



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (2/2023)

nadesłany: 14.07.2023 r. – przyjęty: 29.08.2023 r.

Łukasz ALBAŃSKI*
Małgorzata KRYWULT-ALBAŃSKA**

O koncepcji wychowania Émila Durkheima w oparciu o wybrane obserwacje z *L'évolution pédagogique en France*

On Émile Durkheim's educational ideas based on selected views from
L'évolution pédagogique en France

Abstrakt

Wprowadzenie. Prace Émila Durkheima są klasycznymi pozycjami w socjologii wychowania. Ich lektura pozwala lepiej poznać teoretyczne podstawy jego koncepcji wychowania, jego poglądy oraz przemyślenia na temat znaczenia wychowania i edukacji w ówczesnej Francji.

* e-mail: lukasz.albanski@up.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Pedagogiki, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

University of the National Education Commission, Faculty of Pedagogy and Psychology,
Institute of Pedagogy, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Poland

ORCID: 0000-0001-5819-1557

** e-mail: malgorzata.krywult-albanska@up.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Pedagogiki, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

University of the National Education Commission, Faculty of Pedagogy and Psychology,
Institute of Pedagogy, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Poland

ORCID: 0000-0001-7517-6455

Cel. W artykule szczególną uwagę poświęcono pracy zatytułowanej *L'évolution pédagogique en France*, która jest dziełem mniej znanym polskiemu czytelnikowi z całej triady wykładów zebranych w tomach tego wybitnego socjologa. Celami artykułu są wskazanie kontekstów towarzyszących pracy É. Durkheima oraz dyskusja nad wybranymi problemami zawartymi w tej książce.

Materiały i metody. W artykule zastosowano krytyczną analizę pracy É. Durkheima oraz przegląd literatury przedmiotu.

Wnioski. *L'évolution pédagogique en France* zawiera szereg interesujących informacji, które pozwalają na inne spojrzenie na koncepcję wychowania É. Durkheima. Wskazał on, że chociaż systemy wartości w poszczególnych społeczeństwach różniły się od siebie, to sformułowanie spójnej koncepcji wychowania moralnego zależało od wartości oraz ewolucji zasad i reguł w danym społeczeństwie. Oznaczało to, że nie można „zapożyczać” elementów obcych kulturowo z innych systemów, a kluczem do zmian w systemie edukacji było poznanie społecznych czynników, które przyczyniły się do sformułowania zasad moralnych i poglądów na edukację w poszczególnych epokach.

Słowa kluczowe: Émile Durkheim, wychowanie, zmiana społeczna, ewolucja myśli edukacyjnej we Francji, socjologia wychowania.

Abstract

Introduction. Émile Durkheim's works are classical writings in the field of the sociology of education. Their reading helps to get a better understanding of Durkheim's theoretical background, his beliefs, and reflections on the significance of education in France of his time.

Aim. In the article, there is a special focus on *L'évolution pédagogique en France*, which, to Polish readers, is a lesser-known collection of lectures by Durkheim. The aims of the article are to show the overall context of the book, and to discuss over selected problems that are contained in the book.

Materials and method. The article uses the method of critical analyses as well as the analyses of the reference literature.

Conclusion. *L'évolution pédagogique en France* contains a number of insights, which may enable taking a different perspective on Durkheim's ideas on education. Durkheim showed that the formulation of an appropriate education of morality could only proceed after it had been learned about values and the evolution of rules and norms in relation to previous structures, even though systems of morals were socially relative. It means that it could not borrow any foreign elements from other systems and that acquired knowledge of social factors that had caused moral and educational ideas in specific periods was a key to changes in the educational system.

Keywords: Émile Durkheim, education, social change, evolution of education thought in France, sociology of education.

Swoją koncepcję wychowania Émile Durkheim zawarł w serii wykładów wygłoszonych w Bordeaux, gdzie w 1896 roku objął katedrę socjologii oraz na paryskiej Sorbonie. Tuż po jego śmierci zostały one zebrane i wydane w dwóch tomach jako *Éducation et sociologie* (wydany w 1922 roku, polskie wydanie: *Wychowanie i socjologia*, 2021) i *L'éducation morale* (wydany w 1925 roku, polskie wydanie: *Wychowanie moralne*, 2015). Trzeci zbiór wykładów, zatytułowany *L'évolution pédagogique en France*^{*}, został wydany dopiero w 1938 roku i jest najmniej znanym dziełem z całej triady, mimo że badacze twórczości É. Durkheima doszukują się w tej pracy ważnych wątków dotyczących zarówno metody socjologicznej tego autora, jak i jego politycznych sympatii. Zdaniem Kena Thompsona (2002, s. 132) *L'évolution pédagogique en France* zawiera wzorcowy sposób uprawiania socjologii przez É. Durkheima, łączący elementy strukturalnej socjologii z historyczną analizą procesów społecznych. W warstwie narracyjnej książki, odnoszącej się do zagadnienia systemu oświatowego i znaczenia wyobrażeń zbiorowych, można dostrzec typowe dla socjologii É. Durkheima zainteresowanie warunkami osiągania społecznego konsensusu i legitymizacji porządku społecznego (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 74). *L'évolution pédagogique en France* jest przywoływane także jako swoiste świadectwo afiliacji politycznej É. Durkheima, będącego wówczas *protégé* Louisa Liarda, czyli osoby odpowiedzialnej za wizję i rozwój edukacji wyższej we francuskim Ministerstwie Edukacji Publicznej (Allen, O'Boyle, 2017, ss. 13–14, 133). Wielowątkowość prac É. Durkheima poświęconych wychowaniu jest niewątpliwie interesującym aspektem jego działalności naukowej. U podstaw niesłabnącego zainteresowania jego twórczością leży przekonanie, że zawierają one uniwersalne treści dotyczące teorii wychowania (Durkheim, 2015)**.

Kluczowym elementem koncepcji wychowania É. Durkheima jest moralność, która jest zwykle ujęta w jego pracach w system zasad i reguł (Durkheim, 2015, ss. 74, 77–79). Taka propozycja interpretacji moralności przez É. Durkheima jest nieprzypadkowa, gdyż daje możliwość wskazania, że zasady, reguły i ideały wychowawcze są społecznie ustalane, obowiązujące i wcielane w życie poprzez wychowanie. Jednocześnie wychowanie jest nadrzędnym sposobem kształtowania postaw obywatelskich

* Wszystkie cytaty w artykule pochodzą z angielskiego wydania *The Evolution of Educational Thought* (1977) i zostały przetłumaczone przez autorów.

** Zob. Posłowie do wydania polskiego napisane przez prof. Zbigniewa Kwiecińskiego i prof. Ewę Marynowicz-Hetkę.

i poczucia przynależności do swojej zbiorowości. Tym, co niewątpliwie niepokoiło É. Durkheima, o czym wspominał w pismach poświęconych zagadnieniu wychowania, była ludzka skłonność do rebelii i kwestionowania autorytetu (Durkheim, 2015, ss. 99–101). Remedium na ten autodestrukcyjny w jego opinii stan była internalizacja przez jednostki porządku społecznego, nadającego moralny i społeczny sens ich życiu. Można zatem podsumować, że dla É. Durkheima zawsze istniał nadrzędny porządek, który definiował ideały i priorytety wychowawcze.

Praktycznym celem wychowania w rozumieniu É. Durkheima było stworzenie przykładnych obywateli, którzy wyzbędą się swoich egoistycznych instynktów i pobudek na rzecz budowania wspólnoty politycznej oraz udziału w życiu publicznym. Zestawienie ze sobą egoistycznych inklinacji i skłonności ludzi do buntu przeciwko władzy autorytetu jest odczytywane w pracach poświęconych socjologii wychowania É. Durkheima przez pryzmat ówczesnego kontekstu społeczno-politycznego, który narzuca interpretację jego tekstów jako projektu politycznego w duchu republikańskim (Allen, O'Boyle, 2017, ss. 132–133). Bez wątpienia słynna definicja wychowania autorstwa É. Durkheima, którą przytoczono poniżej, zawiera w sobie istotny fragment odnoszący się do roli wychowania w kształtowaniu obywateli będących w stanie odpowiedzialności na potrzeby wspólnoty politycznej oraz akceptujących swoją pozycję w społeczeństwie:

Wychowanie to oddziaływanie wywierane przez pokolenia dorosłe na te, które nie są jeszcze dojrzałe do życia społecznego. Ma ono za cel pobudzenie i rozwinięcie u dziecka pewnej liczby stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, których wymaga od niego zarówno społeczeństwo polityczne w ogólności, jak i konkretne środowisko, do którego przeznaczone jest mu przynależeć (Durkheim, 2021, s. 30).

Na podstawie przytoczonej definicji wychowania badacze doszukują się politycznych aspiracji i sympatii É. Durkheima, który był blisko związany ze środowiskiem osób odpowiedzialnych za kształt polityki oświatowej we Francji (Allen, O'Boyle, 2017, s. 133). Kolejne nominacje tego socjologa na stanowiska uniwersyteckie były poprzedzane rekomendacjami jego osoby jako człowieka zatroskanego powodzeniem reformy oświatowej Julesa Ferry'ego, będącej sztandarowym projektem politycznym w kręgach republikańców. Podkreślano również głębokie przywiązanie É. Durkheima do wartości republikańskich (Lukes, 1975, s. 95). Jego wykłady można zatem postrzegać jako element szerszej strategii ustanowienia kontroli nad kształceniem nauczycieli przez obóz reformatorów skupionych wokół J. Ferry'ego (Collins, 2005, ss. 104–105). Istotnym elementem powodzenia reformy oświaty, który gwarantowałby odejście w szkolnictwie podstawowym od dotychczasowej dominacji Kościoła katolickiego i wdrożenie nauczania powszechnego, laickiego i opartego na wartościach republikańskich, było przygotowanie nauczycieli do tej roli.

Ferdinand Buisson, po którym É. Durkheim w 1902 roku objął Katedrę Nauk Pedagogicznych na Sorbonie, opisywał reformy J. Ferry'ego jako tworzenie nowego porządku opartego na fundamentach rozumu i sprawiedliwości, w którym wiodącą rolę mieli pełnić świeccy nauczyciele (Fournier, 2005, s. 43). Ich zadaniem było przedstawienie francuskiej kultury jako wiodącej w świecie, będącej ucieleśnieniem zdobyczy cywilizacyjnych człowieka. Każdy uczeń winny był poszanowania prawa i umiłowania swojej ojczyzny. Na przeszkodzie do pełnej realizacji misji stworzenia świeckiego szkolnictwa podstawowego stały dwie główne kwestie.

Po pierwsze, przeszkodą dla wprowadzenia modelu świeckiego nauczania jako powszechnie obowiązującego i realizującego republikańską ideę obywatelstwa, były wpływy Kościoła katolickiego w szkolnictwie. Laickość szkoły forsowana przez reformatorów polegała na zastąpieniu wychowania religijnego wychowaniem świeckim, ponieważ – według doktryny republikańskiej – rozumieli oni zmianę przede wszystkim w sensie ewolucyjnym, a nie rewolucyjnym. Zatem podzielali przekonanie, że poprzedni etap był konieczny dla wprowadzenia reform. Natomiast świecka edukacja miała zagwarantować, że społeczeństwo francuskie zwróci się w stronę praw i wartości wyrażonych już w *Deklaracji praw człowieka i obywatela* oraz zacznie realizować republikańską wizję wspólnoty politycznej. Zastąpienie starego porządku miało odbywać się na drodze harmonijnej zmiany, która gwarantowałaby integrację wokół nowego porządku, opartego na świeckich wartościach. Tę ideę dobrze oddają słowa J. Ferry'ego, które skierował do nauczycieli, że w wychowaniu uczniów będą oni polegać na dobrze im już znanych zasadach moralnych ich ojców i matek, ale bez podkreślania w nich roli jakiegokolwiek wyznania religijnego (Parker, 1920, s. 528). Jak słusznie zauważył we wstępie do wydania polskiego *Wychowania moralnego* Piotr Kostyło (2015, s. 19), É. Durkheim był sceptyczny wobec wizji ujęcia całego procesu jako prostej zmiany wymagającej tylko eliminacji elementów religijnych z wychowania, co wyraził w swoim pierwszym wykładzie na Sorbonie. Cykl wykładów zamieszczonych w tomie *Wychowanie moralne* wskazuje na skalę trudności całego procesu oraz na istotę przemiany. Uczony wierzył w ewolucyjny charakter zmiany i dał temu wyraz w *L'évolution pédagogique en France*. Zamieszczone w tym tomie wykłady nawiązują do korzeni i rozwoju idei świeckiego wychowania.

Po drugie, ówczesne społeczeństwo francuskie stanowiło kulturową mozaikę ze zróżnicowanymi miejscowymi dialektami (Weber, 1976). Dla republikańskiego projektu politycznego asymilacja językowa i kulturowa ludności stały się kluczowymi postulatami, które miały umożliwić jej integrację wokół wyobrażonej wspólnoty politycznej. Cel ten był realizowany z myślą nie tylko o terytorium Francji, lecz także o posiadłościach poza jej granicami. Powszechny obowiązek szkolny wraz z nauczaniem świeckim w duchu republikańskich wartości miały zagwarantować, że uczniowie będą posługiwać się urzędowym językiem francuskim i identyfikować się ze swoim

państwem. Można zatem stwierdzić, że koncepcja solidarności społecznej, ważna dla myśli É. Durkheima, kształtowała się pod wpływem konkretnych wyzwań edukacyjnych, przed którymi stało społeczeństwo. Republikańska wizja zakładała scalenie zróżnicowanych lingwistycznie i kulturowo zbiorowości. Sam życiorys É. Durkheima jest interesującym przykładem udanej asymilacji zgodnie z tymi założeniami.

Urodził się on 15 kwietnia 1854 roku w Épinal – małej miejscowości liczącej około 10 000 osób. Był najmłodszym dzieckiem w rodzinie rabina Moïse Durkheima. Miał pięcioro rodzeństwa i gdy przyszedł na świat, jego rodzice byli już osobami statecznymi i dojrzałymi (ojciec miał 53 lata, a matka Mélanie 38 lat). Mały Émile, jako późne dziecko, był rozpieszczany przez matkę i siostry. W domu rodzinnym panował jednak dość restrykcyjny porządek oparty na posłuszeństwie, poczuciu obowiązku i podkreślaniu znaczenia wiedzy. Chłopiec był ponadto zakorzeniony w lokalnej społeczności Żydów, którzy stanowili spójną i dobrze zorganizowaną wspólnotę. Mimo swojej etniczno-religijnej odrębności, rabin Moïse był zwolennikiem funkcjonalnej asymilacji ze standardami społeczeństwa francuskiego. W domu używano języka francuskiego, a Émile został posłany do lokalnej szkoły publicznej, mimo że był także przygotowywany przez ojca do przyszłej roli rabina. Émile okazał się doskonałym uczniem, a jego osiągnięcia szkolne pozwoliły mu na kontynuację nauki w Paryżu (Fournier, 2005, s. 44–46). Należy tutaj zwrócić uwagę na postawę ojca, który ostatecznie poparł wybór ścieżki edukacyjnej syna i jego przyszłej kariery naukowej.

Badacze dorobku É. Durkheima mają wyraźny problem z określeniem, jak duży wpływ na jego myśl społeczną wywarło jego pochodzenie. Część badaczy doszukuje się korzeni konceptualizacji społeczeństwa u É. Durkheima i jego koncepcji wychowania moralnego w Talmudzie (Filloux, 1977). Inni wskazują na swoistą nostalgię É. Durkheima za początkami narodu Izraelitów, odzwierciedlającą się w jego zainteresowaniach społeczeństwami pierwotnymi (Dash Moore, 1986). Odrębną grupą są badacze, którzy przestrzegają przed pochopnymi generalizacjami i wykazują, że sam É. Durkheim miał dość złożony i nieoczywisty stosunek do swojego pochodzenia (Fournier, 2005). Z jednej strony utrzymywał przez całe życie kontakty ze społecznością żydowską, jego żona Louise była Żydówką, został pochowany w hebrajskiej części cmentarza Montparnasse. Z drugiej strony zaś nie przestrzegał zasad związanych z szabasem, ponieważ wykładał na uniwersytecie w soboty. Nie stosował się do nakazu spożywania koszernego pokarmu. Jego dzieci były zasymilowane ze społeczeństwem francuskim, a córka wzięła ślub poza synagogą, co zakończyło się poważnym konfliktem w rodzinie.

W kwestii przeszkód na drodze do pełnej realizacji misji stworzenia świeckiego szkolnictwa podstawowego należy zwrócić uwagę na rozwarstwienie społeczeństwa francuskiego. Ta sytuacja sprzyjała radykalizacji politycznej. Elity republikańskie obawiały się wzrostu popularności wśród klasy robotniczej ideologii głoszących nie-

uchronny konflikt klasowy. Wizja dezintegracji społecznej godziła w sam rdzeń republikańskiego projektu politycznego, którym było budowanie wspólnoty. W swoim apelu do nauczycieli Ferdinand Buisson podkreślił ich rolę w przeciwdziałaniu anarchii i radykalizmowi oraz zaznaczył znaczenie ich misji polegającej na wzbudzaniu w młodych ludziach ducha jedności i współpracy na rzecz społeczeństwa (Allen, O'Boyle, 2017, s. 138). Łatwo dostrzec tutaj bezpośredni związek z teoretyczną myślą É. Durkheima, w której nie brakuje odwołań do idei sprawiedliwości i solidarności społecznej jako podstawowego budulca porządku społecznego. Także w treściach jego wykładów skierowanych do nauczycieli pojawiają się wyraźne nawiązania do zadań edukacyjnych sformułowanych w zgodzie z republikańskim modelem patriotyzmu. Jednym z najważniejszych celów wychowania moralnego jest, według É. Durkheima (2015, s. 149), wzbudzanie u dzieci poczucia własnej wartości, żeby mogły „dążyć do wielkich zbiorowych celów, z którymi mogłyby się identyfikować, by pokochały ideał społeczny, nad którego urzeczywistnieniem będą mogły pewnego dnia pracować”. Przywołane słowa É. Durkheima można odczytać jako wezwanie z jednej strony do przeciwstawienia się wizji emergentnego konfliktu klasowego, a z drugiej – do wprowadzenia pozytywnego programu pedagogicznego wokół wspólnych ideałów i wartości.

Zdaniem É. Durkheima ten pozytywny program pedagogiczny, nakreślony przez niego w cyklu wykładów zebranych w tomie *Wychowanie moralne*, wpisywał się poniekąd w przedstawioną przez niego wizję ewolucji systemu oświaty we Francji oraz w koncepcję wychowania moralnego. Było to przyczynkiem do opracowania wykładów zawartych w *L'évolution pédagogique en France*. Inaczej jednak niż w *Wychowaniu moralnym*, gdzie w centrum zainteresowania É. Durkheima jest wywód dotyczący szkolnictwa podstawowego, w *L'évolution pédagogique en France* uwaga autora jest skoncentrowana na szkolnictwie ponadpodstawowym.

Według É. Durkheima obszar kulturowy starożytnego Rzymu był kolebką współczesnej mu kultury intelektualnej we Francji. Uważał on, że prawie wszystkie znaczące instytucje społeczne miały swoje źródło w religii. Była ona dla niego głównie fenomenem społecznym, którego znaczenie odnosił do sfery stosunków między ludźmi. Pełniła ważną funkcję socjotwórczą, gdyż stanowiła o odrębnej moralnej „fizjonomii” zbiorowości, inicjacji nowych członków do wspólnego życia oraz przez obrzędy pozwalała na zespolenie społeczności i podtrzymywanie najistotniejszych składników świadomości zbiorowej. Stąd też istotnym elementem analizy É. Durkheima było porównanie, w jaki sposób integracja społeczna i kontrola zbiorowości nad zachowaniem jej członków była realizowana w chrześcijaństwie. Zamiast wymagania posłuszeństwa w odprawianiu rytuałów i przestrzeganiu zakazów i nakazów chrześcijaństwo kładło nacisk na tworzenie świadomości zbiorowej. Dbało przy tym o zachowanie cech i zasad uznanych za właściwe i godne naśladowania (Durkheim, 1977, s. 29). Według É. Durkheima socjalizacja dziecka miała zatem polegać na całkowitym zanurzeniu się

w kulturze chrześcijańskiej, a nie tylko w dbaniu o jego sposób zachowania, zgodny z przyjętymi normami.

W obrębie tradycji chrześcijańskiej É. Durkheim (1977, s. 30) wyróżnił przede wszystkim te nurty, które jego zdaniem przyczyniły się do uznania roli rozumu w podejmowaniu kwestii wiary oraz przyjęcia metody naukowej jako koniecznej do zrozumienia prawd wiary. Z oczywistych względów É. Durkheim (1977, s. 97) zwrócił szczególną uwagę na początki Uniwersytetu Paryskiego, będącego jedną z najważniejszych i najstarszych instytucji tego typu, a także wzorem dla innych średniowiecznych uniwersytetów. W idei powołania Uniwersytetu Paryskiego i w jego funkcjonowaniu É. Durkheim rozpoznawał progresywne trendy w tradycji Kościoła rzymskokatolickiego we Francji, mimo swojego sceptycznego nastawienia do samej instytucji Kościoła.

Surowo ocenił okres renesansu (1977, ss. 202–207), argumentował wręcz, że był to czas regresu w rozwoju społecznym. Przyczyną krytyki tej epoki przez É. Durkheima było przeświadczenie o jej pozornym powrocie do starożytnego dziedzictwa kulturowego Grecji i Rzymu. Według É. Durkheima związki renesansu ze starożytnością miały zatem jedynie charakter fasadowy. Kieran Allen i Brian O’Boyle (2017, s. 139) sugerują, że za ostrym atakiem É. Durkheima na dorobek renesansu kryje się prozaiczny powód – krytyka samej arystokratycznej Francji i jej przedrewolucyjnego oblicza. Porządek przedrewolucyjny (*ancien régime*) był uznawany w obozie republikańskim za przestarzałą formę sprawowania władzy i obwiniany za dezintegrację społeczną. Natomiast zgodnie z modelem postępu społecznego uznanym przez republikańców *ancien régime* był koniecznym etapem przygotowującym do zmiany społecznej. Nie inaczej uważał É. Durkheim, który – chociaż niezwykle krytycznie odniósł się do dziedzictwa renesansu – był zwolennikiem akumulacji doświadczeń społecznych. Według niego umożliwiły one wypracowanie optymalnego jego zdaniem modelu wychowania. Uważał, że chrześcijański ideał wychowania moralnego jako powinności należało wzbogacić o czytelne odwołanie do wartości republikańskich i solidarności społecznej. Jednocześnie, żeby przeciwdziałać szkodliwym wpływom wszelkich ideologii na edukację, nauczanie należało oprzeć na praktycznym rozumowaniu i naukowych metodach poznania, czyli budować intelektualną bazę do pojmowania „świata realnego, czyli takiego, jakim on jest” (Durkheim, 1977, s. 285).

Kolejnym interesującym postulatem w *L’évolution pédagogique en France* jest teza o rozbieżności ewolucji systemów moralnych u człowieka, która zrywała z chrześcijańskim rozumieniem uniwersalnej natury człowieka i źródeł jego moralności (Durkheim, 1977, s. 324). Z jednej strony jest to zgodne z metodą przyjętą przez É. Durkheima, polegającą na tym, żeby badać fakty społeczne, a z drugiej ma swoje uzasadnienie w stworzonej przez niego koncepcji wychowania moralnego, w której centrum znajduje się silne przekonanie o wyjątkowości francuskiej oświaty, ale także o konieczności zmiany, wpisującej się w ramy republikańskich reform szkolnictwa.

Jak argumentował É. Durkheim, wychowanie moralne we Francji, poprzez nacisk na wartość człowieka jako jednostki, diametralnie różniło się od tego, co było przedmiotem wychowania w starożytnych kulturach Grecji czy Rzymu. Nie oznacza to, że nie powinny one być studiowane, żeby zrozumieć różnorodność systemów moralnych u człowieka, należy jednak podkreślić, że „w szczególności jeden typ ludzkiej zbiorowości jest warty uwagi, ten który jest własnym, ten, do którego aspirujemy, ten który my, Francuzi, jako przedstawiciele rozwiniętego społeczeństwa, obraliśmy jako nasz wzorzec” (Durkheim, 1977, s. 333).

Nadrzędne znaczenie wspólnoty narodowej było tłumaczone przez É. Durkheima w kategoriach specyfiki dziedzictwa kulturowego Francji, w szczególności zaś odwoływał się on do *Deklaracji praw człowieka i obywatela* jako uniwersalnego dokumentu gwarantującego podstawowe zasady, takie jak wolność sumienia oraz równość praw. Według É. Durkheima w republikańskiej Francji udało się osiągnąć harmonię pomiędzy narodowymi wartościami a uniwersalnymi prawami poprzez odniesienie do racjonalnych podstaw zasad moralnych. W swoich pracach É. Durkheim ukazywał powinność jako kluczową zasadę moralną, natomiast szkołę jako instytucję najlepiej przygotowaną do socjalizacji dzieci, które miały zrozumieć, jakie są ich zobowiązania względem społeczeństwa. Pisał: „za każdym razem, gdy zastanawiamy się, jak działać, słyszymy głos, który rozlega się w nas samych i który mówi: oto twoja powinność” (Durkheim, 2015, s. 136). Dla É. Durkheima konformizm wobec zasad i reguł społecznych nie był wyrazem pasywności, lecz niezbędnym krokiem ku uświadomieniu sobie przywiązania do danej zbiorowości. Twierdził, że kiedy uczniowie zinternalizują zasady moralne, rozwiną w sobie autonomię do działania w zgodzie z nimi.

Wykłady zebrane w tomie *Wychowanie moralne* zawierają instrukcje dla nauczycieli, w jaki sposób zaszczepić te zasady u podopiecznych. Należy jednak zauważyć, że w *L'évolution pédagogique en France* znajduje się ważna rama interpretacyjna, która jest pomocna w zrozumieniu koncepcji wychowania É. Durkheima. Jak sam stwierdził, wychowanie dziecka opiera się na znajomości zasad, zrozumieniu ich głębszego sensu oraz miejsca w istniejącym porządku społecznym (Durkheim, 1977, s. 340). Aby jednak nauczyciele mogli przekazać te treści, muszą nie tylko rozumieć mechanizmy społeczne, lecz także mieć wiedzę na temat historycznych uwarunkowań tych mechanizmów. Z tego powodu cykl wykładów w *L'évolution pédagogique en France* był poświęcony analizie procesów i czynników społecznych, które przyczyniły się do rozwoju koncepcji moralnych i edukacyjnych w określonej epoce.

Należy także podkreślić, że *L'évolution pédagogique en France* dostarcza ważnych kontrargumentów w dyskusji nad niektórymi zarzutami wobec koncepcji wychowania É. Durkheima. Jednym z nich jest stwierdzenie, że skupiał on swoją uwagę przede wszystkim na funkcjonalnych aspektach systemu oświaty w celu cementowania *status quo* istniejącego porządku społecznego, a zaniedbywał znaczenie wychowa-

nia i edukacji jako instrumentów zmiany społecznej. W rzeczywistości É. Durkheim przestrzegał nauczycieli przed wizją społeczeństwa pozbawionego konfliktów i zmian. Argumentował, że taka wizja byłaby nie tylko czystą utopią, lecz także doprowadziłaby do stagnacji społecznej. W jego ocenie „społeczeństwo pozbawione jakichkolwiek konfliktów musiałoby być raczej miernej jakości” (Durkheim, 1977, s. 13). Jak bowiem uzasadniał dalej:

[...] społeczeństwo musi polegać na swoich ideałach, do których jego członkowie zmierzają [...]. Muszą pojawiać się nowe wyzwania, a zatem jest koniecznością, żeby nauczyciel przygotował dzieci, będące pod jego pieczęcią, na konieczne zmiany. Nauczyciel musi stać na straży, żeby moralny przekaz naszych przodków nie był traktowany niczym zamknięta księga. Wręcz przeciwnie, nauczyciel musi rozbudzić w nich pragnienie, aby chciały same dopisać w tej księdze nowe wersje, i dać im odpowiednie narzędzia do zaspokojenia tychże zasadnych ambicji (Durkheim, 1977, s. 14).

Natomiast É. Durkheim był zdecydowanym przeciwnikiem gwałtownych zmian społecznych, postulowanych przez radykalne ideologie. Należy dodać także, że był dość sceptyczny wobec przypisywania powszechnej edukacji takiej mocy sprawczej, której w jego ocenie nie posiadała: jak w przypadku zmiany stosunków pracy i polepszenia bytu pracowników najemnych (Thompson, 2002, s. 134). Uważał jednak, że powszechna edukacja jest ważnym narzędziem do budowania wspólnoty obywatelskiej.

Specyficzne podejście É. Durkheima do roli edukacji przyczyniło się do krytyki jego koncepcji, którą uważano za obojętną na podziały klasowe i towarzyszące im uzasadnienia ideologiczne, mające swoje odzwierciedlenie w systemie edukacyjnym (Lukes, 1975, s. 133). W świetle materiału zebranego w tomie *L'evolution pédagogique en France* wydaje się, że krytyka podejścia É. Durkheima do kwestii klasowych nie jest w pełni uzasadniona. We fragmencie poświęconym zmianom priorytetów edukacyjnych w renesansie wskazał, w jaki sposób czynniki ekonomiczne i społeczne przyczyniły się do wyłonienia się nowobogackiej klasy średniej, która zaczęła powielać styl życia arystokracji, co przyczyniło się do zdefiniowania idei edukacyjnych wokół jej odrębności od klas niższych. Jak pisał É. Durkheim, „ani Erasmus, ani Vives nie byli świadomi, że poza tym małym światem, na użytek którego był cały ten blichtr, jest cała rzesza ludzi, którzy nie powinni zostać zaniedbani, dla których edukacja mogłaby oznaczać zwiększenie ich poziomu intelektualnego i moralnego oraz poprawić ich kondycję materialną” (Durkheim, 1977, s. 204). Dalej przekonywał, że „dla większości podstawową potrzebą jest przeżycie, a to, co jest niezbędne do przeżycia, to nie sztuka pięknego wysławiania się, ale sztuka myślenia, która umożliwiałaby jednostce podjęcie konkretnego działania” (Durkheim, 1977, s. 205). Według É. Durkheima to właśnie

skupienie się klas próżniaczych na ich potrzebie dystynkcji przyczyniło się do zaniebdania rozwoju edukacji powszechnej, dostępnej dla całej wspólnoty obywatelskiej.

Koncepcja wychowania É. Durkheima jest w sposób dość oczywisty spójna z jego poglądami na temat roli metody socjologicznej i historycznej analizy procesów społecznych w odkrywaniu tego, czym jest społeczna świadomość oraz w jaki sposób wiedza o instytucjach i mechanizmach społecznych może przyczynić się do zrozumienia znaczenia zmiany społecznej. Mimo swoich sympatii politycznych É. Durkheim pozostał wierny swoim poglądom o ewolucyjnym charakterze zmiany społecznej oraz przekonaniu, że analiza socjologiczna może dostarczyć niezbędnych wskazówek do przemian w świadomości. Tym założeniom była podporządkowana jego koncepcja wychowania. Należy zauważyć, że postulował, żeby nie ulegać wpływom radykalnych wizji, napędzanych przez ludzkie pragnienia. Zamiast nich zalecał skupić się na strukturalnych podstawach zmiany społecznej. Pisał: [...]

możemy nauczyć się z faktów, że zmiana nie zachodzi w człowieku w sposób arbitralny, nie ulegnie on transformacji na zawołanie, pod wpływem słów natchnionych proroków. Przyczyną zmiany, biorąc pod uwagę jej zderzenia z odziedziczonymi z przeszłości instytucjami, jest jej konieczność, a zatem jest to proces żmudny i trudny w swej naturze. Aby nastąpiła zmiana, jej pragnienie nie wystarczy, gdyż zmiana wymaga przemian w całej sieci przyczynowo-skutkowych relacji, które determinują sytuację człowieka (Durkheim, 1977, ss. 329–330).

Według É. Durkheima było to kluczowe rozwiązanie, żeby ograniczyć ideologiczne wpływy na reformy edukacji i koncepcje wychowania. Jednocześnie uważał, że sama zmiana jest niezbędna, gdyż „powinniśmy być podejrzliwi wobec wszystkich tych głoszonych poglądów, które ograniczają zakres możliwości zmiany w przyszłości” (Durkheim, 1977, s. 329).

Bibliografia

- Allen, K., O'Boyle, B. (2017). *Durkheim: A critical introduction* [Durkheim: Wprowadzenie krytyczne]. London: Pluto Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2006). *Reprodukcja: Element teorii system nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Collins, R. (2005). The Durkheimian movement in France and in world sociology [Ruch Durkheimowski we Francji i w socjologii światowej]. W: J. C. Alexander, P. Smith (red.), *The Cambridge companion to Durkheim* (ss. 101–135), Cambridge – New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CCOL9780521806725.005.

- Dash Moore, D. (1986). David Emile Durkheim and the Jewish response to modernity [David Emile Durkheim i żydowska odpowiedź na nowoczesność]. *Modern Judaism*, 6(3), 287–300. DOI: 10.1093/mj/6.3.287.
- Durkheim, É. (1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* [Ewolucja myśli edukacyjnej: Wykłady na temat powstawania i rozwoju szkolnictwa średniego we Francji]. Boston – London: Routledge.
- Durkheim, É. (2015). *Wychowanie moralne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Durkheim, É. (2021). *Wychowanie i socjologia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filloux, J. C. (1977). *Durkheim et le socialism* [Durkheim i socjalizm]. Genève: Librairie Droz.
- Fournier, M. (2005). Durkheim's life and context: Something new about Durkheim? [Życie i kontekst Durkheima: coś nowego o Durkheimie?]. W: J. C. Alexander, P. Smith (red.), *The Cambridge companion to Durkheim* (ss. 41–69). Cambridge – New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CCOL9780521806725.002.
- Kostyło, P. (2015). Wstęp: Wychowanie moralne i ideał socjalizacji. W: É. Durkheim (red.), *Wychowanie moralne* (ss.7–41). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lukes, S. (1975). *Emile Durkheim: His life and work: A historical and critical study* [Emile Durkheim: jego życie i twórczość: studium historyczne i krytyczne]. London: Penguin Books.
- Parker, S. C. (1920). Civic-moral teaching in French secular schools, part I [Nauczanie obywatelsko-moralne we francuskich szkołach świeckich, część I]. *The Elementary School Journal*, 20(7), 520–529.
- Thompson, K. (2002). *Emile Durkheim: Revisited edition* [Emile Durkheim: Wydanie ponowne]. London – New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203405338.
- Weber, E. (1976). *Peasants into frenchmen: The modernization of rural France 1870–1914*. [Z chłopów we Francuzów: Modernizacja wiejskiej Francji 1870–1914]. Stanford: Stanford University Press.