Κοινωνιολογίας) και στην επιθεώρηση (*Διεθνή Τετράδια Κοινωνιολογίας*) του τραπέζιτη Ρενέ Βορμς, για τα οποία ο Ντυρκέμ δημοσίευσε πολύ αρνητικές βιβλιοκρίσιες στο *Année Sociologique*. Συγκροτώντας αυστηρά το αντικείμενό του ενάντια στις προκαταλήψεις και τον κοινό νου, λαϊκό όσο και λόγιο, αλλά κυρίως ακολουθώντας μια γραμμή που οριζόταν από την ορθολογιστική φιλοσοφία χωρίς καμία απολύτως παραχώρηση σε οποιασδήποτε λογής σπιριτουαλισμό, το έργο του Ντυρκέμ επρόκειτο, πράγματι, να αναστατώσει την καθεστηκία τάξη πολύ περισσότερο απ' ό,τι το έργο πλήθους αντιρρησιών που παρίσταναν τους στρατευμένους σε αυτό τον σκοπό. Οι φορείς του πανεπιστημιακού ακαδημαϊσμού και όλων των μεταφυσικών δικαιολογήσεων του κοινωνικού συντηρητισμού δεν λάθευαν επιδιώκοντας να το απαξιώσουν.² Όμως οι επιθέσεις αυτές θα ήταν ασφαλώς εφήμερες αν οι πιο

2. G. Shapiro, «Défense et illustration de l'honnête homme. Les hommes de lettres contre la sociologie», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2004, αρ. 153, σ. 11-27.

αντιδραστικές μερίδες του καθολικισμού δεν είχαν δει στις αναλύσεις του Ντυρκέμ μια απόπειρα απονομιμοποίησης των παραστάσεων του «αιώνιου θηλακού», ικανή να αμφισβητήσει την υπερβατικότητα της «οικογένειας». ³ Οι μερίδες αυτές του καθολικισμού δεν ανέχονταν ότι ο Ντυρκέμ έβλεπε την οικογένεια όχι ως το πιο φυσικό κύτταρο της κοινωνίας αλλά ως κάτι που έχει αυθαίρετα θεσμιστεί. Όπως έδειξε ευκρινώς η Φρανσίν Μιέλ-Ντρέιφους, η βία αυτή εντάθηκε κατά την περίοδο της κυβέρνησης Πεταίν, μεταξύ 1940 και 1944. ⁴ Ακόμα και σήμερα, το έργο του Ντυρκέμ ξεσηκώνει μια κριτική η οποία, αποφεύγοντας την προσπάθεια μιας επιστημονικής επαναξιολόγησης –όπως έκανε ο Μωρίς Αλμπβάς για την αυτοκτονία–, αρκείται να επαναλαμβάνει φληναφήματα για τον «αναγωγιστικό ντετερμινισμό» του, πιστεύοντας ότι έτσι υπερασπίζεται την ελευθερία, αρνούμενη να αναλύσει το σύνολο των περιορισμών που δομούν την άσκησή της. Για να κατανοήσουμε αυτή τη φαινομενικά παράδοξη κατάσταση όπου ο Ντυρκέμ αναγορεύεται σε πατέρα της κοινωνιολογίας, ενώ οι μελέτες του εξευτελίζονται, θα χρειαζόταν να αναλύσουμε λεπτομερώς το περιεχόμενο και την πρόσληψη όλων των βιβλίων και των άρθρων του, όπως θα προσπαθήσω να κάνω εδώ αναφορικά με την *Εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*.

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η κοινωνιολογία κάθε άλλο παρά εξασφαλισμένη θέση έχει. «Το φιλολογικό παράδειγμα», όπως το ονόμασε ο Λεβί-Στρως, είναι κυρίαρχο: πρώτα απ' όλα μελετώνται οι αρχαίες γλώσσες, η Αθήνα και η Ρώμη είναι ακόμα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ωστόσο, στο τελευταίο τρίτο του αιώνα, η κατάσταση άρχισε να αλλάζει. Το 1876, οι Δημοκρατικοί κέρδισαν τις εκλογές. Η απειλή μιας μοναρχικής παλινόρθωσης και ο ανταγωνισμός της καθολικής εκπαίδευσης υποχρέωσαν γρήγορα τους νεοεκλεγέντες να καταρτίσουν ένα πρόγραμμα αναμόρφωσης της εκπαίδευσης. Με το έργο αυτό επιφορτίστηκε ο Ζυλ Φερέ, που είχε

3. H. Serry, «Saint Thomas sociologue? Les enjeux cléricaux d'une sociologie catholique dans les années 1880-1920», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2004, ap. 153, σ. 28-39.

4. F. Muel-Dreyfus, *Vichy ou l'éternel féminin*, Seuil, Παρίσι 1996.

ευαγγέλια του τον Κοντορσέ, τον Ωγκύστ Κοντ και τον Τζον Στιούαρτ Μιλ. Γι' αυτόν, η αναμόρφωση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης έπρεπε να επιτρέπει την «αναγέννηση της Ανθρωπότητας», καθώς η θετική φιλοσοφία, η θετική πολιτική και η «θρησκεία της Ανθρωπότητας» συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης.⁵ Για τον σκοπό αυτόν, η Τρίτη Δημοκρατία επιχείρησε να αναμορφώσει το δίκτυο των σχολείων, των λυκείων και των πανεπιστημίων που είχε κληρονομήσει από τη ναπολεόντεια εποχή και από τη Δεύτερη Αυτοκρατορία, επενδύοντας σημαντικά ποσά: ο συνολικός προϋπολογισμός για την παιδεία αυξανόταν διαρκώς, περνώντας από τα 37 εκατομμύρια το 1875 σε 133 εκατομμύρια το 1885, 197 εκατομμύρια το 1895 και 230 εκατομμύρια το 1905 – εξαπλασιάστηκε δηλαδή μέσα σε σαράντα χρόνια.

Για να κατανοήσουμε ακόμα καλύτερα αυτή την κατάσταση, πρέπει να ξέρουμε ότι η Τρίτη Δημοκρατία επιχείρησε επίσης να εκσυγχρονίσει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.⁶ Για να απαντήσει στην ανάπτυξη των καθολικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, στόχος των οποίων ήταν να διαπλάσουν μια ελίτ ικανή να μάχεται με ισοδύναμα πνευματικά όπλα για την κατάληψη των υψηλότερων θέσεων ενάντια στους μαθητές των λυκείων, μια ελίτ όμως εχθρική προς τη δημοκρατία και, προπάντων, ικανή να προετοιμάσει μια μοναρχική παλινόρθωση, η Εθνοσυνέλευση ψήφισε έναν νόμο που ευνοούσε την ανώτατη εκπαίδευση δημιουργώντας πανεπιστήμια με διοικητική αυτονομία, επιτρέποντας στις σχολές να εκλέγουν τους δικούς τους πρυτάνεις, αυξάνοντας τις θέσεις διδασκαλίας και τροποποιώντας ριζικά τα κριτήρια ανέλιξης στην ανώτατη εκπαίδευση με την ανατίμηση της επιστημονικής εργασίας. Η μεταρρύθμιση αυτή που οργανώθηκε από τους Γκρεάρ και Λουί Λιάρ (με την υποστήριξη της πολύ δραστήριας ομάδας της *Εταιρείας ανώτατης εκπαίδευ-*

5. V. Karady, «Les professeurs de la République: le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^e siècle», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1983, ap. 47-48, σ. 90-113.

6. Ch. Charle, «Le champ universitaire parisien à la fin du 19^e siècle», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1983, ap. 47-48.

σης) επέτρεψε την εμφάνιση, εντός του «φιλολογικού παραδείγματος» του παραδοσιακού πανεπιστημίου, νέων επιστημονικών κλάδων, ανάμεσα στους οποίους ήταν και οι κοινωνικές επιστήμες (κάταφεραν να τροποποιήσουν την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολών, γεγονός που διευκόλυνε τη διεύρυνση της γκάμας των διδασκόμενων μαθημάτων και ιδίως την εισαγωγή νέων μαθημάτων). Το ζητούμενο ήταν κυρίως να δοθεί απάντηση στη δημιουργία της Ελεύθερης Σχολής Πολιτικών Επιστημών (*École libre des Sciences Politiques*), που συνδύαζε μαθήματα αφιερωμένα στον φιλελευθερισμό και μαθήματα εμπνεόμενα από μια βούληση κοινωνικής μεταρρύθμισης έντονα διαποτισμένη από την εκκλησιαστική διδασκαλία. Ο Ντυρκέμ πάντως έσπευσε να αντιδράσει σε αυτή τη διδασκαλία: το μάθημά του «Εκπαίδευση και κοινωνιολογία» είναι εν πολλοίς συγκροτημένο ως ανταπάντηση στο μάθημα του Ανρί Σαρλ ντε Γκωλ, πατέρα του στρατηγού, που πραγματευόταν την ιστορία των παιδαγωγικών θεωριών. Η μεταρρύθμιση αυτή είχε σημαντικές συνέπειες: άνοιξε τον δρόμο για εντελώς νέες θεματικές και μεθόδους, μετασχηματίζοντας τα κριτήρια αριστείας.⁷ Τέλος, επέτρεψε την επεξεργασία μιας αντίληψης για τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο των πανεπιστημίων που οδήγησε τον Ντυρκέμ να διακηρύξει ότι «η κοινωνιολογία δεν θα άξιζε να ασχοληθεί κανείς ούτε μια ώρα μαζί της αν δεν είχε μια κοινωνική χρησιμότητα».

Το 1902, λοιπόν, ο Εμίλ Ντυρκέμ εξελέγη καθηγητής στη Σορβόννη, στη έδρα της επιστήμης της εκπαίδευσης, την οποία κατείχε ο Φερνάν Μπουισόν.⁸ Ο Λουί Λιάρ, πρόεδρος του συμβουλίου του Πανεπιστημίου του Παρισιού και αντιπρόεδρος της Ακαδημίας του Παρισιού, τον παρότρυνε να ασχοληθεί με μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πράγμα που ο Ντυρκέμ, ο οποίος είχε κάποιους δισταγμούς να εγκαταλείψει την πιο κοινωνιολογική διδασκαλία που είχε εφαρμόσει στο Μπορντώ, το έκανε τελικά, και μάλιστα με ευκολία, καθώς τα ζητήματα αυτά τον απασχολούσαν βαθιά. Γνώριζε καλά ότι στα παιδαγωγικά ζητήματα διακυβεύονταν όχι μόνο η αντί-

7. Ch. Charle, «Le champ universitaire parisien à la fin du 19^e siècle», *ό.π.*

8. M. Fournier, *Émile Durkheim (1858-1917)*, Fayard, Παρίσι 2007.

ληψη περί χρησιμότητας της κοινωνιολογίας, αλλά και η συμβολή της σε μια καλύτερη κατανόηση των πραγματικοτήτων του κοινωνικού κόσμου και κυρίως η στράτευσή της στους αγώνες ανάμεσα στις παλιές άρχουσες τάξεις, που ήταν στενά προσδεδεμένες στην Εκκλησία, και τις νέες δημοκρατικές ελίτ. Μάλιστα, ο Ντυρκέμ αφιέρωσε πλήθος άρθρων σε αυτή την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης την οποία αναπτύσσει: έτσι, το 1890-1891, ξεκίνησε στο Μπορντώ ένα μάθημα για την «Πνευματική εκπαίδευση» που έθιγε τα ζητήματα της μνήμης, των αναπαραστάσεων, της ευφυΐας, των ικανοτήτων (προσοχή, συλλογισμός...)· το 1889-1890, δίδαξε «Ηθική εκπαίδευση», μετά «Ιστορία της παιδαγωγικής» και «Παιδαγωγική τον 18ο και τον 19ο αιώνα»,⁹ και τέλος, το 1900, πραγματοποιήθηκε τον «Ρόλο των πανεπιστημίων στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση της χώρας». Στη συνέχεια, μετά την εκλογή του στη Σορβόννη, δίδαξε «Παιδαγωγική της Αναγέννησης» και «Παιδαγωγική και κοινωνιολογία» το 1902, «Παιδαγωγικές αντιλήψεις του 19ου αιώνα» το 1903, «Ιστορία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» το 1904, «Εξηγήσεις κειμένων αναφορικά με τις επιστήμες της εκπαίδευσης» το 1905 και «Ιστορία των παιδαγωγικών θεωριών» από το 1905 έως το 1915.¹⁰

Ωστόσο, οι στρατηγικές των ντυρκεμιανών για να προσδώσουν αξία στο γνωστικό τους αντικείμενο,¹¹ οι οποίες αποσκοπούσαν, πετυχημένα εν μέρει, στην πανεπιστημιακή αναγνώριση, την ακαδημαϊκή αναγνώριση και μια κοινωνική νομιμοποίηση που δεχόταν τη χρησιμότητά τους, δεν ευοδώθηκαν πλήρως.¹² Βεβαίως, οι κοινωνικές επιστήμες στις αρχές του 20ού αιώνα διδάσκονταν στο πανεπιστήμιο, τα βιβλία του Ντυρκέμ επανεκδίδονταν (οι *Κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*) και μεταφράζονταν (*Ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας* στα ρωσικά), μέλη της ομάδας του *Année so-*

9. Ο.π., σ. 130.

10. Τα κείμενα του Ντυρκέμ έχει συγκεντρώσει και προλογίσει ο Πολ Φοκονέ στο βιβλίο με τίτλο *Éducation et sociologie*.

11. V. Karady, «Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens», *Revue Française de Sociologie*, 1979, τόμ. XX, σ. 49-82.

12. V. Karady, «Durkheim, les sciences sociales et l'université. Bilan d'un semi-échec», *Revue Française de Sociologie*, 1976, τόμ. XVII, σ. 267-311.

ciologique άρχισαν να καταλαμβάνουν θέσεις, όμως οι κριτικές δεν έπαψαν. Ο Λε Μπον, ο Βορμς και ο Ταρντ συζητούσαν και αμφισβητούσαν πολλά σημεία του έργου του Ντυρκέμ.¹³

Ο Ντυρκέμ και η εκπαίδευση

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις ιδέες του Ντυρκέμ σε πέντε προτάσεις. *Πρώτον*, «κάθε κοινωνία έχει ένα σύστημα εκπαίδευσης που επιβάλλεται με ακατάβλητη δύναμη στα άτομα [...] το σύστημα αυτό είναι ένα σύνολο πρακτικών και θεσμών που οργανώνονται αργά στο πέρασμα του χρόνου και που τα εκφράζουν, και επομένως δεν μπορούν πια να αλλάξουν κατά βούληση, όπως ακριβώς δεν μπορεί να αλλάξει κατά βούληση η ίδια η δομή της κοινωνίας». *Δεύτερον*, το σύστημα αυτό έχει ως κύρια λειτουργία του την αναπαραγωγή της κοινωνίας: «οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι όλες τους απόρροια της δράσης που ασκεί μια γενιά πάνω στην επόμενη, με στόχο να προσαρμόσει την τελευταία στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει [...] έτσι, τα αποτελέσματα της ανθρώπινης εμπειρίας διατηρούνται σχεδόν ακέραια και μέχρι την τελευταία λεπτομέρειά τους [...]». *Τρίτον*, η εκπαίδευση αποσκοπεί στο να εσωτερικεύσει καθέναν και καθεμία αυτό το σύνολο εμπειριών: «ανάμεσα στις αμφίβολες δυναμικότητες που συγκροτούν τον άνθρωπο τη στιγμή της γέννησής του και την πολύ καθορισμένη προσωπικότητα που πρέπει να γίνει ώστε να διαδραματίσει έναν χρήσιμο ρόλο στην κοινωνία, η απόσταση είναι λοιπόν σημαντική. Η εκπαίδευση επιτρέπει στο παιδί να διανύσει ακριβώς αυτήν την απόσταση». *Τέταρτον*, οι διαφορές δεν μπορεί παρά να είναι αισθητές από το ένα κοινωνικό περιβάλλον στο άλλο, τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, τη μία επαγγελματική ομαδοποίηση στην άλλη: «γι' αυτό τη βλέπουμε [την εκπαίδευση], σε όλες τις πολιτισμένες χώρες, να τείνει ολοένα περισσότερο στη διαφοροποίηση και στην εξειδίκευση». *Πέμπτον*, παραμένει ένας κοινός πυρήνας που απο-

13. M. Fournier, *Émile Durkheim (1858-1917)*, ό.π.

σκοπεί σε μια πνευματική, συναισθηματική και ιδεολογική ομογενοποίηση: «μια κοινωνία δεν μπορεί να ζήσει παρά μόνο αν υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της μια επαρκής ομοιογένεια που παγιώνει εκ των προτέρων στην ψυχή του παιδιού τις ουσιώδεις ομοιότητες τις οποίες απαιτεί η ζωή εν κοινωνία».

Συνοπτικά, ο Ντυρκέμ υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πληρούν πολλές λειτουργίες: αφενός, λειτουργίες που έχουν ως στόχο να συμβάλλουν στη διατήρηση του πολιτισμού, να ομογενοποιούν τους τρόπους σκέψης γενικεύοντας την εκμάθηση των ίδιων μεθόδων γνώσης, να θεσπίζουν έναν καταμερισμό κοινών αξιών, και, αφετέρου, λειτουργίες που έχουν ως στόχο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εργατικής δύναμης, να διαφοροποιούν τις κοινωνικές ομάδες και, τέλος, να διασφαλίζουν την αναπαραγωγή της ομάδας των διδασκόντων.

Επιπλέον, καταγίνεται να διακρίνει με σαφήνεια τι υπάγεται στην εκπαίδευση και τι στην παιδαγωγική. Η εκπαίδευση απαιτεί επίσης μια θεωρητικοποίηση της πρακτικής, και έτσι συνδέεται με την παιδαγωγική: «αυτή η τελευταία», αρεσκόταν να επαναλαμβάνει ο Ντυρκέμ, «συνίσταται σε έναν ορισμένο τρόπο στοχασμού των εκπαιδευτικών πραγμάτων», και από εδώ προκύπτει η χρησιμότητα μιας ανάλυσης των θεωριών που οικοδόμησαν στο παρελθόν οι παιδαγωγοί.¹⁴ Από εδώ προκύπτουν επίσης οι επιφυλάξεις που πρέπει να έχουμε απέναντι σε μια σκέψη η οποία νοιάζεται πάνω απ' όλα να καθορίσει το δέον είναι: «Σχεδόν όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί, ο Ραμπελαί, ο Μονταίν, ο Ρουσσώ, ο Πεσταλότσι, είναι επαναστατικά πνεύματα... δεν λένε να τι υπάρχει, αλλά να τι θα έπρεπε να κάνουμε».

Δεν αρκείται όμως να στοχαστεί σχετικά με τον έναν ή τον άλλο συγγραφέα μιας παιδαγωγικής πραγματείας, ούτε να καταρτίσει τον κατάλογο των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης· προσπα-

14. Για τον Ντυρκέμ, αν η παιδαγωγική απαιτούσε τον σεβασμό κάποιων προϋποθέσεων, θα μπορούσε ακόμα και να γίνει μια επιστήμη της εκπαίδευσης, γι' αυτό όμως θα έπρεπε επίσης να στρέψει την ανάλυσή της σε δεδομένα «γεγονότα», προσφερόμενα στην παρατήρηση· τα γεγονότα αυτά θα έπρεπε να έχουν επαρκή ομοιογένεια και ο μελετητής θα έπρεπε να έχει ανιδιοτελή στάση.

θεί, αυτός που τόσες επικρίσεις απήυθινε στους ιστορικούς, να διεξαγάγει μια ιστορική μελέτη της παιδαγωγικής στη Γαλλία. Ο Ντυρκέμ συνεχίζει να μη συμφωνεί με τους ιστορικούς της εποχής του – ήρθε, για παράδειγμα, σε αντιπαράθεση με τον Σενιομπό¹⁵ –, γιατί όχι μόνο δεν διαχώριζε την ιστορία από την κοινωνιολογία, αλλά θεωρούσε απεναντίας ότι δεν υπήρχαν δύο αντίθετες μέθοδοι ούτε δύο αντίθετες συλλήψεις. Γι' αυτόν, η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έπρεπε να φέρει στο φως τα ασυνείδητα αίτια, τα οποία έχουν μεγαλύτερη επίδραση από ό,τι τα συνειδητά αίτια που εκφράζονται στα έγγραφα.¹⁶ Γι' αυτό, τόσο η ιστορία όσο και η κοινωνιολογία δεν μπορούσαν να παραμείνουν στην ενδοσκόπηση, καθώς η συνείδηση καθενός και καθεμιάς είναι πάντα γεμάτη αυταπάτες. Ο Ντυρκέμ καταλόγιζε επίσης στους ιστορικούς ότι «ταξινομούν τα γεγονότα σε γραμμικές σειρές και τα κατανέμουν σε διαφορετικά επίπεδα». Ο Ντυρκέμ θα επιδιώξει απεναντίας να δείξει ότι η ιστορία της παιδαγωγικής είναι μια ιστορία των κοινωνικών αλλαγών, καθώς κάθε αλλαγή στην παιδαγωγική έχει «βαθιές ρίζες [και ότι ένας] παιδαγωγικός μετασχηματισμός είναι πάντοτε απόρροια και σημάδι ενός κοινωνικού μετασχηματισμού που τον εξηγεί».

Η ιστορική του μελέτη για την *Εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης* ξεκινά με μια φράση που βρίσκεται στη βάση όλων των εργασιών του. Τα έθιμα, οι ιδέες, οι τρόποι έκφρασης των συναισθημάτων δεν είναι προϊόν της συνειδητής μας δράσης, αλλά αποτέλεσμα των πρακτικών των προηγούμενων γενεών, προέρχονται από κοινωνικές επινοήσεις οι οποίες γεννιούνται από τις ανταλλαγές που κατέστησαν αναγκαίες οι προγενέστερες μορφές των κοινωνικών σχέσεων. «Όλη η ιστορία μας, ακόμα και η ιστορία των προγενέστερων λαών», έλεγε ο Ντυρκέμ, «άφησε ίχνη πάνω μας». Σε αυτές τις συνθή-

15. Ο Ντυρκέμ υπήρξε μαθητής του Φυστέλ ντε Κουλάνζ, ο οποίος, όπως ξέρουμε, ανανέωσε την ιστορία φέρνοντας στο προσκήνιο τους θεσμούς.

16. «Όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη του παρελθόντος γνωρίζουν καλά ότι τα άμεσα ορατά κίνητρα, τα φανερά αίτια, είναι με διαφορά τα λιγότερο σημαντικά» συζήτηση σχετικά με την εξήγηση στην ιστορία και στην κοινωνιολογία, στο É. Durkheim, *Textes. Éléments d'une théorie sociale*, Minuit, Παρίσι 1975, με εισαγωγή και σχολιασμό του Karady.

κες, ούτε και ο ικανότερος παιδαγωγός δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι αναπτύσσει μια εντελώς νέα θεωρία. «Δεν βρίσκεται μπροστά σε ένα λευκό χαρτί πάνω στο οποίο μπορεί να σχεδιάσει ό,τι θέλει». Άρα μένει να μάθουμε να γνωρίζουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα που προηγήθηκαν των δικών μας, προκειμένου να δράσουμε πάνω στις υπάρχουσες πραγματικότητες. Ακόμα καλύτερα, για να διατυπώσουμε τους σκοπούς της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να ξεκινήσουμε με μια ανάλυση της συγκρότησής τους και των αναγκαιοτήτων στις οποίες αποκρίθηκαν. Ακριβέστερα ακόμα, μόνο η ιστορία επιτρέπει να συλλάβουμε τις «συνήθειες, τις τάσεις που συγκροτήθηκαν σιγά σιγά στο πέρασμα της παρελθούσας ζωής μας, ή τις οποίες μας κληροδότησε η κληρονομικότητα, [καθώς] οι μόνες αληθινές δυνάμεις που μας οδηγούν κρύβονται στο ασυνείδητο [...] Μόνο η ιστορία μπορεί να φτάσει πέρα από το επιφανειακό ένδυμα που το καλύπτει στο παρόν· μόνο αυτή μπορεί να το αναλύσει· μόνο αυτή μπορεί να δείξει από ποια στοιχεία έχει σχηματιστεί, από ποιες προϋποθέσεις εξαρτάται καθένα από αυτά τα στοιχεία, με ποιον τρόπο έχουν συντεθεί το ένα με το άλλο· με δυο λόγια, μόνο αυτή μπορεί να μας επιτρέψει να δούμε τη μακρά αλυσίδα αιτιών και αποτελεσμάτων της οποίας είναι απόρροια [...]. [Γιατί] –και εδώ ο Ντυρκέμ διατυπώνει μια πρόταση που προορίζεται να θεμελιώσει επιστημονικά την κοινωνιολογία– σε καθέναν μας, σε διαφορετικές αναλογίες, υπάρχει ο άνθρωπος του χτες· και μάλιστα ο άνθρωπος του χτες είναι αυτός που, από τη δύναμη των πραγμάτων, δεσπόζει μέσα μας, καθώς το παρόν δεν είναι παρά κάτι πολύ λίγο σε σύγκριση με αυτό το μακρό παρελθόν κατά τη διάρκεια του οποίου διαμορφωθήκαμε και του οποίου είμαστε απόρροια. Μόνο που αυτό τον άνθρωπο του παρελθόντος δεν τον αισθανόμαστε, γιατί είναι ριζωμένος μέσα μας: αποτελεί το ασυνείδητο κομμάτι του ίδιου του εαυτού μας». Στο ανά χείρας έργο, ο Ντυρκέμ αναλύει την ιστορία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ξεκινά ανατρέχοντας «στις πιο μακρινές καταβολές της». Χωρίζει λοιπόν το μάθημά του σε δύο μέρη, από τις απαρχές έως την Αναγέννηση και από την Αναγέννηση έως τις μέρες μας.

Ως παραδείγματα –επειδή παραπέμπουν επίσης σε σύγχρονες μας

καταστάσεις— θα παρουσιάσω τις αναλύσεις του για την αρχέγονη Εκκλησία και την εκπαίδευση, για τη γέννηση των πανεπιστημίων και, τέλος, για τα παιδαγωγικά ζητήματα στα τέλη του 19ου αιώνα.

Στη μελέτη του για την εκκλησιαστική εκπαίδευση, *πρώτο παράδειγμα* που θα αναφέρω, δηλώνει ότι υπήρχε «μια δυνατή έλξη, μια κρυφή συμπάθεια ανάμεσα στην Εκκλησία και τους βαρβάρους». Πρέπει να σταθούμε για μια στιγμή σε αυτή την ιδέα της «μυστικής έλξης», η οποία συγκροτεί, μαζί με τις έννοιες του χρόνου, την ιδέα μιας αντιστοιχίας ανάμεσα στους τρόπους ζωής και τις αναπαραστάσεις.¹⁷ Υπάρχει, λέει ακόμα, αρμονία ανάμεσα στο χριστιανικό δόγμα και την «πνευματική κατάσταση», την οποία ονομάζει επίσης «μια ορισμένη ψυχική στάση» ή *habitus*. Το χριστιανικό ιδεώδες εμφανίζεται εκείνη τη στιγμή της ιστορίας σαν η θρησκεία «των μικρών, των ταπεινών, των φτωχών, των φτωχών σε αγαθά και πτωχών τω πνεύματι [...] και αυτό είναι που εξηγεί γιατί η Εκκλησία μπόρεσε να θεμελιωθεί και να ριζώσει τόσο γερά σ' αυτούς». Καθώς όμως είχε διαμορφωθεί στον ρωμαϊκό κόσμο, που είχε γλώσσα του τα λατινικά, μπαίνοντας στον κόσμο των βαρβάρων εισήγαγε διαμιάς σε αυτόν τον αντίστοιχο πολιτισμό. «Και κατέστη επίσης η φυσική δασκάλα των λαών που προσηλύτισε». Πράγματι, για να απευθυνθεί η εκπαίδευση στην καρδιά και στη λογική, έπρεπε να χρησιμοποιήσει την κατήχηση· πώς όμως να κάνει κήρυγμα χωρίς να γνωρίζει τη γλώσσα, τα σύμβολα, τα νοήματα, την ιστορία, τη ρητορική των αρχαίων συγγραφέων; Έτσι, λέει ο Ντυρκέμ, οι λαοί που δεν περίμεναν παρά μια ηθική βεβαιότητα βρήκαν απεναντίας μια κουλτούρα.

Η ανάλυση αυτή τού επιτρέπει επίσης να κατανοήσει πώς η εκπαίδευση παρέμεινε για τόσο καιρό εκκλησιαστική, ένα παράρτη-

17. Ο όρος «έλξη», «συγγένεια» ή «μυστική συμπάθεια» χρησιμοποιείται από τον Ντυρκέμ (βλ. εδώ σ. 70) για να δηλώσει την αντιστοιχία που δημιουργείται ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομίλητών και το περιεχόμενο των λόγων τους, τις αναπαραστάσεις που συμμερίζονται, το είδος ζωής που κάνουν, χωρίς τα μεν να καθορίζουν τα δε, χωρίς τα μεν να είναι αντανάκλαση των δε. Ο όρος «συγγένεια» απαντά και στη σκέψη του Βέμπερ, ως «εκλεκτική συγγένεια» (βλ. M. Löwy, *La cage d'acier. Max Weber et le marxisme wébérien*, Stock, Παρίσι 2013).

μα της θρησκείας, γιατί οι διδάσκοντες κράτησαν για τόσο καιρό «κάτι από τη φυσιογνωμία της ιεροσύνης». Εξηγεί επίσης γιατί, ήδη από εκείνη την εποχή, στους ίδιους τους κόλπους της εκπαίδευσης, συγκροτείται μια έντονη αντίθεση ανάμεσα στο ιερό και το κοσμικό που αναπαράγει την αντίθεση ανάμεσα στο δόγμα της Εκκλησίας και την αδυναμία της να βρει άλλο στήριγμα εκτός από τον πολιτισμό των αρχαίων, μια αδυναμία που θα είναι η βάση της σύγκρουσης ανάμεσα στην πίστη και τον λόγο. Τέλος, εκείνη ακριβώς τη στιγμή οι μαθητές συγκεντρώθηκαν σε οικοτροφεία (*convictus*) κοντά στους καθηδρικούς. Εκεί απέκτησαν ένα *habitus*, «αυτή την ιδιαίτερη κατάσταση νόησης και ευαισθησίας». Όπως βλέπουμε καθαρά εδώ, ο Ντυρκέμ επιδίδεται σε ένα είδος αντικειμενοποίησης του καθηγητικού ασυνειδήτου που σχηματίζεται εκείνη τη στιγμή και το οποίο εν μέρει επιβιώνει ακόμα στο γεγονός ότι ο καθηγητής θεωρεί τη δουλειά του λειτουργήμα, ότι θέλει να διαπλάσει «την ψυχή των παιδιών», ότι φιλοδοξεί να ασκήσει την τέχνη του κατηχητή για να επιβληθεί. Από αυτό επιβίωσε επίσης σήμερα η ιδέα ότι «το σχολείο οφείλει να είναι ένα περιβάλλον πνευματικά συνεκτικό, που να περιβάλλει το παιδί στενά και να επιδρά σε όλη του τη φύση».

Ο Ντυρκέμ θα χρησιμοποιήσει ξανά το κοινωνιολογικό σκεπτικό που εφαρμόζει στο σχολείο της Εκκλησίας για όλες τις άλλες μεγάλες περιόδους της εκπαίδευσης: την καρολίγεια «Αναγέννηση», την Αναγέννηση με το ρεύμα του ουμανισμού και της πολυμαθειας, την παιδαγωγική των Ιησουιτών και την κλασική παιδεία, την Επανάσταση και τη ρεαλιστική παιδαγωγική. Έτσι, επιμένει, όπως δείχνει το *δεύτερο παράδειγμά* μας, στο γεγονός ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία ήταν κάτι εϋθραυστο, που δεν υπήρχε άπαξ διαπαντός, αλλά επιδεχόταν σημαντικές παλινδρομήσεις. Πράγματι, κατά την άποψή του, η διάλυση της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου ακολουθήθηκε από χίλιες δυσκολίες, με καταστροφικούς πολέμους, κατακερματισμό της επικράτειας και μια νωθρή οικονομία που σπαρασσόταν από κάθε είδους εμπόδια και συγκρούσεις. Στις συνθήκες αυτές, η πνευματική δραστηριότητα παρήκμασε. Για τον Ντυρκέμ, η κατάσταση αυτή μπορούσε να επαναληφθεί αν χάνονταν οι κοινω-

νικές συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία. Σε κάθε περίπτωση, χρειάστηκε να περιμένουμε μέχρι τον 11ο αιώνα για να απελευθερωθεί κατά κάποιο τρόπο η ενεργητικότητα και να γίνει επομένως διαθέσιμη για «τα έργα της καθαρής και ανιδιοτελούς νόησης». Όπως δηλώνει ο Ντυρκέμ: «Η τέχνη, η επιστήμη, γενικά οι σπουδές είναι, κατά μία έννοια, πολυτελείς ενασχολήσεις που προϋποθέτουν ότι στις κοινωνίες υπάρχει ένα πλεόνασμα δυνάμεων πέρα απ' αυτές που τους είναι άμεσα αναγκαίες για να ζήσουν». Το πανεπιστήμιο αυτό τολμούσε να αμφισβητήσει – με την έριδα περί των καθόλου – τις κυρίαρχες ιδέες της εποχής: αυτό που διακυβευόταν στην εν λόγω διαμάχη «ήταν οι πεποιθήσεις που βρίσκονταν στη βάση της ηθικής και θρησκευτικής συνείδησης της εποχής: ήταν η ίδια η πίστη που διακυβευόταν. Σε τελική ανάλυση, κάτω απ' αυτό το αφηρημένο και φαινομενικά θεωρητικό πρόβλημα, υπήρχε μια πρώτη και δυνατή προσπάθεια για να αντιμετωπιστεί η πίστη με τον λόγο». Και προσθέτει: «Γιατί, από τη στιγμή που εισάγουμε τον λόγο, την κριτική, τη συλλογιστική [...] τα πράγματα παίρνουν τον δρόμο τους: ο εχθρός είναι εδώ». Τέλος, ο Ντυρκέμ δείχνει με τον καλύτερο τρόπο ότι η διαλεκτική μέθοδος που στηριζόταν στην αντιλογία υπήρξε η βάση αυτής της διδασκαλίας που κατέληξε να παγιωθεί στους «σχολαστικούς» σχολιασμούς. Πάντως, η πειραματική μέθοδος διατήρησε την ιδέα της «μεθοδικής αντιμετώπισης των γεγονότων». Όμως η μέθοδος αυτή δεν μπορεί πάντα να εφαρμοστεί όσο προχωρεί η επιστήμη σε αυτές τις περιπτώσεις (πράγμα που ισχύει και για την κοινωνιολογία) μέσω αναλογιών, συγκρίσεων, υποθέσεων, γενικεύσεων – με μια λέξη, διαλεκτικά.¹⁸

18. Ο Μαξ Βέμπερ δεν έλεγε τίποτα διαφορετικό όταν δήλωνε ότι η δυνατότητα κατανόησης μέσω διαίσθησης και ενσυναίσθησης είναι εξαιρετικά σπάνια· απαιτείται επίσης μια εργασία ελέγχου που θα χρησιμοποιούσε (σε φθίνουσα σειρά προτεραιότητας) τον *πειραματισμό*, μια δυνατότητα δυστυχώς ελάχιστα συχνή· τη *στατιστική*, η οποία, υπό τον όρο ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε κοινωνιολογικά τη σχέση ανάμεσα στα συγκρατούμενα στοιχεία, κομίζει «την απόδειξη ότι υπάρχει μια οποιαδήποτε πιθανότητα (λιγότερο ή περισσότερο προσδιορίσιμη) που υποδεικνύει ότι η δραστηριότητα παίρνει συνήθως [...] τη μια ή την άλλη κατεύθυνση»· «τη σύγκριση όσο το δυνατόν περισσότερων διαδικασιών της ιστορικής και καθημερινής ζωής που μοιάζουν στα πάντα, αλλά διαφέ-