

## Slavko Gaber: *Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje*

»Durkheim ne sodi med začetnike in utemeljitelje sociologije v istem smislu kot Comte, Spencer ali celo Saint-Simon. (...) z Marxom in Webrom sodi med utemeljitelje, ki so hkrati klasiki nove znanosti« (Kerševan 1992, 142).

Zdi se, da Kerševanova opredelitev »utemeljitelj, ki je hkrati klasik nove znanosti«, velja tudi za Durkheimovo delovanje na področju sociologije vzgoje. Številni avtorji se namreč strinjajo, da je prav on v svojih predavanjih in krajših tekstih, ki so posthumno, ob uredniškem delu njegovih učencev in sodelavcev, izšli v knjižni izdaji, utemeljil sociologijo vzgoje<sup>1</sup>.

Prevod dela *Vzgoja in sociologija* (1922) in izbora iz *Razvoja šolstva v Franciji* (1938) je tako več kot le drugi prevod tega francoskega klasika sociologije v slovenski jezik<sup>2</sup>. Pred seboj imamo besedila, ki veljajo za utemeljitev sociologije vzgoje.

Obe deli, ki ju objavljamo, nosita jasen pečat nastanka. V njuni zastavitvi so očitne tako sledi narave predavanj kot tudi izrazita sled časa, v katerem sta nastali.

Dejstvo, da sta teksta v veliki meri rezultat predavanj<sup>3</sup>, povečuje njuno dostopnost. Kot takšna vabita k prebiranju vsakogar od nas in še posebej generacije študentk in študentov širokega spektra edukacijskih ved. Močna vpetost v iskanje odgovorov na vprašanja sodobnosti in vloge »šole«, edukacije v njej – sledi spoprijemov za demokratično, pravično, racionalno organizacijo edukacije v Republiki – pa tako *Vzgoji in sociologiji* kot *Razvoju šolstva v Franciji* podeljujejo status aktualnih del. V tem kontekstu je mogoče knjigo s pridom povezovati s premisleki o spreminjanju edukacije v zadnjih desetletjih v

---

<sup>1</sup> Gl. npr. Sadovnik (2007, 4): »Durkheim je bil prvi sociolog, ki je sociološko teorijo apliciral na področje edukacije. Med njegova najpomembnejša dela o vzgoji sodijo *Moralna vzgoja*, *Razvoj šolstva v Franciji* in *Vzgoja in sociologija*.« Prim. tudi Filloux 1993, 306: »Oče' francoske sociologije je hkrati tudi prvi sociolog vzgoje.«

<sup>2</sup> Delo *Vzgoja in sociologija* je tudi sploh prvo Durkheimovo delo, ki je prevedeno v slovenski jezik v celoti. Prim.: Durkheim 1992.

<sup>3</sup> *Sociologijo vzgoje*, ki je izšla leta 1922, je uredil Paul Fauconnet (1874–1938), ki je za delo napisal tudi obsežen uvod. V zaključku uvoda je popisal tudi izvor posamičnih delov objavljenega dela. Prvo in drugo poglavje sta leta 1911 izšli kot del *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, tretje in četrto poglavje pa sta nastali kot predavanja in bili objavljeni v letih 1903 in 1905. Prvo je njegovo nastopno predavanje na Sorboni, drugo pa je bilo namenjeno kandidatom za srednješolske učitelje. *Razvoj šolstva v Franciji* pa je uredil in zanj napisal kratek uvod Maurice Halbwachs (1877–1945). V uvodu v obsežno delo (delo v celoti obsega več 30 avtorskih pol) Halbwachs zapiše, da imamo pred seboj »reprodukcijo predavanj o *Zgodovini šolstva (l'enseignement) v Franciji*, ki jih je Durkheim opravil v letih 1904–1905. Leta 1902 je bil namreč po dolgi parlamentarni razpravi o »srednjem šolstvu, ki jo je vodil Louis Liard, oblikovan *kurz iz teorije edukacije* (...)« (Jones 1990, 69; Kurz., S. G.). S precej napora je »Liard prepričal Durkheima, da je prevzel odgovornost za kurz« (ibid.). Predavanja, ki jih Halbwachs napove kot »zgodovino šolstva v Franciji, so izšla pod naslovom *L' evolution pedagogique en France*. Naslov še danes povzroča številne zagate pri prevajanju. Pri prevodu v slovenski jezik smo se odločili za prevod *Razvoj šolstva v Franciji*. Razlogov za to odločitev je več. Najpomembnejša pa sta dva: najprej je blizu tega prevoda že navedeni Halbwachsov zapis iz uvoda v izdajo predavanj (1938); drugi razlog leži v Durkheimovi uvodni pojasnitvi predavanj v šolskem letu 1904–1905. V njem avtor objavlja kurz, v katerem se bo ukvarjal z vprašanjem, »kako se je oblikoval in razvijal sistem našega srednjega šolstva« (Durkheim 1938/1999, 9). Za kvalifikacijo »srednje šolstvo«, ki bi jo lahko izpeljali iz njegovega pojasnila, pa se v prevodu nismo odločili, ker delo ne obravnava zgolj ali predvsem tistega, kar v Sloveniji in tudi v Franciji danes razumemo pod besedno zvezo »srednje šolstvo« in bi verjetno bralke in bralce s takšnim prevodom le zmedli. Delo, iz katerega smo prevedli le I. poglavje prvega dela in poglavja IX–XIII drugega dela, sicer obsega 27 poglavij. V prvem delu (14 pogl.) so zbrana poglavja, ki obravnavajo razvoj šolstva od »začтков do renesanse« v drugem delu (13. pogl.) pa najdemo poglavja od renesanse do preloma 19. stoletja. Predavanja se ukvarjajo z razvojem sistemov edukacije, z razlogi za spremembe in prikazujejo notranje spoznavne, ideološke, politične in materialne interese akterjev, ki si prizadevajo za hegemonijo na področju edukacije. Za podrobnejši vpogled v logiko in bogastvo dela *Razvoj šolstva v Franciji* gl. Cherkaoui 2008.

Sloveniji in se k zapisanemu vračati tudi ob iskanju odgovorov o primernih oblikah in vsebinah edukacije, ki šele prihaja.

V pričujoči študiji bomo v prvem delu poskusili prikazati ozadje nastanka Durkheimovega interesa za vzgojo, v to bomo vpletli tudi elemente oblikovanja njegove sociološke misli in metodologije. V drugem delu bomo na omenjenem ozadju tematizirali izbrana vprašanja iz širokega spektra vprašanj, ki jih prinaša pričujoči prevod.

Študijo, v prepričanju, da je ta pristop skladen z logiko nastajanja Durkheimove sociologije, začinjamo z vstopom v čas, prostor utrditve javne šole: to je v čas poskusov normalizacije francoske demokracije.

\*

### *I. Durkheim v visoki šoli demokracije*

Preučevanje Durkheimovih konceptualizacij edukacije in s tem nastanka sociologije vzgoje kot posebne veje sociologije ne more mimo povezave med šolo in demokracijo. Še več: demokracija »izsili« tako šolo kot sociologijo vzgoje. Ta trditev, ki jo bomo skušali dokazati v nadaljevanju, nas vrača k vprašanju strukturiranosti razmerja med šolo in demokracijo<sup>4</sup>.

Ko trdimo, da je demokracija proizvedla zahtevo po šoli (morda celo prav po javni šoli), smo blizu privzetju teze, po kateri je pomemben del razmisleka o šoli zavezan iskanju odgovora na vprašanje: »Kaj lahko šola naredi za demokracijo?« Odgovor na to vprašanje je toliko bolj zanimiv, ker mnogi verjamejo, da je prav šola »brez dvoma prva institucija, na katero se obrnemo po pomoč pri spoprijemu z izzivi socialnega, ekonomskega in političnega razvoja (...).« (Boudon 2002, 2). Navedeno naj bi še posebej veljalo za konec devetnajstega in za pomemben del dvajsetega stoletja. Obe obdobji označujejo številne in globoke spremembe – tudi na področju edukacije<sup>5</sup>.

Razprava o šoli in demokraciji je na zahodu v minulih dveh stoletjih sočasno poskus »izmeriti sposobnost« nove oblike vladavine, določiti vrednote družbe – demokracije – in preizkusiti doseg šole pri sooblikovanju institucij, mehanizmov te oblike vladavine.

Govor o vrednotah, o tem, kaj k njihovem formiranju prispeva šola, je pogosto oblika najbolj neposredno ideološkega preizpraševanja razmerja med družbo in šolo. V Sloveniji ta govor danes spremljamo skozi vprašanja o sposobnosti šole oblikovati ustrezen odnos »do domovine«, discipline, solidarnosti, poštenosti ipd. Večina izrekanih o navedenih temah – pri tem se jim pogosto pridružijo tudi preučevanja – ob tem zapade vpisovanju zelenih odnosov do posamičnih vrednot v polje javnega in strokovnega diskurza. Družbenih razmerij in institucij takšna izrekanja ne tematizirajo kot *družbenih dejstev*, za katera velja, da se na »dobre namene in edino zveličavna in večna moralna pravila« ne odzivajo nič bolj kot na strukture, ki te »želje« strukturirajo. Edukacija določenega obdobja se tako ne navzame kaj dosti »dobrih želja in nadčasovnih idej o edino pravi

---

<sup>4</sup> S tovrstno zastavitvijo obravnave razmerja med sociologijo vzgoje in demokracijo se približujemo Foucaultovi tematizaciji relacije med vednostjo, populacijo in oblastjo. Prim. Foucault 2009, 78–79.

<sup>5</sup> "(...) popolna sprememba (...) je pripoznala opustitev sholastike in razcvet klasičnega humanizma kot prevladujočega pedagoškega modela." (Boudon 2002, 2).

šoli»; je pa na njej mogoče jasno prepoznati sledi spopada različnih struktur družbe, uveljavljanja nasprotujočih si vrednot in interesov, in, kar tisti, ki se s temi vprašanji ukvarjamo strokovno, radi skrijemo, globoke sledi strokovnega spopada za trenutno prevladujočo resnico o primerni šoli.

Sicer pa je zgodba stara. V pričujočem tekstu se bomo, bolj kot z neposredno sodobnimi izrazi spoprijemov, ukvarjali z enim od prelomnih obdobij umeščanja sodobne šole v demokracijo – prehodom med 19. in 20. stoletjem. Pri tem bomo razpravo dodatno omejili na prikazovanje posamičnih elementov razmerja med šolo in demokracijo, kot jih najdemo pri Durkheimu. V razpravi se bomo z željo, da bralki oz. bralcu tudi na ta način približamo mogoče razumevanje njegovega sicer zelo obsežnega opusa, praviloma opirali na njegov pristop k vprašanju družbe in edukacije.

Kot metodološko napotilo kontekstualizacije Durkheimovih tekstov nam bo služila »njegova« trditev, da niso le sistemi edukacije zavezani času, ampak *smo tudi preučevalke in preučevalci le-teh zapisani času, vrednotam in različnim interesnim povezavam*. Ko je Durkheim na podobno stališče opozarjal v svojem času, je bilo to v nasprotju s prevladujočimi pogledi njegovih predhodnikov in sodobnikov. Mnogi med njimi so verjeli, da je dobra izobrazba neodvisna od časa, v katerem je posredovana in pridobljena. S historizacijo in vpetostjo vsakokratnega sistema edukacije v družbena razmerja je za prihodnost in za svoj »projekt« vzpostavil metodološki pristop k študijam edukacije, ki ostaja v veljavi tudi danes.

Durkheim, ki je v Franciji preučeval in deloma tudi doživel številne hitre spremembe v sistemu edukacije v 19. stol., je imel tako za svoje refleksije na razpolago obilo »materiala« in številne neposredne vzpodbude.

Osebnostno se je oblikoval v obdobju nastajanja III. Republike. Njegova dela – tudi pedagoški opus – pa zapadejo času, v katerem se je Republika, vsem pretresom navkljub, že utrdila. »Ko premišljamo o prvi polovici III. Republike (1871–1914), ni mogoče ubežati občutku ironije. To je bil hkrati apokaliptičen čas *fin-de-siecle* in *la belle époque* – najboljše in najslabše tega obdobja« (Kyunghwan Oh 2007, 1)<sup>6</sup>. Za Durkheimovo pojmovanje šole pa je bilo še pomembnejše dejstvo, da je bilo to obdobje prehoda, negotovosti, nasprotij in razklanosti družbe. To je bil čas, ki je na področju politike živel »opozicijo med Republiko in reakcijo«; na področju vere »težave klera priznati republikanske ideje in naraščajoči antiklerikalizem«; na področju ekonomije pa industrijsko revolucijo in naraščanje »družbenih bojev in socializma« (prim. Filloux 1994,

---

<sup>6</sup> David Émile Durkheim se je rodil 15. aprila leta 1858 v departmaju Vosges v Loreni. Njegov oče Moise Durkheim je bil, tako kot njegov stari oče, rabin. Mati Mélanie je bila hčerka trgovca. Glede na tradicijo je "bil predviden za rabina in zgodnja leta njegove vzgoje so bila namenjena temu poklicu. Nekaj časa je obiskoval šolo za rabine. Kljub temu se je že zgodaj odločil, da ne bo sledil družinski tradiciji" (Lukes 1985, 39). Finančna sredstva, s katerimi je razpolagala družina, so bila skromna. Vzgoja pa je bila naravnana na spoštovanje zakonov in dolžnosti. Obvladovanje značaja, delavnost, resnost – vse to je že zelo zgodaj postalo del njegovega habitusa. Šolal se je na lokalni šoli *Collège d'Épinal* in "bil izjemen učenec. Preskočil je dva razreda in z lahkoto opravil maturo" (ibid., 41). Njegova pot med Francoze, "ki bodo oživili Francijo", pa se je nepričakovano zapletla, potem ko je v letih 1874/1875 opravil maturo. Kar trikrat je moral kandidirati za vpis na *École Normal Supérieure*. Leta 1879 se je končno uspel vpisati. Leto pred njim sta se vpisala Bergson in Jean Jaurès. Na *École* je dokončno prekinil z židovstvom. Slovo ni bilo enostavno. Težko pa se je poslovil tudi od strahu pred neuspehom. Pomanjkanje denarja in ambicioznost sta ga spremljala celotno obdobje študija in vsaj še nekaj časa po njem. Sicer pa je študij na *École* potekal kot neke vrste podaljšek "jezuitske vzgoje" in kot vzgoja "elite iz vseh koncev Francije" (ibid., 46). Življenje nadebudnih Francozov je potekalo v vzdušju dosledne discipline. "Na študente je imela globok vpliv: tam so se oblikovala trajna prijateljstva, koristna za znanost. Bivši študenti pa so na ta čas (tako kot Durkheim) ohranili lepe spomine" (nav. v ibid.).

9). Našteto je dnevno opozarjalo, da je koncept šole, ki ni del teh sprememb, daleč od razumevanja dejanskosti. Šola je delila iskanja družbe. Tudi občutek nemoči. Ta jo je še posebej prežemal pri poskusih ustrezne zastavitve lastne strukture in vsebine.

Izkušnjo negotovosti in nemoči sta v času Durkheimove mladosti dopolnila še soočenje z označenostjo lastnega židovskega porekla in nemočjo države, ki je leta 1870 izgubila vojno s Prusijo in se zapletla v državljansko vojno. Lukes navaja njegov kasnejši zapis o antisemitizmu: "(Antisemitizem) je bilo na vzhodu čutiti že v času vojne leta 1870; kot Žid sem ga lahko takrat opazoval od blizu. Židje so bili razglašeni za krive poraza" (v: Lukes 1985, 39). Še več, povezovali so jih tudi z vrhuncem francoske razklanosti: z "državljansko vojno" – Pariško komuno, ki se je v zavest Francozov tistega časa – navkljub vsem poskusom potlačitve – vtisnila kot krvava uvertura v III. Republiko. V temelj nove Republike je kot "ključni prizor" vpisan "množični pobjoj več deset tisoč komunardov" (Canfora 2006, 171).

Če strnemo: desetletja bonapartizma, vojaški poraz, ki zamaje prepričanje o veličini Francije, revolucionarni upor, državljanska vojna, etnična nestrpnost – vse to je globoko zaznamovalo rojstvo III. Republike. Nemoč in razklanost sta bili dve na prvi pogled vidni značilnosti takratne Francije in Republika si je zadala za nalogo preseči oboje. Durkheim je verjel, da je dolžnost njegove generacije, da pri tem sodeluje. Svoje patriotske dolžnosti pa ni začel udejanjati kot sociolog. Njegov začetek je bil, trdi Lacroix (1976), političen. Šele okrog leta 1890 se je primaknil k sociologiji.<sup>7</sup> Ko se je to zgodilo, je želel k dogajanjem pristopiti znanstveno: o njih je hotel soditi na ravni ugotavljanja *družbenih dejstev* in ne na ravni opredeljevanja za oz. proti procesom, ki so potekali v takratni Franciji. Obravnavo dogajanj v družbi kot »družbenih dejstev«<sup>8</sup> in ne kot poljubnih kreacij človekove svobodne volje je od takrat naprej razumel kot svoj prispevek k povečevanju družbene kohezivnosti fragmentirane francoske družbe. V javno življenje se je vključeval v času in na način, ki je napovedoval nov način upravljanja družbe. V doktorski disertaciji, posvečeni analizi družbene delitve dela, je razvil osnovni pojmovni aparat analize teh dejstev. Za potrebe naše razprave se bomo zaustavili pri konceptu solidarnosti.

#### *Preučevanje družbenih dejstev kot spoprijem z egoizmi in solidarnostmi*

<sup>7</sup> »E. Durkheim, pravi Gurvitch, »je odkril sociologijo, tako kot Krištof Kolumb Ameriko, ko je iskal Indijo: odkril jo je, ko je skušal utemeljiti moralo« (Lacroix 1976, 245).

<sup>8</sup> Searle (2006), v svoji polemiki z Grossom, izpostavi Durkheimov koncept družbenih dejstev uničujoči kritiki. Bolj ali manj nič v tem konceptu naj ne bi bilo vredno pozornosti. Ob pisanju *The Construction of Social Reality* je bral tudi dele Durkheimovih *Pravil sociološke metode* in takoj odkril, da je imel »Durkheim neustezno pojmovanje družbenih dejstev« (57). Še posebej ga je motilo, da Durkheim na »nobenem mestu ne reče, (...) da vse kolektivne predstave obstojijo le v individualnih mislih« (59). V pričujočem tekstu privzemamo Durkheimovo opozorilo, da »v družbi obstoji skupina fenomenov, ki se po posebnem značaju ločijo od tistih, ki jih preučujejo druge naravoslovne znanosti« (1988, 95). Družbena dejstva v obliki pravnih pravil, morale, religioznih dogem, finančnih sistemov, poklicnih pravil, družbenih gibanj obstojijo kot meja in kot opora posameznici/posamezniku in se oblikujejo kot zunanje individualnemu (prim. ibid. 95–103). Red teh dejstev ne sodi v polje organskega, ker pripada območju »predstav in dejavnosti. Prav tako ne sodi v polje »psihičnih pojavov, ki obstojijo le v individualni zavesti in skozi njo« (ibid., 97). Ko govorimo o družbenih dejstvih, tako imamo v mislih zavezujoče in omejujoče »kolektivne tendence«, ki obstajajo »same zase: so enako realne kakor kozmične sile (...) na posameznika prav tako učinkujejo od zunaj, čeprav se to dogaja po drugačnih poteh« (Durkheim 1992, 21.)

Čeprav ni nikoli opredelil pojma solidarnost (Tiryakian 2005, 307), ta koncept, razumljen kot »pripadnost drugim in povezanost z drugimi« (ibid.) – skupaj s pojmom individuum – igra ključno vlogo v zgradbi njegove teorije. Prav *Solidarité social* je bila v študijskem letu 1887/1888 tudi tematika, s katero je pričel svoja predavanja v Bordeauxu.

Lastno pojmovanje solidarnosti je oblikoval skozi dvojno relacijo. Po eni strani v odnosu do takrat razširjenih sorodnih znanstvenih razprav, po drugi strani pa skozi razmerje do hkratnega »populističnega« gibanja. V času nastajanja *Delitve dela* je prvo razmerje oblikoval v odnosu do Comtea, Spencerja, Mainea in Tönniesa (prim. Coser 1997, xiii-xvii, Lukes 1985, 140).

Našteti avtorji so se soočali z istim vprašanjem kot Durkheim: »Če so predindustrijske družbe povezovale skupne ideje in sentimente, skupne norme in vrednote, kaj povezuje industrijsko družbo?« (Lukes 1985, 141). Celo vprašanje, ali jo sploh kaj povezuje, je bilo, glede na stanje duha v takratni Franciji in tudi v večjem delu Evrope, povsem legitimno. Ob »očitnih podobnostih« (Coser 1997, xiv) svojih pogledov s tezami omenjenih avtorjev je lastno pojmovanje solidarnosti oblikoval z željo nadgraditi njihove poglede.

Pri *Comteu* je tako prepoznal »pretirano poudarjanje vloge soglasja in konformnosti oz. skupnih prepričanj in sentimentov« (Lukes 1985, 144) in preveliko vlogo države. Začetnik sociologije naj bi premalo stavil na naravno doseženo solidarnost, ki bi morala iziti iz neodvisnega delovanja. Očital mu je skorajda vse, kar so kasneje očitali njemu.

*Spencerju* je – če strnemo – očital utilitarizem. Prepričan je bil, da bi industrijske družbe hitro propadle, če bi jih povezovali le interesi. »Kadar ljudi povezujejo vzajemni interesi, to nikoli ne traja dlje kot nekaj trenutkov« (Durkheim 1893/1997, 152). Nasploh tako Maine kot Spencer ob svojem prikazovanju razvoja družb kot vse bolj svobodnih in ob zavzemanju za »neomejeni individualizem« (Coser 1997, xiv) pozabljata, je bil prepričan, na delitev dela, moralo in državo kot prepletene garante in vzpodbujevalce solidarnosti sodobnih družb. Le v kompleksnem prepletu pristopov/mehanizmov je mogoče vzpostaviti družbene vezi, ki niso omejene le na »vaške skupnosti preteklosti« (ibid.) in ščitijo svobodo posameznika ter niso zapisane mehanski solidarnosti.

Pri *Tönniesu* je kot napačno prepoznal prav to: pretirano zaverovanost v skupnost. Njegovo »poveličevanje nerazlikovane preteklosti,« je trdil, »je bilo utemeljeno v predpostavki, da je mogoče socialne vezi mogoče ohraniti le ob minimalnem socialnem razlikovanju« (ibid., xv.).

Sam je teorijo solidarnosti razdelil na mehansko in organsko. Mehansko solidarnost je pripisoval – kot prevladujočo značilnost *Gemeinschaft*, organska solidarnost pa naj bi bila značilnost *Gesellschaft*<sup>9</sup>. »Večji obseg in večja gostota družbe je proizvedla nove oblike delitve dela, ta pa je povratno našla svoj izraz v pravnih in moralnih normah kot tudi v novih oblikah družbenih vezi« (ibid., xviii.).

Skicirane konceptualne zagrabitve socialnih vezi predstavljajo spoznavno osnovo Durkheimovega odgovora na vprašanje družbene (ne)povezanosti. Njihovo kopičenje v zadnjem delu 19. stoletja in na prehodu v 20. stoletje pa ne opozarja le na spoznavno zgotitev razmisleka o novih načinih sobivanja, ampak tudi na potrebo časa po odgovoru

<sup>9</sup> *Gemeinschaft* v slovenski jezik prevajamo z besedo skupnost, *Gesellschaft* pa z besedo družba. Druga je od prve bistveno številčnejša, bolj strukturirana in tudi drugače povezana. Več o tem idealno tipskem razlikovanju gl. v Tönnies (1999).

na zahtevo po normalizaciji prostora sodobnega kapitalizma. In prav v tem polju se nahaja že omenjeni »populistični element«, ki nastopa kot drugo razmerje, skozi katerega je Durkheim oblikoval svoje pojmovanje solidarnosti.

Na križišču socialnih in političnih bojev ter nekaj bolj poljubnih konceptualizacij prihajajočega dvajsetega stoletja se je v Franciji vzpostavil solidarizem. Na prehodu 19. stoletja v 20. se je razvil v gibanje. Nasploh je bila solidarnost geslo časa. Durkheim tako pri ukvarjanju z vprašanjem solidarnosti »ni bil edini« (...). Tudi druge pomembne osebnosti so solidarnosti posvečale toliko pozornosti, da bi jo skorajda lahko obravnavali kot ključen element socialne filozofije devetdesetih let 19. stoletja in prvega desetletja novega stoletja v III. Republiki« (Tiryakian 2005, 309)<sup>10</sup>. Francija je ob njem na prehodu stoletij razvila »francosko poseben prototip države blaginje« (Kyunghwan Oh, 2007, 174).

Kot gibanje je solidarizem nastal v polju med libertarizmom svobodne podjetnosti in socialističnim konceptom razredne družbe in razrednega boja. Njegov osrednji cilj je bil družbeni mir in razvoj relativne blaginje za vse državljanke in državljane. Kyunghwan Oh ga opisuje kot »obliko republikanizma, ki si kot osrednjo nalogo zastavlja politično sodelovanje in prizadevanje za javno dobro« (ibid., 176). Ob tekmujočih konceptih poudarjanja kapitala in dela vzpostavi pragmatični razmislek o načinu skrbi za *skupno dobro*. Pokojninski, zdravstveni, socialni in šolski sistem kot javni sistemi v Franciji tistega časa so rezultat »kompromisarske« politike, ki jo je napadala tako leva kot desna politika. Še več, solidarizem je »prispeval teoretsko in ideološko opravičilo za iniciativnost srednje ravni birokracije« (ibid., 177) in s tem države. Republikanski ideologi solidarizma<sup>11</sup> so si prizadevali *pomiriti skupno in individualno*, v času, ko je kaj štela le liberalna stava na individuum na eni in socialistična stava na razredno pravičnost na drugi strani. Lukes (1985) to »srednjo pot« med »laissez-faire liberalizmom in revolucionarnim socializmom, med 'individualizmom' in 'kolektivizmom'« (351) razume kot dobro umeščeno za to, da je »dve desetletji pred prvo svetovno vojno dejansko postala uradna ideologija III. Republike« (ibid.). Solidarizem je bil v tem času tako močna ideologija, da se ji je bilo nemogoče ogniti. »Njena ideološka vloga je bila do te mere osrednja in prodorna, kot je bil v bistveno drugačnih okoliščinah v ZDA ob koncu 19. stoletja 'individualizem'« (ibid.).

#### *Od ideologije prototipa socialne države proti socialni državi?*

Znotraj tovrstnih razprav o solidarnosti išče Durkheim odgovore na vprašanje družbene integracije, ki bi omogočila individualizem. Ne verjame v skrajno različico solidarizma<sup>12</sup>, ki prihodnost družbe vidi kar v udejanjenju naravnega reda, v katerem smo vsi zavezani k dajanju in sprejemanju<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Gl. še: Kyunghwan Oh, 2007. »Solidarizem so slavili – oz. krivili – kot dominantno ideologijo III. Republike« (175)

<sup>11</sup> Mednje Kyunghwan Oh prišteva tudi Durkheima (ibid., predvsem 223–244).

<sup>12</sup> Tistega, ki ga v Franciji zagovarja Bourgeois in njegov krog. Prim.: Bourgeois (1906), Kyunghwan, Oh (2007) in Mièvre(2005).

<sup>13</sup> Solidaristi namreč svoj »racionalistični entuziazem« močno razširijo. Solidarnost ni več le politično in družboslovno utemeljena. Dokaz njene »naravnosti« naj bi priskrbelo tudi naravoslovje. Prepričani so, da naj bi bilo mogoče znanstveno utemeljiti ne le egoizem fizičnega boja in konkurenco (Bourgeois 1906, 39), ampak tudi »prilagoditev organov pogojem v okolju« (ibid., 40). Individuum lahko preživi le, če so njegovi organi »v nujnem razmerju«. Če to razmerje ne nastopi, nastopi smrt. Charles Gide tako opozarja, da *v naravi ni najti le boja, ampak tudi solidarnost*, ki je »v naravoslovju eno temeljnih dejstev, ker je značilnost življenja. Če dejansko želimo

Kot smo že opozorili, je pri preučevanju družbe in teorij sodobnikov, še preden se je solidarizem vzpostavil kot gibanje, prišel do sklepa, da kaže *ločiti vsaj mehansko in organsko solidarnost*.

Sodobne družbe naj bi v organski solidarnosti našle vezivo med sicer egoističnimi individuumi. Prav v kombinaciji – prepletu – organske solidarnosti in individualnosti naj bi bil odgovor na sicer pogosto, a napačno dilemo: solidarnost (skupnost) ali individualnost<sup>14</sup>.

Ob tem, ko so za zgodnje, relativno homogene družbe značilna skupna prepričanja, čustvovanja, majhne razlike in le obrobna delitev dela, je drugače v razvitih družbah. Bolje rečeno: v družbah, ki se izvijajo iz mehanske solidarnosti in iščejo moduse razmerij med individualnim in skupnim, se uveljavlja organska solidarnost. Izšla naj bi iz delitve dela, v kateri »nas razlike določene vrste napotujejo na drugega. To so tiste razlike, ki namesto da bi si vzajemno nasprotovale in se izključevale, druga drugo dopolnjujejo« (Durkheim 1993/1997, 17). Če torej pride do razlik, ki so znak dejanske delitve dela, v kateri nastopa »prava menjava uslug« (ibid.), v kateri eden štiti, drugi tolaži, eden svetuje, drugi izvršuje, potem ta delitev vlog (...) določa odnose prijateljstva« (ibid.). Ob takšni delitvi dela so »ekonomske usluge, ki jih ta delitev zagotavlja, nepomembne v primerjavi z moralnimi posledicami, ki jih proizvaja. Njena prava vloga je med dvema ali več ljudmi proizvesti občutek solidarnosti« (ibid.).

Ko pojasnjuje delitev dela v ekonomiji, pravno ureditev solidarnosti ipd., se, tudi pod vplivom marksizma, nenehno vrača k delitvi dela kot »viru – če ne edinemu, potem pa vsaj najpomembnejšemu elementu – družbene solidarnosti« (ibid., 23). Comte naj bi bil prvi, ki je dojel pomen delitve dela za kohezijo družb. V njej naj bi se oblikovale pripadnosti in vezi določene družbe. Neposredno med posameznimi individuumi, v poklicnih skupinah, skupinah ljudi lokalno in celo nacionalno.

V njej se oblikuje tudi moralno vezivo družbe – Durkheim tako v strukturi utemelji dogajanje v *superstrukturi*<sup>15</sup> – ki predstavlja »kolektivno zavest skupine, ki ji pripadamo« (ibid., 329). Bolj je družba razvita, manj je podobnosti, ki se jim podrejamo, bolj abstraktne so in bolj so ponotranjene – posedovati »morajo moralni značaj« (ibid., 330)<sup>16</sup>. Hkrati s kolektivnim v nas pa »(...) razvite družbe ne morejo ohraniti ravnotežja, če niso razdeljene« (ibid., 330). Ob skupnih – družbenih – potrebujemo tudi individualne in skupinske vrednote.

---

opredeliti živo bitje, individuum, tega ni mogoče narediti drugače kot s solidarnostjo funkcij, ki povezujejo različne dele, in smrt ni nič drugega kot prekinitev vezi med različnimi elementi, ki tvorijo posameznika (...).« (nav. v ibid., 45, kurz. S. G.). Tako zakoni razvoja vrst: »zakon dednosti, prilagajanja, izbire, integracije in dezintegracije, niso nič drugega kot različni vidiki istega zakona – splošnega zakona vzajemne odvisnosti, to pomeni solidarnosti elementov univerzalnega življenja« (ibid., kurz. S. G.).

<sup>14</sup> Cladis (1995) zato v Durkheimu vidi misleca, ki je »tlakoval pot med liberalizmom in komunitarizmom in nas tako odrešil pred izsiljeno izbiro braniti individuum ali pa štiti skupnost« (37).

<sup>15</sup> Prim. Lukes 1985, 10 in Alexander 1999. Zdi se, da Durkheim s predmetom raziskave v *Delitvi dela* postavlja na majava tla predpostavko, da je šele v kasnejšem delu svoje kariere postal občutljiv za nadstavbo: »Kot bomo videli, se je fokus Durkheimove pozornosti tekom njegovega življenja premikal od strukturnih k superstrukturnim pojavom. Ob tem je narasel tudi pojasnjevalni pomen superstrukture« (Lukes 1985, 10). Verjetno gre bolj kot za vprašanje pomena nadstavbe za vprašanje njenega izvora in logike nastajanja?

<sup>16</sup> »Mir, dosežen s silo, je vedno začasen in ne umiri nikogar. Strasti človeka se umirijo le ob prisotnosti moralnega, ki ga spoštuje« (Durkheim 1893/1997, xxxii-xxxiii).

Durkheim tako že v doktorski disertaciji razvije tezo o komplementarnosti *enega in različnega* (*un et divers*) – tezo, ki bo predstavljala osišče njegove konceptualizacija edukacije. Skupno – kolektivno – in različno – individualno tako služita isti družbeni potrebi: le »zadovoljujeta jo na različen način, ker so pogoji bivanja v družbah v različnih položajih različni« (ibid.).

Optimistična slika družbene povezanosti (solidarnosti), ki temelji v razvitih oblikah delitve dela, pa je skorajda čista opozicija stanja, ki mu je Durkheim priča v Franciji s konca 19. stoletja. Zato ne čudi, da se zaveda, da se kolektivna morala njegovega časa oblikuje ob »legalni in moralni *anomiji* (kurz. S. G.), v kateri se nahaja ekonomsko življenje« (ibid., xxxi-xxxii). Na tem področju, pravi, »najdemo poklicno etiko le v zelo rudimentarnem stanju« (ibid., xxxii). Le malo je »lojalnosti in *predanosti*, ki bi jo zaposleni različnih vrst čutili do svojih delodajalcev, ali pa *zmernosti*, ki bi jo morali tisti, ki jih zaposlujejo, manifestirati, ko izkazujejo svojo ekonomsko superiornost« (ibid.). Mere primanjkuje tako v primerih brezobzirne tekmovalnosti kot tudi pri odiranju potrošnikov. Še več, še tista pravila, ki se počasi oblikujejo, niso formalno sankcionirana. Tako *izginjajo meje med »dovoljenim in prepovedanim, med pravičnim in nepravičnim«* (ibid., kurz. S. G.). Priče smo zgrešeni antinomiji »med *avtoriteto pravil in svobodo posameznika*.« Ne razumemo, da je »svoboda sama (...) proizvod nabora pravil« (oboje: ibid., xxxiii, kurz. S. G.).

Durkheim je na *anomijo* – celo na »vojno« v ekonomiji – opozarjal v vseh izdajah *Delitve dela*. Ob bankrotih, ki so se povečali v drugi polovici 19. stoletja in so opozarjali na »razpad organske solidarnosti« (ibid., 292), so se hkrati močno okrepili tudi konflikti med delom in kapitalom. Namesto da bi z naraščajočo delitvijo dela, ki v času Durkheimovega tematiziranja vprašanja doseže stopnjo taylorizma, naraščala kohezivnost družbe, se je povečala »ostrina spopada« (ibid.) Če je v srednjem veku delavec živel ob svojem gospodarju in so bili konflikti izjema ter so se začeli pojavljati po 15. stoletju, ko se gospodar in »pomočnik« ločita, slednji pa postane delavec v sodobnem pomenu besede, se v času velike industrije konflikt zaostri do tolikšne mere, da ga lahko označimo z besedo »vojna« (ibid., 293).

Mnogi so ob tem, ko je »z rastjo specializacije rasel tudi odpor« (ibid.), predlagali odpravo specializacije oz. povratek v čas »homogenosti« (ibid., 295). Durkheim je nasprotno sklenil, da je »različnost funkcij tako koristna kot nujna« (ibid.). Ob tej ugotovitvi, ki ji je mogoče pritrčiti tudi danes, pa se je soočil z na prvi pogled nerešljivim protislovjem: nujnostjo večje *diverzifikacije* (ta je vodila v povečanje konfliktov) na eni in nujnostjo *enotnosti* (ta je dušila individualnost) na drugi strani. S tem protislovjem se je Durkheim pojavil pred »šolskimi vrati«.

## II. Država in/ali šola kot ključ do individualne svobode in skupne varnosti?

V poenostavljeni obliki se je vprašanje glasilo nekako takole: »Kdo naj poskrbi za enotnost, če do nje v razlikovani družbi ne pride spontano?« To je v nebo vprijoč problem časa, v katerem spor, upor, celo revolucija ni nikoli daleč. Durkheimov zgodnji odgovor nanj je oblikovanje »neodvisnega organa (...), ki je *država oz. vlada*« (ibid., 295).



Že leta 1893 je dokazoval, da se država kot skrbnica skupnega interesa v družbah vse večje diverzifikacije ne razvija le kot »njena protiutež, ampak kot mehanska nujnost« (ibid., 296). Država stopi v igro vedno, ko je nujno oblikovanje duha solidarnosti. Zakonodaja, ki nalaga in regulira skupno, je pri tem le eden od elementov te države. Enako velja za represivni aparat države v celoti. »(...) ko se približujemo višjim tipom družbe, postajajo funkcije države vse številčnejše in tudi vse bolj različne« (167). Tako država v razvitih družbah ni več predvsem *nadzornica* državljanov in državljanov, ampak *skerbi* za:

- »edukacijo mladih,
- splošno zdravstveno varnost,
- javno podporo,
- delovanje transporta in komunikacij,
- zunanjo politiko in
- vojsko« (prim. ibid., 167–168).

Durkheim s tem opiše večino elementov sodobne socialne države in tudi dispozitiva varnosti. Brez nje (njih), je prepričan, družba svobodnih posameznikov ne bo preživela. Njegovo razumevanje države je očitno milje stran od koncepta represivne države suverenega vladarja, tudi onstran države nadzora podanikov oz. državljanov. Elementi, ki jih našteva, sodijo v polje oblasti, ki jo Foucault imenuje *bio-oblast*. Po njegovem so namreč »sodobne zahodne družbe v osemnajstem stoletju privzele temeljno biološko dejstvo, da so človeška bitja vrsta« (2009, 1). S tem je normalizacija gibanj v populaciji – *varnost* – prevzela osrednje mesto med cilji politike.

Pomemben akter/agent takšne politike je koncipiranje šole in šola sama. Kako pomembna je in v čem je njen pomen, bomo skušali nakazati v nadaljevanju ob branju *Vzgoje in sociologije* in vsaj v začetnih in zaključnih delov *Razvoja šolstva v Franciji*.

Alexander (2005) opozarja, da je Durkheim v oblikovanju svojih konceptov le postopoma (nekje okrog nastanka *Pravil sociološke metode* leta 1895) izpostavil pomen »prepričan in praks« kot veziva sodobnih družb. Ko je razvil koncept kolektivnih čustev in kolektivnih dejstev<sup>17</sup> in »ponotranjenja<sup>18</sup>« kot mehanizma prehajanja kolektivnega na individualno, je, tako se zdi, odprl prostor za *vzgojo kot šolsko dejavnost*, katere pomemben element je moraliziranje populacije. S tem je prav za šolskimi vrati našel upanje za oblikovanje skupnega in različnega v sodobnih družbah.

### *Javna šola kot sestrsko institucija demokracije*

V III. Republiki, ki zavzeto išče izhod iz krize prehoda, se je, po skorajda stoletju napovedovanja in umikanja, oblikovala javna šola. Njena naloga je bila vsem ljudem omogočiti pridobitev temeljne izobrazbe. Znati brati, pisati in računati ter nasploh

---

<sup>17</sup> »Kolektivna dejstva, sedaj vztraja Durkheim, sestavljajo zgolj bolj ali manj kristalizirana čustva« (Alexander 2005, 142).

<sup>18</sup> Lukes opozarja, da je z razvojem koncepta *ponotranjenja* oblikoval orodje, s katerim je bilo mogoče misliti številna protislovja. Med drugim tudi protislovje – ključno za področje vzgoje – med »socializacijo in individualizacijo« (1985, 131). »Za ta poskus je ključnega pomena Durkheimova raba (pridelana v 90-ih letih) pojma »ponotranjenje«, po katerem družbeno določene norme in vrednote postanejo integralni in konstitutivni del individualne osebnosti. Na ta način »družba, ki je nad nami (in) nam določa ravnanja«, tudi 'prodre v nas' in 'postane del nas'« (ibid.).

pridobiti temeljna znanja, ki vsakogar odvezujejo odvisnosti od drugih, je Condorcet razglasil za eno osrednjih nalog javnih oblasti že ob prvih razmislekih o javnem izobraževanju v Franciji. Ob tem, ko zahteva ni bila nikoli uresničena, je v času Ferryjevih reform še vedno veljalo, da je osnovna edukacija pogoj za to, da bi lahko vsi ljudje »polno uživali enake pravice« (Condorcet 1791/1994, 62). Rečeno drugače: veljalo je, da je »(...) tisti, ki ne zna pisati in ne obvlada aritmetike, dejansko odvisen od osebe, ki je bolj izobražena, in se mora nenehno obračati nanjo (...)« (ibid.). Kdor ne pozna temeljnih zakonov, »ki urejajo pravico do lastnine, (pa) te pravice ne uživa na enak način kot tisti, ki jih pozna (...)« (ibid.). Ferry v svojem znanem govoru o enaki edukaciji mestoma vsebinsko ponavlja Condorcetove misli o edukaciji kot pogoju delovanja demokracije. »Ob neenaki edukaciji postavljamo pod vprašaj možnost enakosti pravic, ne teoretične, ampak dejanske enakosti. Enakost pravic pa je temelj in bistvo demokracije« (Ferry 1871). Neenakost edukacije tako logično in praktično postavlja pod vprašaj tudi demokracijo.

Tako Condorcet kot Ferry (osem desetletij pozneje) se z zavzemanjem za temeljno izobrazbo vseh zavzemata za *»vključitev množic«* v izobraževanje. Je pa med njunima nalogama pomembna razlika. Če je bila enakost edukacije ob revoluciji vprašanje načela in vizionarskega pogleda na potrebne elemente normalizacije bodoče demokratične družbe, je na začetku III. Republike že vprašanje nujnih ukrepov ob očitno skrb vzbujajočem strukturiranju konkretne demokracije. Po že omenjenem porazu v francosko-pruski vojni, izgubi Alzacije in Lorene in ob razrednem (socialnem) razkolu v naciji namreč ni šlo več le za individualne pravice oz. prikrajšanost. Franciji je z vseh strani grozila nekoherentnost in neprepoznavnost nepredvidljivih razsežij. To je naddoločilo poskuse spreminjanja stanja v Franciji nasploh in tudi francoskega šolstva.

»Delati za enotnost Francije« je tako postalo dejansko prioritarna naloga. Nova oblast je verjela, da se ji »mora posvetiti šola Republike« (Ozuf 1996, 6). Ob socialni integraciji kot razredni integraciji je kot velik izziv nastopalo vprašanje odpravljanja razširjenih lokalnih razlik. Šola je na tej »fronti« dobila nalogo, »prepričati otroka, da njegova domovina ni niti njegova vas niti provinca, ampak celotna Francija (...)« (ibid.). Mona Ozuf ocenjuje, da je ta pristop »poenotenja privedel do izkoreninjenja (...) zanikanj zelo stare in dragocene vaške kulture« (ibid., 7). Na delu je bilo vsiljevanje univerzalnih vrednot – tudi nasilje, še posebej »mehko nasilje učiteljstva« (ibid., 8). Na tem mestu bomo to sicer kompleksno in pomembno smer integracije pustili ob strani. Omejili se bomo na dve drugi smeri, ki sta bili v ospredju tudi Durkheimovega razmisleka o Franciji, demokraciji in šoli.

*Stava Republike* je namreč segala onstran teritorialno-kulturne integracije: *hotela je laičnega – pred zakonom enakega – državljana integrirane in močne Francije*. Za takšnega državljana je veljalo, da naj bo kolikor je mogoče abstrakten. Ob lokalnih razlikah je bilo tako potrebno potisniti ob stran še religiozne in kolikor je le mogoče tudi socialne razlike. Zapolniti ali pa vsaj premostiti je bilo potrebno nastajajoče prepade med sloji/razredi francoske družbe.

Za kaj takšnega je bila za Francijo izjemnega pomena laična država z laično šolo kot svojim ideološkim aparatom. Za nas – v tej študiji – torej laična šola. Slednja naj bi ob podružbljanju produkcije podružbila tudi reprodukcijo<sup>19</sup> delovne sile in državljanek in

---

<sup>19</sup> »Preživetje katerekoli oblike človeške družbe je odvisno od reprodukcije življenjskih potrebščin in reprodukcije same delovne sile« (Lasch 1992, 181). Socializacija produkcije je bila tako »uvod v socializacijo reprodukcije same« (ibid.).

državljanov. Očitno je dobila francoska šola nalogo, ki ni merila na nič manj kot na oblikovanje »nove Francije«. Da bi nalogo lahko opravila, je bila razglašena za laično v smislu enako dostopne in izjemno pomembne za individualno prihodnost in prihodnost države. Iz zahtevnosti naloge je sledila »skrb države« za njeno naravo.

Čeprav je bila šola načeloma laična (enako dostopna za vse in do vseh v načelu enaka), je bila njena stava najprej antiklerikalna – takšna je bila predvsem zaradi še vedno močno prisotne želje cerkve po dominaciji v polju edukacije; in potem socialno integrativna. V tem okviru kaže razumeti oblikovanje koncepta laičnosti kot nove šolske ideologije. Zaradi spopada med cerkvijo in državo in vloge šole v tem spopadu so jo pogosto napačno označevali kot ateistično. Dejansko je to šola »normalizacije, normacije« religioznih, razrednih in regionalnih razlik. Kot takšna je šola prizadevanja – skrbi za Francijo, v kateri pridobiva na pomenu srednji razred. Vanj se umestijo tudi učitelji. Družba je v tej logiki odkrito povzdignjena na mesto občega, ki na liniji Robespierovega »vrhovnega bitja« zaseda mesto Svetega<sup>20</sup>. Učitelji kot duhovniki njene svetosti Francije na tem »povzdigu« participirajo.

Prav v premislek kreiranja te šole, šole z nalogo prispevati pomemben delež k oblikovanju Francije, ki bo:

- povezana – enotna (solidarna) – presegala naj bi razredno razklanost Francije;
- svobodna – različna (individualizem) – podprla in udeleževala naj bi zahteve po individualni svobodi (afera Dreyfus);
- kompetitivna – boljša – močnejša (večja – *grandeur*) od Nemčije in Anglije, se vpiše Durkheimovo razpravljanje o šolstvu.

Zanj predpostavljajo, »da je tri četrtine svojega poučevanja posvetil pedagoškemu področju (*pedagogy*)« (Pickering in Walford 1998, 3). Po tem, ko je leta 1879 diplomiral na *Ecole Normale Supérieure* in je nekaj let delal na različnih gimnazijah, se je po enoletnem študijskem bivanju v Nemčiji (1886)<sup>21</sup> leta 1887 zaposlil kot predavatelj na univerzi v Bordeauxu in postopoma utiral pot sociologiji. Leta 1902 se je preselil na Sorbono, leta 1906 je postal profesor; leta 1913 pa je svoje učiteljsko mesto značilno in namenoma poimenoval tako, da je iz imena razbrati dve pomembni zavezi njegovega življenja: sociologijo in edukacijo: *science de l'éducation et de la sociologie*.

Z obsežno kontekstualizacijo, ki se naslanja na historično umestitev avtorja in njegovega dela, smo privzeli njegovo tezo o potrebnosti zgodovinske umestitve preučevanih in zelenih vrst edukacije in tudi individualnih akterjev v njih.

Kontekstualizirano branje njegovih razprav o edukaciji razumemo kot nujno, če naj ne zaidemo v popolna nerazumevanja tekstov, ki so pred nami<sup>22</sup>. V nadaljevanju se bomo z namenom opozoriti na smeri in ravni njegovih preučevanj zadržali pri omejenem številu vprašanj, ki jih sprožata obe deli. Začeli bomo z že nakazano in prakticirano historično umestitvijo razprave o edukaciji.

---

<sup>20</sup> Gl. Robespierre 1989, 119–139. V tekstu, vrednem svojega časa, tako beremo tudi: »Po našem prepričanju bomo pripomogli k temu cilju (utrditi miru in sreče S. G.), če vam predlagamo naslednji odlok: Prvi člen: Francosko ljudstvo priznava obstoj Najvišjega bitja in nesmrtnost duše. (...) Petnajsti člen: 20. prairiala tega leta se bo slavilo nacionalni praznik v čast Najvišjega bitja« (ibid. 137–139).

<sup>21</sup> Gl. njegov navdušen opis in oceno dela Wundtovega laboratorija v Nicolas (2002).

<sup>22</sup> Primer branja Durkheima zunaj konteksta in s tem tudi primer zgledega nerazumevanja najdemo v Lehmann 2004.

Ob razpravi o vzgoji, njeni naravi in vlogi (začetek dela *Vzgoja in sociologija* in III. pogl.) si avtor prizadeva ustrezno *opredeliti pojem vzgoja*. Pri tem se nasloni na pojmovanja Kanta, Jamesa Milla in Herberta Spencerja (kot dveh reprezentantov utilitarizma), Herbarta in na pojmovanje vzgoje pri J. S. Millu. Ob obravnavi njihovih razumevanj vzgoje posebej izpostavi skupno lastnost vseh, sicer med seboj močno različnih avtorjev: vsi poskušajo oblikovati pojem »idealne, popolne vzgoje, ki velja za vse ljudi brez razločka; teoretik naj bi potemtakem skušal opredeliti prav ta univerzalni model« (Durkheim 1922/1999, 44; kurz. S. G.; prim. tudi *ibid.*, 93). Prav v tem Durkheim vidi velik problem sodobnih razmislekov o edukaciji. Ne le razmislekov: tudi iz njih izhajajočih konceptualizacij edukacijskih politik. Če se ozremo v zgodovino, opozarja, namreč ne bomo našli nobenega dokaza, ki bi pritrnil tezi o *idealni vzgoji oz. o vzgojnemu idealu*, ki naj bi se mu postopoma približevali v posamični naciji, ali pa bi to uspelo kar celim civilizacijam. Prav nasprotno: »Vzgoja se je, ne glede na zgodovinski čas in kraj, *nepopisno spreminjala*« (*ibid.*, kurz. S. G.). Tako so v stari Grčiji in Rimu navajali posameznika na podrejanje družbi, v sodobnosti pa je cilj vzgoje »ustvariti avtonomno osebnost« (*ibid.*). Rimljani so hoteli v svojih ljudeh oblikovati vojščake, željne vojaške slave, Atenci so si prizadevali za ideal meščana, ki bi znal »ceniti lepoto in radosti čiste spekulacije« (*ibid.*). V srednjem veku je bila vzgoja krščanska, v renesansi se je usmerjala v literaturo, danes v naravoslovje itd.

Vsi ti sistemi se nam, ob privzetju predpostavke o idealnem sistemu, kažejo kot obsežen nabor zmot in nesmislov. Dejansko pa, opozarja Durkheim, so *šolski sistemi določene družbe zavezani »točki njenega razvoja«* (*ibid.*, 45; kurz. S. G.). Kot takšni so posameznikom »naloženi kot bolj ali manj nezadržna obveza. Zaman bi mislili, da lahko svoje otroke vzgajamo, kakor se nam zahoče« (*ibid.*). Kot del določene družbe jih moramo, če jim ne želimo naložiti bremena izločenosti, *vzgajati v okviru vrednot, zahtev časa te družbe*. Durkheim opozarja na družbene strukture, katerih del je tudi vzgoja. Vzgoja jim je hkrati sama zavezana in jih strukturira. Preučevanje ustreznosti ali pa neustreznosti vpričnih šolskih sistemov in ocenjevanje napovedanih ali pa mogočih sprememb mora tako, če naj doseže raven ukvarjanja z družbenimi dejstvi, *vzpostaviti distanco do individualnih predstav o »najboljši, pravi vzgoji.«*

Navad in idej, ki naddoločajo vrsto vzgoje, namreč nismo ustvarili sami, celo naših pogledov na ustreznost ali neustreznost sodobne šole ne. »So proizvod skupnega življenja in zato izraz njegovih potreb. V velik meri so celo delo preteklih generacij. Vzgojo in izobraževanje današnjega dne usmerja zbir maksim, h kateremu je prispevala preteklost človeštva; naša zgodovina. Celo zgodovina ljudstev, ki so živela pred nami, je v njej pustila svoj pečat« (*ibid.*, 46).

Tako je potrebno za proučevanje šolskih sistemov, pedagogik, vrst vzgoje poznati več kot le njihovo miselno, logično strukturo. »Če sisteme vzgoje in izobraževanja *proučujemo historično*, se izkaže, da sta bila njihovo izoblikovanje in razvoj *odvisna od religije, političnega ustroja, stopnje razvoja znanosti, gospodarskega stanja itn.* Vzgojno-izobraževalnih sistemov ni mogoče razumeti ločeno od teh zgodovinskih dejavnikov« (*ibid.*, kurz. S. G.).

To je *eno temeljnih zgodnjih sporočil sociologije vzgoje*: sporočilo, ki ga ne poznajo, ne razumejo ali pa spregledajo sodobni pisci receptov – manifestov – za oblikovanje »najboljše oz. edino smiselne vrste edukacije«.

Historično metodo pristopanja k razumevanju strukturiranja in strukturiranosti šolstva, ki jo je priporočal na predavanjih iz sociologije in vzgoje, je Durkheim preizkusil pri preučevanju razvoja šolstva v Franciji. Delo *Razvoj šolstva v Franciji* je sploh demonstracija tovrstnega pristopa. Na tem mestu bomo, z namenom nakazati moč (in seveda tudi meje) pristopa, skicirali eno najbolj znanih mest tovrstne obravnave.

Ko v *L' évolution pédagogique en France* proučuje spremembe v vsebini poučevanja v 19. stoletju, se zaustavi pri izjemni *nestabilnosti učnih načrtov*. Tako kot nekatere kasnejše preučevalce je tudi njega presenetilo veliko število sprememb predmetnikov in učnih načrtov. V letih od 1802 do 1887 si jih je sledilo »nič manj kot petnajst. (...) Največ sprememb je pri tem zadevalo *področje naravoslovja*. To je bilo zdaj razporejeno v vse razrede, drugič skoncentrirano v en sam razred (praviloma ob koncu obdobja srednje šole), občasno je spadalo med obvezne vsebine, spet drugič je bilo bolj ali manj obrobno ipd. »Z eno besedo: naravoslovje je bilo v stanju *nenehnega nomadizma*« (353, kurz. S. G.). Moč njegovega pristopa – metode – se pokaže, ko za razliko od običajnega odnosa do takšnih in njim podobnim sprememb, ki v spreminjanju vidijo predvsem *kapricioznost dnevne politike* in pa – kar je še pogostejše – *neznanje snovalcev kurikulov*, stopi onstran obeh omenjenih argumentov. Po dolgotrajnem preučevanju namreč ugotavlja, da sprememb<sup>23</sup> »ni mogoče pripisati *določenim osebam ali pa povsem določenemu stanju*, temveč to stanje kronično traja že celo stoletje in ga je očitno potrebno *pripisati neosebni vzrokom*« (353, kurz. S. G.). Kdor vztraja pri obsodbah nestrokovnosti in/ali politične kapricioznosti, očitno noče »priznati obsega in globine bolezni, ki jo hočejo ozdraviti« (353) s tem, ko sem ter tja premikajo nekaj ur pouka.

Razumevanje sprememb kurikula Durkheim torej tesno poveže s stanjem družbe. *Navidez strokovni prepir* o razmerju med humanizmom in naravoslovjem ter tehniko pojasnjuje skozi spoprijem med silami restavracije in silami revolucije. Humanizem se pri tem povezuje z restavracijo, naravoslovje pa z revolucijo, Konzulatom in Imperijem.

Šolstvo v Franciji v 19. stoletju je, glede na »dajanje prednosti prihodnosti ali pa preteklosti, nihalo med dvema nasprotujočima si poloma« (354). Ob tem, ko sta Konzulat in »kasneje Imperij<sup>24</sup> štivila naravoslovje«, je Restavracija zatrla vsakršen pouk naravoslovja« (354). S takšno zastavitvijo tematizacije kurikularnih sprememb, je prepričan Cherkaoui, odpira Durkheim pot raziskovanju povezanosti »sistema vednosti in metod ter organizacije edukacije na eni in politične oblasti kot najpomembnejšega ne-vzgojnega dejavnika, na drugi strani« (Cherkaoui 2008, 137). V sociologijo vzgoje pa uvede še analizo spoprijema za hegemonijo na področju edukacije; in sicer kot dogajanja, ki ni le spoprijem za organizacijo, postavljanje ravnateljev ipd., ampak »zahteva poln nadzor nad preneseno vednostjo« (ibid.).

Danes se sicer zdi, da so oblastna razmerja še bistveno bolj strukturirana in se bolj kot na nadzor naslanjajo na normalizacijo (normacijo), ki jo v veliki meri opravljajo stroke same. Še več, normalizacija, ob poskusih določiti vsebino, pedagogiko, organizacijo edukacije

<sup>23</sup> Verjetno ni potrebno posebej opozarjati, da njegova teza evocira tudi ponoven razmislek o razlogih za pogoste spremembe v sistemu edukacije v zadnjih dvajsetih letih v Sloveniji. Povezovanje spreminjanja programov in kurikulov v celoti tudi pri nas pomembno sovpadе z obdobjem prehajanja – razpuščanja starega in nastajanja novega. Teza se zdi na načelni ravni vredna preverjanja (zavračanja in potrjevanja); še bolj zanimivo pa je vprašanje, ali smo že vstopili v polje relativne stabilnosti sistema. Preverjanje obojega bi zahtevalo posebno razpravo.

<sup>24</sup> Obdobji Konzulata (1799–1804) in Imperija (1804–1815) označujeta obdobje dejanske Napoleonove vladavine in poskusa širitve francoskega vpliva (v pomembnem delu tudi vpliva idej francoske revolucije) v Evropi.

od zunaj, pogosto poteka kot spoprijem znotraj pedagoškega diskurza. Bernstein<sup>25</sup> (1990) tako upravičeno opozarja na pomen razmerij moči kot umeščenih, strukturiranih in generiranih v pedagoškem diskurzu kot posebnem polju. Kljub dodatni kompleksnosti razmerij med močjo/oblastjo in šolsko vednostjo pa spoprijemi za hegemonijo v polju edukacije ostajajo dejstvo, ki ga kaže analizirati tudi na način, na katerega je k vprašanju strukturne določenosti »šole« pristopil Durkheim. Še posebej v tistem delu, ko je verjetno mogoče privzeti, da je »v polnosti dojel odločilno vlogo, ki jo šola igra pri razvoju in prenosu kategorij mišljenja« (Cherkaoui 2008, 164).

### *Delitev dela in oblikovanje skupnega in posebnega v družbi*

Pedagoški spoprijemi v družbi, tudi tisti okrog vsebine in načina pouka, po Durkheimu torej ne "visijo v zraku" in niso sami sebi namen. Če smo se zgoraj ukvarjali z vprašanjem njihove načelne zavezanosti času, se bomo v nadaljevanju spomnili na njihovo *povezanost z družbeno delitvijo dela*. Spoprijem za tip šole se tako praviloma in tudi v času Durkheima v Franciji odvija tudi na ozadju prevladujoče delitve dela. Ob siceršnji kaotičnosti in spremembah je prav ideja o potrebnosti »zadostiti različnosti karier in poklicev« (Durkheim 1938/1999, 356) tista, ki je vztrajala in se ji je na koncu priklonilo tudi šolstvo: »odpovedati se je moralo svoji stari enotnosti in se diverzificirati« (ibid.). Šola, pravi avtor, mora pripraviti na različne poklice in »ker mora biti otrok pripravljen na vlogo, ki jo bo nekoč opravljal, edukacija, vsaj od določene starosti naprej, ne more ostati enaka za vse subjekte. Zato se dogaja, da v vseh razvitih civilizacijah edukacija teži k zmeraj večji različnosti in specializaciji: slednja se uveljavlja čedalje bolj zgodaj« (Durkheim 1922/1999, 48).

V potrditev teze o zavezanosti šole strukturam družbe navaja Saint-Marc Girardina, ki je leta 1847 zapisal: »Enotnost francoske družbe je temeljni vzrok univerze. Univerza mora biti ena, ker je družba ena (...) njeno poučevanje pa mora biti različno (*diverse*), ker je aktualna družba v svojem bistvu različna v svojih dejanjih« (Durkheim 1893/ 1997, 357, kurz. S. G.).

Bifurkacija izobraževanja, ki se je uveljavila »v času ministra Fortoula 10. aprila leta 1852 (...), tako ni bila nikakršna improvizacija, ampak uspešna dovršitev dolgega razvoja« (ibid.).

Ko brska po začetkih delitve, se vrne k »liberalnemu« ministru Vatimesnilu, ki je razvil poseben srednješolski kurz brez latinščine in grščine. Razširil ga je Guizot, ki se je zavzemal za izobraževanje, ki bi bilo množično, primerno poklicem, ki se ga udeležujejo, in bi vplivalo na moč države in ji prinašalo mir. To izobraževanje so imenovali »*intermediare*«, kar pa takrat ni pomenilo srednješolskega izobraževanja. Pojem srednješolsko izobraževanje je bil še vedno rezerviran za klasično – humanistično izobraževanje. Problemi z "novim" na ravni srednje šole so tako dobro izraženi v pojmovni zmedi, ki jo skuša rešiti Duruyeva reforma iz leta 1865. Pri njem poskuša zadrego z zamikanjem v srednješolskem izobraževanju rešiti poimenovanje »posebno srednješolstvo«. Dejansko pa so reformatorji pod različnimi poimenovanji in

---

<sup>25</sup> Mimogrede: Bernstein se predstavlja kot Durkheimov učenec. V njegovih tekstih dobiva vzpodbude tudi za svoje konceptualizacije. V obravnavi *trivija* in *kvadrivija* tako zapiše: »Problem se je pojavil mnogo let nazaj, ko sem bral izjemno Durkheimovo analizo razvoja vzgoje v Franciji« (Bernstein 2000, 81). Kot durkheimovca ga obravnava tudi npr. Collins (1999).

spremembami poskušali uravnati razmerje med dvema »težko pomirljivima zahtevama« (359). Na eni strani zahtevo po »klasični izobrazbi«, ki naj bi vodila do »splošne kulture« in v njej razvitih idej o »večni, eni in nespremenljivi človekovi naravi« (Cherkaoui 2008, 160); po drugi strani pa zahtevo po pripravi mladih za »določeno kariero oz. poklic« (Durkheim 1938/1999, 359). Problem, s katerim so se ukvarjali, je bil oblikovanje sistema, ki bi v »enem združil različno (*multiple*) in eno (*un*)« (ibid.).

Tisto, pravi Durkheim, kar ugotovimo brez velikega poglobljanja, je, »da srednješolsko izobraževanje nikoli ni imelo za cilj *dejanskega* poklicnega izobraževanja« (360). Da temu ni bilo tako v času sholastike in času »humanizma«, je bolj ali manj očitno in do neke mere tudi razumljivo. Problem pa se pojavi v 18. stol. »Pedagogi in predstavniki države so (takrat že – S. G.) čutili potrebo po večji usklajenosti med naravo šolanja in zahtevami vsakdanjega življenja (...)« (360). Še vedno pa je (...) veljalo, da tudi ko je šlo za del pouka, v katerem naj bi pripravljali na poklic, ta ni bil tisto, na kar bi ga centralna šola pripravila« (ibid.).

Zdi se, da ni slučaj, da se tudi Durkheim, ko proučuje razvoj srednjega šolstva v Franciji, ob obravnavi sodobnosti ogne vprašanju poklicnega izobraževanja. To stori kljub temu, da je v »(...) Franciji (...) razvoj poklicnega izobraževanja nastal več kot stoletje pred revolucijo in pred industrializacijo« (Green 2005, 107). Ko se sprašujemo, od kod to izogibanje, se zdi, da imamo opraviti vsaj z dvema razlogoma. Najprej gre za to, da se je to področje sicer nenehno srečevalo s težavami – še posebej velike so bile takoj po porazu Francije v »Napoleonovih vojnah« – a se je hkrati gibalo na *varni strani dveh sopolstvenih tokov razvoja družbe* – na strani delitve dela in zagotavljanja različnosti. Durkheim ga je zato puščal ob strani. Slej ko prej namreč velja, da je kljub »nasprotovanju *Université* in dela stare elite francoska država v sodelovanju z naprednimi zasebniki vzpostavila sistem tehniškega izobraževanja, s katerim je lahko v Evropi tekmoval le nemški« (ibid., 109). Skratka: Julijska monarhija, Drugo cesarstvo in III. Republika so opotekaje in z vračanjem nazaj postopoma posodabljali kurikularno strukturo in ustvarjali pogoje za kakovostno poklicno edukacijo. *Ekonomija* je na »svoji strani« poskrbela za ekonomsko logični potek<sup>26</sup>. Drugi razlog za to, da je poklicno izobraževanje tudi pri Durkheimu ostalo v senci splošnega, je vseprisotnost in zaostrenost vprašanja razmerja med novim (naravoslovnim) in starim (humanističnim) v splošni srednji šoli. Srednja šola tako pripravlja na univerzo, ki je šele sama poklicana za pripravo na poklice<sup>27</sup>. Sploh govori o srednji šoli kot o instituciji, ki naj razvije »sposobnosti refleksije in spekulacije«. Visoko šolstvo to sposobnost sicer razvija, vendar pa je začetek obeh sposobnosti – v »splošni obliki in brez da bi se spustila v posel katere od profesij« (Durkheim 1938/1999, 362) – že v srednji šoli. »Srednje šole (*collège*) ne naučijo poklica, oblikujejo pa sposobnost presojeti, razmišljati in reflektirati, kar je še posebej pomembno v določenih poklicih« (ibid.).

S tem naj bi pripravili *podstat za različno v družbi*. Kar zadeva srednjo šolo – v pomenu takratne opredelitve – smo zadostili eni od dveh zahtev vzgoje po Durkheimu: *mnoštvu/različnosti*. V tem delu vzgoje je na delu predvsem njen izobraževalni del. Čaka pa nas še bistveno bolj vzgojni del vzgoje: *oblikovanje skupnega*.

<sup>26</sup> Durkheim opozarja na spremenjen položaj ekonomije v predgovoru k drugi izdaji *Delitve dela*. Po njegovem je ekonomska dejavnost v zadnjih dvesto letih zasedla osrednje mesto v družbi. »Pred tem je igrala le drugotno vlogo (...). Za nami so časi, ko je bila z omalovaževanjem prepuščena nižjim razredom. Vojaške, religiozne in administrativne funkcije vse bolj prepuščajo prostor ekonomiji. Z njo lahko tekmuje le znanost« (1893/1997, xxxiii).

<sup>27</sup> »Specializacija se namreč začne z univerzo (...)« (ibid., 361).

V okviru zavezanosti družbi mora šola v državljankeh in državljanih oblikovati skupna mentalna stanja. To idejo, ki je v Franciji ni gojil le Durkheim, je Zeldin opisal kot iluzijo intelektualcev, ki so verjeli, »da je večino problemov mogoče rešiti z edukacijo. (...) To je bilo zdravilo, ki ga je Francija najbolj prostodušno (*freely*) jemala celo stoletje« (1984, xi). Kar zadeva Republiko, se je, tudi s poudarkom na edukaciji, iz polja iluzije o možnosti odločilnega nadzora nad podaniki »njegovega veličanstva« premikala v polje normalizacije in upravljanja populacije. Zeldin ob tem opozarja, da »edukacija državi ni prinesla tistega, kar je želela« (ibid.). Takrat so se čudili, zakaj. Danes pa je bolj ali manj sprejeto, da je bila šoli v tematiziranem obdobju normalizacije demokracije naložena naloga, ki ji je, v obsegu mogočega, dorasla šele nekaj desetletij kasneje. Industrializacija, delitev dela in prenos produkcije iz polja družine v polje tovarne so odprli vprašanja vdružbljanja, ki so presežala moči takratnih mehanizmov šole. Ta se je ob že tematizirani zahtevi pripraviti na delitev dela (na poklic) znašla še pred zahtevama:

- a) nadomestiti del vzgoje, ki se je razpustil s prenosom produkcije iz družine v tovarno in
- b) opraviti vlogo blaženja naraščajočih nasprotij in konfliktov med deli družbe.

Slednje je bilo za šolo posebej velik (prevelik) zalogaj. Ob »izbruhu« individualizma, zasebne podjetnosti, množici različnih načinov življenja, ki so se zivali v mesta, se v njih porajali in umirali, je v ospredje stopalo umanjkanje elementov skupnega na najbolj elementarni ravni: kot prečenje in povezovanje različnega. Dodatno so zahtevnost prizadevanja za skupno zaostrovali vse bolj odprti razredni boji. Durkheim je sredi te kompleksnosti opozarjal, da »družba ne more preživeti, če med njenimi člani ne obstoji zadostna homogenost« (1922/1999, 50). Ko je v sami delitvi dela, kot smo omenili zgoraj, zmanjšal način, *mehanižem*, ki bi vzpostavil elemente skupnega v družbi, ga je našel v šoli. Ne le v šoli. Zanj so bili, kot smo že omenili, pomembni pravna regulacija skupnega (zanjo skrbi država), civilno družbene poklicne asociacije, religija, družina ipd. Kljub temu pa šoli, ko gre za družbeni spopad z anomijo, ki je »zlo (...) ker v njej družba trpi, ker ne more obstati brez kohezije in regulacije« (Durkheim 1893/1997, xxxv), pripiše posebno mesto. »Edukacija jo (homogenost) prenaša iz roda v rod in jo krepi s tem, ko že v duši (*l'âme*) otroka utrdi bistvene podobnosti, ki govorijo v prid kolektivnemu življenju« (Durkheim 1922/1999, 50).

Zavezovanje šole k oblikovanju zavesti in ravnanjem, ki so skupna, je do te mere poudarjeno, ker je njegov čas in s tem tudi njegovo misel (sociologijo) bistveno naddoločila skrb za skupno v demokratičnem svetu individualizma. Dejstvo, da je bil to čas, ki ga je mogoče označiti kot "čas prehoda" (Mill 1831/1976, 170), kot čas, v "katerem je človeštvo preraslo stare institucije in stare doktrine, ni pa še vzpostavilo novih" (ibid.), je poudarjanju zgolj dodalo ostrino. Ob proučevanju njegovih predavanj, objavljenih del in različnih oblik javnega angažmaja se tako zdi, da je, z izjemo obdobja afere Dreyfus, individualizem privzet kot dan – kot duh časa. Oblikovanje skupnega pa kot usodno zapostavljeno, odsotno.

Zato tudi, ko poudarja pomen individualizma, različnosti, delitve dela ipd., ostaja vtis, da je ta del zahteve za nujen preplet individualnega in kolektivnega razumel kot manj zahteven in kot bolj skladen z duhom časa. Odsotnost delitve dela po njegovem, tudi ko meri na različno, *blokira skupno*: »Brez določene različnosti (...) je vsako *sodelovanje* nemogoče« (Durkheim 1922/1999, 50, kurz. S. G.).

Če sklenemo: demokracija kot oblika vladavine, kot oblika organiziranosti družbe »nalaga edukacijo, ki je v svojem temelju bolj usmerjena v eno«; delitev dela pa hkrati sili v



»bogatejšo različnost poklicnih kompetenc« (ibid.). Iz takšne načelne opredelitve Durkheim izpelje strukturo in segmentiranost edukacije v Franciji na prehodu stoletij.

### *Skupno in reprodukcija družbenih neenakosti*

S tem smo pri tretjem velikem sklopu vprašanj novodobnih sistemov in mehanizmov edukacije. Oblikovanje skupnega in različnega (individualnega) v družbi je tesno povezano z vprašanjem družbenih neenakosti in vloge šole pri njenem zmanjševanju in reprodukciji. Durkheimu pogosto očitajo, da je zaradi skrbi za integracijo družbe in zaradi funkcionalističnega pristopa podcenil problematiko družbene neenakosti. Enako naj bi veljalo tudi za spregled reprodukcije neenakosti v šoli. Poskus zvesti razlike na »naravne« in pripadnost funkcionalizmu naj bi mu preprečevala celo razumevanje razlogov za spremembe v šolstvu (bil naj bi brez koncepta konflikta) in tudi razredne (socialne) zamejenosti delovanja šole<sup>28</sup>. Na tem mestu se bomo omejili na vprašanje enakosti in neenakosti, povezane s šolo. Še eno velikih imen sodobne sociologije (ob že omenjenem Bernsteinu), ki se brez zadrege razglasi za durkheimovca – Bourdieu, je glede Durkheimovega razumevanja razmerja med neenakostjo in šolo tako prepričan, da so vprašanja »reprodukcijske vloge šole v duhu durkheimovska, a jih on sam ni zastavil« (Bourdieu 1993, 210). Zgodilo se mu je, tako kot vsem velikim mislecem, da mestoma ni bil na »ravni samega sebe« (ibid., 211). Bourdieu ima verjetno le deloma prav. Durkheim namreč na vprašanje neenakosti opozori in se do njega tudi izrecno opredeli. Drži pa, da ga – in to ima verjetno v mislih Bourdieu – ni nikoli obravnaval z njemu sicer lastno temeljitostjo in tudi ni iskal odgovorov na vprašanje, kako preseči reprodukcijo neenakosti, v katero se je zapletla tudi šola.

Ko trdimo, da je razredno naravo vzgoje opazil, imamo v mislih njegovo trditev, da lahko tudi v njegovem času, v času kraljevanja individualizma, »vidimo, kako različna je vzgoja glede na družbeni razred ali celo kraj prebivanja. V mestih je drugačna kot na deželi, pri srednjem razredu je drugačna kot pri delavstvu« (Durkheim 1922/1999, 48). Z opozorilom na vztrajanje neenakosti še v njegov čas je že v izhodišču izrekel negativno sodbo o pojavu. V nadaljevanju pa se je, tudi izrecno, strinjal z oceno, da je takšna ureditev moralno neupravičena, da je kvečjemu preostanek preteklosti, ki bo nekoč nujno izginila. Takšno tezo je po njegovem »enostavno zagovarjati. Jasno je, da vzgoja otrok ne bi smela biti odvisna od tega, kje in kakšnim staršem so se po naključju rodili« (ibid.). Zdi pa se, da se je v tej točki tudi zaustavil. V nadaljevanju istega zapisa se je ukvarjal z vprašanjem – tudi pomembnim, a ne za zmanjševanje reprodukcije neenakosti – razlik, ki bi nujno ostale tudi potem, ko bi odpravili neupravičene razlike, povezane z izvorom. V času uvajanja obvezne javne šole, ko je bila vprašljiva že organizacija skupnega osnovnega izobraževanja<sup>29</sup>, je morda mogoče razumeti, da je ostal le pri načelni zavrtnitvi

<sup>28</sup> Eliard tako njegovo ravnanje, držo, povezuje po eni strani z vpetostjo v institucije, kot je Sorbona, in politiko III. Republike po drugi. Oboje naj bi omogočalo »pojasnitev velikega dela njegovih teoretskih pozicij« (1993, 215). Opozarja pa, da je potrebno pojasniti iskati tudi »v dejstvu, da je njegova celotna (générale) teorija, njegov miselni sistem, preveč organicističen, njegovo zavzemanje za konsenz pa je oviralo razvoj določenega števila analiz, v katerih bi se odnos med razredi in njihovo spreminjanje pojavili kot pojasnila sprememb« (ibid., 216).

<sup>29</sup> Vincent tako navaja zgražanje, ki ga je Destutt de Tracy izrazil ob uvajanju šole »du premier degré«. To naj bi bila »velika napaka«, ker sta »v vseh civiliziranih družbah nujno dva razreda ljudi. V enem so tisti, ki pridobivajo sredstva za preživetje z delom svojih rok, v drugem oni, ki živijo od prihodkov, ki izhajajo iz njihove lastnine, ali pa proizvodov določenih funkcij, pri katerih je delo duha pomembnejše od dela telesa« (1972, 62). In iz tega izhaja, da potrebujemo tudi dve različni šoli. Nikakršnega smisla nima – zato se je zavzemal Ferry – da bi sedeli v istih klopeh. Tudi če zgolj nekaj začetnih let.

povezave šole z rojstvom? Poglobljeno ukvarjanje z mehanizmi reprodukcije, ki so vgrajeni tako v organizacijo šole, njeno delitev na ravni, jezik, ki ga uporablja, vsebine, ki jih izbira ipd., je sicer doživelo razmah šele v sedemdesetih letih 20. stoletja. Durkheim pa je, tudi ko je govoril o nujnosti enakosti možnosti na področju edukacije, bistveno bolj »vztrajal na nujnosti diverzifikacije šolskega sistema kot na tem, da bi vsakomur ponudili enake možnosti šolanja« (Cuin 1987, 50). Zahteva po enakosti možnosti, ki pri njem hitro zadane na potrebe industrije in primernost določenih razredov za opravljanje določenih del, tako ne opravlja kaj bistveno drugega kot »ideološko vlogo integracije individuov v družbo« (ibid.). Pod enakostjo možnosti moramo pri Durkheimu tako bolj kot sodobno vsebino pojma razumeti vlogo šole pri prilagoditvi vsakega individua opravljanju vloge, za katero ga je dokaj temeljito pripravljalo že okolje, iz katerega je izšel.

Družba tako »učitelja nenehno opominja, katere ideje in občutja naj vtisne v otrokovo zavest, da bi ga spravil v soglasje z okoljem, v katerem bo živel« (Durkheim 1922/1999, 59).

Zdi se, da je v tej točki čas temeljito določil Durkheimov razmislek. Seveda ne le tu: tako kot so mu protislovja, nasprotja njegovega časa, omogočila vpogled, ostrino misli, katerih prisotnost bi si danes želeli v razmisleku o »šoli« – npr. tistem o pomenu učiteljeve<sup>30</sup> vloge pri oblikovanju otrokove osebnosti, in onem o pomenu discipline za razvoj avtonomne osebnosti – mu je isti čas, s količino in vrsto vprašanj, postavil tudi meje razumevanja vprašanj pravičnosti, ki danes toliko bolj izrazito nagovarjajo našo generacijo.

V polemiki (razpravi) o egalitarizmu, ki jo je leta 1909 imel s Parodijem, je sam ugotavljal časovno določenost konkretnih pojmovanj enakosti. Povezoval jih je z moralo določenega časa. Za svoj čas je ugotavljal, da ob dveh koncepcijah enakosti: eni, ki zagovarja enakost kot izvajanje načela »vsakomur po njegovem delu oz. vsakomur po njegovih zaslugah« (Durkheim 1986, 189), in drugi, ki »zahteva, da je potrebno ljudi do določene mere obravnavati enako ne glede na njihovo vrednost (*worth*)« (ibid.), prevladuje zadnja. Sam je bil na strani prevladujočega pojmovanja in je zavračal meritokratski pogled na enakost. Njegov pogled, ki je bil takrat racionalen in legitimen, se danes izkazuje kot nezadosten. Refleksije o neenakosti se premikajo v polje pravičnosti, ponovno privzemajo idejo zaslužnosti kot osrednjo, a hkrati opozarjajo na nujnost zavedanja družbene proizvedenosti tako »pridnosti« kot »pameti«. Pri obeh, če naj bosta meri upravičenih neenakosti, naj bi veljalo, da je dolžnost družbe v tolikšni meri podpreti individualna prizadevanja za vzpostavitev zmožnosti izbirati lasten način življenja, da takšna izbira postane dejansko mogoča (prim. Sen 2009, 231–247 in Renault 2007).

---

<sup>30</sup> Durkheim večkrat obravnava razmerje učitelj-učenec. Pri tem opozori na moč, s katero razpolaga učiteljstvo kot zastopnik družbe. Znano je mesto iz *Vzgoje in sociologije*, na katerem opozarja, da se nam kot učiteljem ni potrebno bati »nemoči, bolj bi se morali bati dosega naše moči« (1922/1999, 65). Podobno v delu *Moralna vzgoja* opozori, da med učitelji in učenci obstoji »enaka razdalja kot med dvema populacijama neenakih kultur« in da se šole lahko razvijejo v smer »nasilne discipline« in uveljavljanja tistega, kar Bourdieu kasneje oblikuje kot koncept simbolnega nasilja (prim. dodatek k Filloux 1994, 118–121). Po drugi strani pa opozarja na odgovornost učiteljstva za vdružbljanje in prenos znanja. Ko predstavlja Tolstojev koncept šole v Jasni poljani, spomni, da šola, v kateri se učimo in naučimo le tisto, kar nam je drago, takrat, ko nam je drago in ko tako želimo, ne prinese zelenih rezultatov. »Če so se ljudje izobrazili, to ni rezultat njihove dejavnosti, ki bi izhajala iz ljubezni do znanja in dela. Do tega je prišlo, ker so bili k temu zavezani. Izobraževanje je v obvezo spremenila družba, ki jo je razglasila za vse bolj zavezujočo nalogo« (ibid., 123).

Naj na tej točki sklenemo z Bourdieujevo mislijo in zapišemo, da je nadaljevanje tematiziranja vzgoje sodobnosti v smeri pravičnosti javne šole »durkheimovsko«. Durkheim bi se ga danes, kot še nekaterih drugih, lotil tudi sam.

Viri

Alexander, J. C. (2005). The inner development of Durkheim's sociological theory: from early writings to maturity, v: *The Cambridge Companion to Durkheim* (ur. Alexander, J. C., Smith, P.). Cambridge: CUP.

Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: SAGE.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman&Littlfield.

Boudon, R., Bulle, N in Cherkaoui, M. (2002). Les changements de l'école accompagnent-ils les changements sociaux?, v: *École et société – les paradoxes de la démocratie*. Pariz: PUF.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970/1999). *La reproduction*. Pariz: Minuit.

Bourdieu, P. (1993). Table ronde, v: *Durkheim sociologue de l'éducation* (ur. Cardi, F. in Plantier, J.), Pariz: INRP.

Bourgeois, L. (1906). *Solidarité*, Pariz: Librairie Armand Colin.

Canfora, L. (2006). *Demokracija – zgodovina neke ideologije*. Ljubljana: cf.

Chanet, J-F. (1996). *L'École républicaine et les petits patries*. Pariz: Aubier-Flammarion.

Cherkaoui, M. (2008). *Durkheim and the Puzzle of Social Complexity*. Oxford: BP.

Cladis, M. (1995). Education, virtue and democracy in the work of Emile Durkheim, *Journal of Moral Education*, XXIV/1, 37–52.

Collins, R. (1999). The durkheimian Tradition in Conflict Sociology., v: *Durkheimian Sociology: Cultural Studies* (ur. Alexander, J. C.). Cambridge: CUP.

Coser, L. (1997). Introduction, v: Durkheim, E. *The Division of Labour in Society*. New York: FP.

Condorcet, Marquis de. (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Pariz: Flammarion.

Cuin, C-H. (1987). Durkheim et la mobilité sociale. *Revue de sociologie française*, XXVIII/1, 43–65.

- Durkheim, É. (1893/1997). *The Division of Labour in Society*. New York: FP.
- Durkheim, É. (1894/1988). *Les règles de la méthode sociologique*, Pariz: Flammarion.
- Durkheim, É (1897/1992). *Samomor; Prepoved incesta in njeni izviri*. Ljubljana: SH.
- Durkheim, É. (1922/1999). *Education et sociologie*. Pariz: PUF.
- Durkheim, É. (1938/1999a). *L'evolution pédagogique en France*. Pariz: PUF.
- Durkheim, É. (1986). *Durkheim on Politics and the State*. Stanford: SUP.
- Eliard, M. (1993). Table ronde, v: *Durkheim sociologue de l'éducation* (ur. Cardi, F. in Plantier, J.). Pariz: INRP.
- Ferry, J. (1871). *Discours sur l'égalité d'éducation*.  
<http://www.laligue.org/assets/Uploads/PDF/JulesFerry.pdf> (24. 10.09)
- Filloux, J. C. (1993). Émile Durkheim, v: *Perspectives: revue triestrestelle d' éducation comparée*. XXIII/1-2, 305 –322. Pariz: Unesco..
- Filloux, J. C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Pariz: PUF.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Green, A. (2005). Technical education and state formation in nineteenth-century England and France, v: *History of Education* (ur. MacCulloch, G). London: Routledge.
- Jones, R. A. (1990). Religion and Realism: some Reflections on Durkheim's L'evolution pédagogique en France. *Archives de sciences sociales des religions*, LXXIX/1, 69 –89.
- Kerševan, M. (1992). Émile Durkheim, sociologija in samomor, v: Émile Durkheim, *Samomor; Prepoved incesta in njeni izviri*. Ljubljana: SH.
- Kyunghwan, Oh (2007). *Republican Duties: Depopulation, the Social Question, and the Rise of the Welfare State in France, 1870 –1914*, University of Chicago (disertacija).
- Lacroix, B. (1976). La vocation originelle d' Emile Durkheim. *Revue française de sociologie* XVII/2, 213 –245.
- Lehmann, J. M. (2004). *Deconstructing Durkheim*. New York: Routledge.
- Lukes, S. (1985). *Emile Durkheim, his Life and Work*. Stanford: SUP.
- Mièvre, J. (2005). Le solidarisme de Léon Bourgeois. *Cahiers de la Méditerranée*, LX.
- Mill, J. S. (1831/1976). *The Spirit of Age*, v: *On Politics and Society*. London: FP.
- Nicolas, S. et all (2002). French Descriptions of Wundt's Laboratory in Leipzig 1886. *Psychological Research* LXVI, 208 –214.

- Ozof, M. (1996). Préface, v: Chanet, J-F.. *L'Ecole républicaine et les petits patries*. Pariz: Aubier-Flammarion.
- Pickering, W. S. F., Walford, G. (1998). Introduction, v: *Durkheim and Modern Education*. London in New York: Routledge.
- Pickering, W. S. F (2002). Representations as understood by Durkheim: an introductory sketch, v: *Durkheim and Representations* (ur. Pickering, W. S. F.). London: Routledge.
- Renaut, R. (2007). *Égalité et discriminations*. Pariz: Seuil.
- Robespierre, M. (1989). *Izbrani spisi*. Ljubljana: KRT.
- Searle, J. R. (2006). Searle versus Durkheim and the waves of thought. *Anthropological Theory* 6/1, 57 –69.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin Books.
- Tiryakian, E. E. (2005). Durkheim, Solidarity, and September 11., v: *The Cambridge Companion to Durkheim* (ur. Alexander, J. C., Smith, P.). Cambridge: CUP.
- Tönnies, F. (1999). Skupnost in družba. Ljubljana: FDV.
- Vincent, G. (1972). Histoire et structure du système scolaire français: l'enseignement primaire. *Revue française de sociologie*, XIII/1, 59 –79.
- Zeldin, T. (1984). *Politics and anger*. Oxford: OUP.