

Κεφάλαιο 1

## Η εκπαίδευση, η φύση και ο ρόλος της

### 1. Οι ορισμοί της εκπαίδευσης (*examen critique*)

Η λέξη εκπαίδευση αναφερόταν ενίοτε σε μια έννοια πολύ διευρυνμένη, για να οριστεί είτε το σύνολο των ενεργειών από τη φύση, είτε η επίτροπή των άλλων ανθρώπων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης μας ή της θέλησής μας. Περιλαμβάνει, λέει ο Stuart Mill «όλα αυτά που κάνουμε για εμάς τους ίδιους και όλα αυτά που κάνουν οι άλλοι για μας με στόχο να προσεγγίσουμε την τελειότητα της φύσης μας». Με την ευρύτερη έννοια, περιλαμβάνει ακόμη και την έμμεση επίδραση στον χαρακτήρα και τις ικανότητες του ανθρώπου μέσω πραγμάτων, των οποίων ο στόχος είναι διαφορετικός: μέσω νόμων, μαρφών διακυβέρνησης, βιομηχανικών τεχνών, ακόμην και από τις φυσικές καταστάσεις, ανεξάρτητα από τη θέληση του ανθρώπου, όπως το κλίμα, το έδαφος, ο τόπος<sup>2</sup>. Αλλά αυτός ο ορισμός πε-

1. Η Κυβέρνηση ορίζεται ως ένα σύνολο ατόμων με συγκεκριμένες αρμοδιότητες που συλλογικά διαμορφώνουν την έκφραση της εκπαιδευτικής εξουσίας. Βλ. Collins, R. (1994). *Four Sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.

2. Πρβλ. τη σύνδεση της δημιουργίας και του περιβάλλοντος με τα κοινωνικά φαινόμενα. Ο μαθητής του Durkheim αναλόγησε με τη σχέση κλίματος και οργάνωσης της κοινωνίας. Βλ. Mauss, M. (1966). «Essai sur les Variations des Sociétés Eskimos L'Étude de Morphologie Sociale», in *Sociologie et Anthropologie*. Paris: P.U.F.

ριλαμβάνει γεγονότα που είναι αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους και δεν μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε χωρίς να διακινδυνεύσουμε τη σύγχυση. Η δράση των πραγμάτων στους ανθρώπους είναι πολύ διαφορετική στις διαδικασίες και στα αποτελέσματά της και υπάχουν διαφορές, όταν προέρχεται από τους ίδιους τους νέους προς τους νέους και από τους ενήλικες προς τους νέους. Αυτό το τελευταίο είναι που μας ενδιαφέρει εδώ, επομένως, είναι αυτό στο οποίο μπορεί να συνίσταται το περιεχόμενο της λέξης «εκπαίδευση».

Αλλά σε τι έγκειται αυτή η δράση sui generis; Γι' αυτό το ζήτημα υπάχουν διαφορετικές απαντήσεις που ανάγονται σε δύο βασικές κατηγορίες.

Σύμφωνα με τον Kant, «ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να κατευθύνει κάθε άτομο προς την τελειότητα, σύμφωνα με τις ικανότητές του». Αλλά τι εννοούμε με τον όρο τελειότητα; Έχει ειπωθεί πολλές φορές πως είναι η αξιωματική ανάπτυξη όλων των ανθρώπινων ικανοτήτων. Φέρεται στο υψηλότερο σημείο όλες τις δυνατότητες, που είναι εφικτές σε εμάς για να τις συνειδητοποιήσουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα, αλλά χωρίς να επηρεάζουν αρνητικά η μία την άλλη. Δεν είναι ένα ιδανικό, που ανώτερό του δεν υπάρχει;

Σε κάποιο βαθμό αυτή η αξιωμακή ανάπτυξη, που είναι πράγματι αναγκαία και επιθυμητή, δεν είναι πλήρως πραγματοποιήσιμη, διότι βρίσκεται σε αντίφαση με έναν άλλον κανόνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ο οποίος δεν είναι λιγότερο απαιτητικός και ο οποίος μάς συνιστά να αφιερωθούμε σε μια ιδιαίτερη και περιορισμένη αποστολή.

Δεν μπορούμε και δεν πρέπει να κατευθυνόμαστε όλοι στο ίδιο είδος ζωής, αλλά οφείλουμε να μπορούμε να εκπληρώσουμε διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με τις ικανότητες που έχουμε, ούτως ώστε να βρεθούμε σε αξιωματικά με αυτά που μας καθορίζουν.

Δεν είμαστε όλοι προορισμένοι για να σκεφτόμαστε, χρειάζονται άνθρωποι του συναισθήματος και της δράσης

και αντίθετα άλλοι της σκέψης. Κι όμως η σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί, μόνο αποσπώμενη από τις εξωτερικές μεταβολές, αναδιπλωμένη, περιορισμένη στο πεδίο της, παραβλέποντας την εξωτερική δράση και εστιάζοντας στο θέμα που της δίνεται. Από αυτή τη διαδραστική προκύπτει μια πρώτη διαφοροποίηση, η οποία δεν μπορεί να προκύψει χωρίς τη διατάραξη της ισορροπίας<sup>3</sup>.

Και η δράση, από την πλευρά της, όπως η σκέψη, έχει την ικανότητα να μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές και ειδικές μορφές. Χωρίς αμφιβολία, αυτή η εξειδίκευση δεν αποκλείει μια κοινή βάση και, συνεπώς, την εξισορρόπηση των λειτουργιών τόσο των οργανικών όσο και των ψυχικών, χωρίς την οποία η υγεία του σώμου θα διακυβεύεται συνεχώς με την κοινωνική συλλογή. Τερονός παραμένει ότι μια τέλεια αρμονία παρουσιάζεται ως ο τελικός σκοπός της καθοδήγησης και της εκπαίδευσης.

Ακόμη λιγότερο ικανοποιητικός είναι ο ορισμός της χρησιμότητας της εκπαίδευσης που θα έχει ως στόχο να «δημιουργήσει ένα ευτυχισμένο άτομο για τον εαυτό του και τους συναθρώπους του» (James Mill, διότι την ευτυχία ο καθένας την αντιλαμβάνεται με τον δικό του τρόπο. Τελικά, μια τέτοια θεώρηση αφήνει απροσδιόριστο τον σκοπό της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, την ίδια την εκπαίδευση, εφόσον εγκαταλείπεται στην αυθαίρετη ερμηνεία του ατόμου. Ο Spencer, μάλιστα, προστάθηκε να καθορίσει αντικειμενικά την ευτυχία. Γι' αυτόν, οι όροι της ευτυχίας είναι εκείνοι της ζωής. Η ολοκληρωμένη ευτυχία είναι η ολοκληρωμένη ζωή. Αλλά τι εννοούμε με τη ζωή; Αν πρόκειται μόνο για τη φυσική ζωή, μπορούμε να πούμε ότι χωρίς αυτή θα ήταν αδύνατη η επιβίωση. Αυτό προϋποθέτει, πράγμα-

3. Συνήθως η έννοια της ισορροπίας προσεγγίζεται με τη στατική της έννοια ότι κάτι δεν μπορεί να τροποποιηθεί. Εδώ ο E. Durkheim αναφέρεται στη δυναμική ισορροπία που επιφέρει την αλλαγή αλλά και την τάση προς την εξισορρόπηση. Βλ. Cherkouli M. (1976). «Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim». *Revue française de sociologie*, 2, 197-212.

τι, μια κάποια ισορροπία μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Εφόσον οι δύο όροι αλληλεξαρτώνται, πρέπει να συσχετίζονται. Αλλά δεν μπορούμε να ορίσουμε παρά μόνο τις ζωτικές ανάγκες της ζωής. Και όμως για τους ανθρώπους, και ειδικά για τον άνθρωπο του σήμερα, αυτή η ζωή δεν είναι η πραγματική ζωή. Ζητάμε άλλο πράγμα από τη ζωή, από την απλή λειτουργία των οργάνων μας. Ένα καλύτερη πνεύμα προτιμά να μη ζει, αν δεν μπορεί να αποδώσει τις χαρές της διάνοιας. Το ίδιο συμβαίνει και με τα υλικά αγαθά: στιδήποτε ξεπερνά αυστηρά τη βιολογική ανάγκη δεν μπορεί να προσδιοριστεί. Το επίπεδο της ζωής, όπως λένε οι Άγγλοι, είναι το ελάχιστο, το οποίο δεν είναι δυνατό να περιοριστεί, όμως ποικίλνει ανάλογα με τις συνθήκες, το περιβάλλον και τον χρόνο. Αυτό που χθες θεωρήθηκε αρκετό, σήμερα μας φαίνεται ότι βρίσκεται κάτω από το όριο της ανθρώπινης αξιοπρέπειας<sup>4</sup>, αυθανόμαστε εκείνη τη στιγμή ότι οι απαιτήσεις μας αυξάνονται.

Προσεγγίζουμε τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις ερμηνείες των όρων. Ξεκινούν από αυτό το αξίωμα, ότι υπάρχουν ένα ιδανικό εκπαιδευτικό ιδεώδες, το οποίο ισχύει για όλους τους ανθρώπους αδιακρίτως και είναι αυτή η μοναδική και παγκόσμια εκπαίδευση, την οποία οι θεωρητικοί επιδιώκουν να ορίσουν. Αλλά αργικά, αν λάβουμε υπόψη την Ιστορία, δεν θα βρούμε τίποτα που να επιβεβαιώνει μια τέτοια υπόθεση. Η εκπαίδευση διαφοροποιείται ανάλογα με τον χρόνο, και ανάλογα με τη χώρα. Στις ελληνογενείς και λατινικές πόλεις, η εκπαίδευση απέβλεπε να ενσωματώσει «τυπικά» το άτομο στη συλλογικότητα για να γίνει ένα κοινωνικό υποκείμενο. Σήμερα προστάθει να κάνει το άτομο μια αυτόνομη προσωπικότητα. Στην Αθήνα, ασχολήθηκαν να διαμορφώσουν ενδεδειγμένα πνεύματα, σοφά, οξύδρακη, αγαπώντας το μέτρο και την αρμονία, τη δυνατότητα να αποδώσουν την ομορφιά

4. Πόβλ. σύγχρονες απόψεις για τον ρόλο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του αμφισβητήσιμου στην υγεία και την ευημερία του σώμου. Βλ. Sen. A. (1997). "Human Rights and Asian Values". *The New Republic*, 33-40.

και τις χαρές της καθαρής πνευματικής αναζήτησης. Στη Πώμη, θέλαμε πάνω από όλα τα παιδιά να γίνουν άνδρες μάχιμοι, πάθιασμένοι για τη στρατιωτική δόξα, αδιάφοροι σε ό,τι αφορού τα Ιράμματα και τις Τέχνες. Στον Μεσαίωνα, η εκπαίδευση ήταν κυρίως χριστιανική, στην Αναγέννηση, παίονει έναν χαρρακτήρα πιο λαϊκό και πιο φιλολογικό, σήμερα η Επιστήμη τείνει να πάρει τη θέση της Τέχνης.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατάσταση δεν ήταν ιδανική. Αν η εκπαίδευση άλλαξε, είναι επειδή περιφρονούσε τους ανθρώπους, επιβιώνοντας του αυτό που η ίδια ήθελε. Αλλά αν η ρωμαϊκή εκπαίδευση χαρρακτηριζόταν από τον ατομικισμό, όπως η δική μας, η ρωμαϊκή πώμη δεν θα μπορούσε να διατηρηθεί. Ο λατινικός πολιτισμός δεν θα μπορούσε να αναπτυχθεί, ούτε, κατά συνέπεια, ο σύγχρονος πολιτισμός μας, ο οποίος είναι, εν μέρει, σε παρραχή. Οι χριστιανικές κοινωνίες του Μεσαίωνα δεν θα μπορούσαν να διατηρηθούν, όπως τις ξέρουμε σήμερα, εάν είχαν εφαρμόσει ελεύθερα συστήματα ή συστήματα χωρίς έλεγχο. Υπάρχει, ως εκ τούτου, αναπόφευκτη αναγκαιότητα, την οποία είναι αδύνατο να αρνηθούμε. Σε τι μπορεί να χρησιμεύει να οραματιστούμε μια εκπαίδευση που θα είναι «μιοραία» για την κοινωνία που θα την εφαρμόσει;

Αυτό το αξίωμα, το τόσο αμφισβητήσιμο, εμπειρέχει μια γενικότερη λαμβασμένη θεώρηση. Αν ξεκινήσουμε με την ερώτηση ποια θα πρέπει να είναι η ιδανική εκπαίδευση, χωρίς να λάβουμε υπόψη μας τις συνθήκες χρόνου και τόπου, οδηγούμαστε στη σιωπηρή παραδοχή ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει τίποτε παραδοχικό. Δεν βλέπουμε ένα σύνολο παραδικών και θεσμών — οι οποίοι έχουν οργανωθεί, αργά, κατά την πάροδο του χρόνου, συνδέονται με τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς και τους εκφράζουν — ως εκ τούτου δεν μπορούν να αλλάξουν, σύμφωνα με τη θέση τους, παρρά μόνο από την ίδια τη δομή της κοινωνίας. Αλλά φαίνεται να είναι ένα ενιαίο σύστημα εφαρμόσιμων ιδεών και, ως εκ τούτου, φαίνεται να αντικαθίσταται με τη δική

του λογική. Φανταζόμαστε ότι οι άνθρωποι κάθε φορά με τη θέση τους οργανώνουν την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού, ότι, εάν αυτή η οργάνωση δεν είναι η ίδια παρτού, αυτό αποδίδεται σε διαφορές στη φύση ή στον σκοπό ο οποίος κρίθηκε κατάλληλος να ακολουθηθεί ή στα μέσα που εφαρμόστηκαν για την επίτευξη του. Με βάση αυτή την οπτική, τα συστήματα εκπαίδευσης του παρραδόντος εμφανίζονται ως σπατάλα, ολικά ή μερικά. Δεν έχει ληφθεί υπόψη ότι δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τις λάθος παρατηρήσεις ή τη λογική των προγόνων μας, αλλά μπορούμε και πρέπει να θέσουμε το πρόβλημα, χωρίς να ασχοληθούμε με τις λύσεις, που του έχουν δοθεί. Δηλαδή, αφήνοντας τα παρραγματα όπως έχουν, δεν έχουμε παρρά να αναρωτηθούμε πώς θα έπρεπε να είναι. Τα διδάγματα της Ιστορίας μπορούν στην καλύτερη περίπτωση να χρησιμοποιηθούν για να μας απαλλάξουν από την επανάληψη λαθών που έγιναν.

Στην παραματικότητα, όμως, κάθε κοινωνία, η οποία θεωρείται συγκεκριμένη, σε μια στιγμή στην ανάπτυξη της έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει επιβληθεί στα άτομα, με μια «ακαταμάχητη» δύναμη. Είναι μάταιο να πιστεύουμε ότι μπορούμε να αναθεψουμε τα παιδιά μας όπως θέλουμε. Υπάρχουν ήθη και έθιμα, τα οποία είμαστε υποχρεωμένοι να τα τηρούμε. Αν παρρακλίνουμε από αυτά σε σημαντικώς βαθμό, «εκδικούνται» τα παιδιά μας. Μόλις αυτά ενηλικιωθούν δεν θα είναι σε θέση να ζήσουν ανάμεσα στους συγχρόνους τους, με τους οποίους δεν θα είναι σε αριμονία. Αυτοί που έχουν μεγαλώσει με τις ιδέες αυτές, ή πολύ αργαϊκές ή πολύ πρόωρες, δεν έχει σημασία η μια ή η άλλη περίπτωση, δεν είναι της εποχής τους και, ως εκ τούτου, δεν ζουν σε κανονικές συνθήκες διαβίωσης. Υπάρχει, λοιπόν, σε κάθε στιγμή του χρόνου, ένα είδος ρυθμιστή της εκπαίδευσης, από τον οποίον δεν μπορούμε να αποκλίνουμε χωρίς να αντιμετωπίσουμε έντονες αντιστάσεις, ως αποτέλεσμα της «ανταρσίας» μας.

Λοιπόν, τα έθιμα και τις ιδέες που εφαρμόζονται με αυτό το μοντέλο δεν τα έχουμε δημιουργήσει εμείς, ατομικά,

Αυτά είναι προϊόντα της κοινής ζωής και των ανισοτήτων που τα εκφράζουν. Αυτά τα ίδια είναι, σε μεγάλο βαθμό, έργο των προηγούμενων γενεών. Το παρελθόν της ανθρωπότητας έχει συμβάλει σε αυτό το σύνολο των αξιωματών που κατευθύνουν την εκπαίδευση του σήμερα. Όλη η ιστορία μάς έχει αφήσει ίχνη, ακόμα και η ιστορία των λαών που υπήρξαν πριν από μας. Έτσι οι ανώτεροι οργανισμοί φέρουν μέσα τους, όπως η γλώ, το αποτέλεσμα κάθε βιολογικής εξέλιξης. Όταν μελετάμε ιστορικά τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν, διαπιστώνουμε ότι εξαρτώνται από τη θρησκεία, την πολιτική οργάνωση, τον βαθμό ανάπτυξης της επιστήμης, την κατάσταση της βιομηχανίας κ.λπ. Αν παραβλέψουμε όλες αυτές τις ιστορικές αιτίες, (τα εκπαιδευτικά συστήματα) καταλήγουν ακατανόητα. Πώς, λοιπόν, το άτομο μπορεί να προσταθεί να ανακατασκευάσει από μόνο του αυτό που δεν είναι έργο ατομικής σχέσης; Δεν υπάρχει μια κατάσταση μηδενική (en face d'une table rase) στην οποία μπορεί να χτίσει ό,τι θέλει, αλλά υπάρχει η πραγματικότητα, την οποία δεν μπορεί να δημιουργήσει, ούτε να καταστρέψει, ούτε να τροποποιήσει σύμφωνα με τη θέλησή του. Δεν μπορεί να ενεργήσει παρά μόνο στον βαθμό που έμαθε να τη γνωρίζει, έστω τι είναι η φύση της και τις συβήκες από τις οποίες εξαρτάται και δεν μπορεί να φτάσει στη γνώση, εάν δεν αρχίσει να παρατηρεί το σχολικό περιβάλλον, όπως ο φυσικός την πρώτη ύλη και ο βιολόγος τα ζώτανά σώματα.

Πώς, άλλωστε, να πράξει διαφορετικά; Όταν κάποιος θέλει να προσδιορίσει με την απλή διαλεκτική πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να θέσει κάποιους στόχους, που αυτή θα πρέπει να έχει. Αλλά τι μας επιτρέπει να πούμε ότι η εκπαίδευση έχει αυτούς τους στόχους και όχι άλλους; Δεν γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποια είναι η λειτουργία της αναστολής ή η κυκλοφορία στο έμβιο ον. Με ποιο τρόπο θα ήμασταν καλύτερα πληροφορημένοι, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό στόχο; Η απάντηση είναι ότι,

προφανώς, έχει ως στόχο την ανατροπή των παιδιών. Αλλά, αν θέσουμε το πρόβλημα με λίγο διαφορετικούς όρους, δεν σημαίνει ότι το λύνουμε. Για παράδειγμα, θα πρέπει να πω ποια είναι η ανατροφή, που τείνει, σε ποιες ανθρώπινες ανάγκες ανταποκρίνεται. Αλλά δεν μπορούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, παρά ξεκινώντας από την παρατήρηση, τι περιείχε, σε ποιες ανάγκες ανταποκρίθηκε στο παρελθόν. Έτσι, ακόμα και μόνο για να καθορίσουμε την έννοια της προκαταρκτικής εκπαίδευσης, για να προσδιορίσουμε το πράγμα αυτό το οποίο είναι γνωστό, η ιστορική παρατήρηση εμφανίζεται ως απαραίτητη.

## 2. Ορισμός της εκπαίδευσης

Για να ορίσουμε την εκπαίδευση, πρέπει να εξετάσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα που υπάρχουν ή υπήρξαν, να τα συγκρίνουμε και να αναδείξουμε τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών θα αποτελέσει τον ορισμό που επιδιώκουμε. Έχουμε, ήδη, ορίσει τον τρόπο κίνησης δύο πράγματα. Για να υπάρξει εκπαίδευση, πρέπει να υπάρχει η παρουσία μιας γενιάς ενηλίκων και μιας γενιάς νέων, μια δράση ασκείται από τους πρώτους στους δεύτερους. Μένει να προσδιοριστεί το είδος της δράσης αυτής. Δεν υπάρχει, όπως λέμε, καμιά κοινωνία, όπου όχι εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρουσιάζει μια διπλή όψη: δηλαδή να είναι, συγχρόνως, ένα και πολλαπλό. Είναι πολλαπλό. Πρόγμωτι, κατά μία έννοια, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν τόσα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης όσα και τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ίδια είναι φτιαγμένη από κοινωνικές κατηγορίες (κλάσες)<sup>5</sup>. Η εκ-

5. Το σύστημα των καστών κυρίως, όπως στην Ινδία και σε αρχαίες κοινωνίες της Πολυνησίας ή της Μεσανατολίας, ορίζει μια σαφή κοινωνική στρατοποίηση που αναπαράγει μια δεδομένη ιεραρχία. Στη Γαλλία το σύστημα στρατοποίησης, όπως συνέβαινε και με τις κλάσες, χαρακτηριζόταν από τα



ανήκουν. Ακόμη και όταν η κοινωνία είναι διαιρεμένη σε διαφορετικές θρησκευτικές κατηγορίες, υπάρχει πάντα μια κοινή θρησκεία και, κατά συνέπεια, οι αρχές της θρησκευτικής κοινότητας, που είναι βασικές, είναι ίδιες για όλο το εύρος του πληθυσμού. Αν κάθε κάστρο, κάθε οικογένεια έχει τους ιδιαίτερους θεούς της, υπάρχουν και οι γενικές θεότητες, γνωστές σε όλους, τις οποίες όλα τα παιδιά μάθαιναν να αγαπούν. Και καθώς αυτές οι θεότητες ενσαρκώνουν και προσωποποιούν ορισμένα συναισθήματα, ορισμένους τρόπους σύλληψης του κόσμου και της ζωής, емείς δεν μπορούμε να είμαστε μισημένοι στη λατρεία τους χωρίς να έρθουμε σε επαφή με όλες τις πνευματικές συνήθειες που ξεπερνούν τη σφαίρα της καθαρά θρησκευτικής ζωής. Ομοίως, στον Μεσαίωνα, οι δουλοπόροι, οι «χλωροκοί», οι αστοί και οι ευγενείς λάμβαναν επίσης την ίδια χριστιανική παιδεία.

Αν υπάρχουν οι κοινωνίες, όπου η πνευματική και ηθική διαφοροποίηση δεν είναι μεγάλη, ποια είναι η πιο σημαντική αιτία που, ενώ οι τάξεις των ανεπτυγμένων λαών παραμένουν ευδιάκριτες, είναι παρόλα αυτά διαχωρισμένες με ένα χάσμα λιγότερο βαθύ; Εκεί, που αυτά τα κοινά στοιχεία της εκπαίδευσης δεν εκφράζονται με τα θρησκευτικά σύμβολα, οι λαοί δεν επιτρέπουν να υπάρχουν αυτά. Σε όλη την ιστορία μας έχει δημιουργηθεί ένα σύνολο ιδεών για την ανθρώπινη φύση. Τη σχετική σημασία των διαφόρων δυνατοτήτων μας, το δικαίωμα και το καθήκον, την κοινωνία και το άτομο, την πρόοδο, την επιστήμη, την τέχνη κ.λπ., οι οποίες είναι το θεμέλιο του εθνικού μας πνεύματος. Η εκπαίδευση των πλουσίων, όπως αυτή των φτωχών, είναι αυτή που οδηγεί στα ελεύθερα επαγγέλματα, όπως είναι αυτή που προετοιμάζει για τα βιομηχανικά επαγγέλματα και αυτή που προορίζεται να καθορίσει τις συνειδήσεις.

Επομένως, σύμφωνα με αυτές τις διαπιστώσεις, κάθε κοινωνία έχει έναν ορισμό για τον ιδανικό άνθρωπο, που σχετίζεται με την πνευματική ζωή, τη φύση και την ηθική.

Αυτό το ιδανικό είναι, σε κάποιο βαθμό, το ίδιο για όλους τους πολίτες, έτσι και αν σε έναν ορισμένο βαθμό διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες αξίες που διακρίνουν κάθε κοινωνία. Αυτό είναι το ιδανικό και, συγχρόνως, είναι και ποιολόγιστο, το οποίο είναι και στόχος της εκπαίδευσης. Έχει, λοιπόν, ως ρόλο να δημιουργήσει στο παιδί: **1** μια ορισμένη σωματική και νοητική κατάσταση, η οποία θεωρείται ότι δεν πρέπει να λείπει από κανένα από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκει, **2** ορισμένες πνευματικές και νοητικές κατάστάσεις, τις οποίες η συλλεχόμενη κοινωνική ομάδα, (κάστρο, τάξη, οικογένεια, επάγγελμα) επίσης, θεωρεί απαραίτητες για τα μέλη της. Αυτή είναι η κοινωνία λοιπόν, στο σύνολό της, και κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον καθορίζει αυτό το ιδανικό το οποίο η εκπαίδευση υλοποιεί. Η κοινωνία δεν μπορεί να επιβιώσει παρά μόνο εάν υπάρχει μεταξύ των μελών της μια επαρκής ομοιογένεια. Η εκπαίδευση διαιωνίζει και ενισχύει αυτή την ομοιογένεια, καθορίζοντας εκ των προτέρων στην ψυχή του παιδιού τις βασικές ομοιότητες, που η ομαδική ζωή απαιτεί. Αλλά και με μια άλλη οπτική, χωρίς κάποια διαφοροποίηση κάθε συνεργασία θα ήταν αδύνατη. Η εκπαίδευση διασφαλίζει τη διατήρηση της απαραίτητης διαφοροποίησης, όπως ερμηνεύεται και εξειδικεύεται. Εάν η κοινωνία έχει φτάσει σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης, όπου οι παλαιότερες διαίρεσεις σε κάστες και τάξεις δεν μπορούν πια να διατηρηθούν, αυτή θα επιβάλει περισσότερο εκπαίδευση στη βάση της. Εάν, την ίδια στιγμή, η εργασία είναι περισσότερο διαρρηγμένη, θα μεταβιβάσει στα παιδιά ένα πρώτο περιεχόμενο ιδεών και κοινών συνασθημάτων και μια πλουσιότερη ποιότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Εάν υπάρχει εμπόδισμα κατάστασης με άλλες κοινωνίες, το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να διαμορφώσει το πνεύμα του ισχυρού εθνικού μοντέλου. Αν ο διεθνής ανταγωνισμός έχει έναν χαρακτήρα πιο ειρηνικό, το είδος (της εκπαίδευσης) που επιδιώκει να επιτύχει είναι πιο γε-

νικό και πιο ανθρώπινο. Η εκπαίδευση δεν είναι, επομένως, για την κοινωνία, παρότι το μέσο με το οποίο ετοιμάζει στην καρδιά των παιδιών τους ουσιαστικούς όρους της ύπαρξής της. Θα δούμε αργότερα πώς το ίδιο το άτομο έχει συμφέρον να υποταχθεί σε αυτές τις απαιτήσεις.

Με βάση αυτά συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση είναι η δράση που ασκείται από γενιές ανθρώπων σε εκείνους που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να ενθαρρύνει και να αναπτύξει στα παιδιά μια σειρά από φυσικές καταστάσεις, πνευματικές και ηθικές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες από αυτήν, από την πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και από το ειδικό περιβάλλον στο οποίο αυτά προορίζονται να ζήσουν.

### 3. Η συνείδηση του προηγούμενου ορισμού: ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, η εκπαίδευση συντελεί σε μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Στον καθένα μας, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν δύο όντα, που ενώ είναι αδιαχώριστα δεν παύουν να είναι διαφορετικά. Το ένα περιλαμβάνει όλες τις νοητικές λειτουργίες που δεν σχετίζονται παρά με τους εαυτούς μας και τα γεγονότα της ζωής μας: είναι αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε το άτομο. Το άλλο είναι ένα σύστημα ιδεών, συνασθημάτων και συνηθειών που δεν εκφράζει την προσωπικότητά μας, αλλά την ομάδα ή τις διαφορετικές ομάδες στις οποίες ανήκουμε. Αυτές είναι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι ηθικές πεποιθήσεις και οι πρακτικές, οι εθνικές ή επαγγελματικές παραδόσεις, οι συλλογικές απόψεις κάθε είδους. Όλες αυτές μαζί συγκροτούν τη μορφή του κοινωνικού όντος. Απαρτίζουν μέσα μας αυτό το ον, το οποίο καθορίζει και τον σκοπό της εκπαίδευσης. Εξάλλου, από τα παραπάνω φαίνονται ο σημαντικός

ρόλος της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα της δράσης της. Παράγματι, όχι μόνο το κοινωνικό ον δεν είναι δεδομένο στην αρχική κατάσταση του ατόμου, αλλά δεν προέρχεται από μια έμφυτη ανάπτυξη. Αυθόρμητα, ο άνθρωπος δεν είναι πρόθυμος να αποδεχτεί την πολιτική εξουσία, να τηρεί μια ηθική πειθαρχία, να αφοσιωθεί και να θυσιαστεί. Δεν υπήρχε τίποτα στην εκ γενετής φύση μας που μας προδιαθέσει κατ' ανάγκη να πιστεύουμε στις θεότητες ως συμβολικά εμβλήματα της κοινωνίας, λατρεύοντάς τες και να σπερούμαστε για να τις τιμήσουμε. Είναι η ίδια η κοινωνία, όπως έχει διαμορφωθεί και παγιωθεί, που διαμόρφωσε τις στόχους μεγάλης ηθικής δυναμείας, ενώπιον των οποίων ο άνθρωπος έχει αισθανθεί την κατωτερότητά του. Κι όμως, παρότι η ασάφεια και την αβεβαιότητα των τάσεων που μπορούν να αποδοθούν στην κληρονομικότητα, το παιδί με τον ερχομό του στη ζωή, δεν φέρνει τίποτα άλλο παρά την ατομική φύση του. Η έννοια της κοινωνίας βρίσκεται, λοιπόν, σε κάθε νέα γενιά, σε μια κατάσταση μηδενική, με αφετηρία την οποία θα πρέπει να οικοδομηθεί από την αρχή. Πρέπει, μάλιστα από γρήγορες διαδικασίες, από το εγωιστικό και κοινωνικό άτομο, όπως είναι από τη γέννησή του, η εκπαίδευση να προσθέσει και ένα άλλο, ικανό να διέχει μια ηθική και κοινωνική ζωή. Αυτό είναι το έργο της εκπαίδευσης και το αντιλαμβανόμαστε σε όλο του το μεγαλείο.

Δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη του ατομικού οργανισμού προς την κατεύθυνση που χαρακτηρίζεται από τη φύση του, ούτε να κάνει ορατές τις κρυμμένες δυνατότητες, οι οποίες μέλουν μόνο να φανερωθούν. Δημιουργεί μέσα στο άτομο ένα νέο άτομο. Αντί η δημιουργική αρετή είναι, άλλωστε, ένα ειδικό προνόμιο της ανθρώπινης εκπαίδευσης. Άλλη είναι αυτή που δέχονται τα ζώα, αν μπορούμε να ονομάσουμε με αυτό τον όρο την προοδευτική εκμάθηση στην οποία υποβάλλονται από τους γονητόρες τους. Μπορεί να ωθήσει στην ανάπτυξη ορισμένων ενστίκτων που παραμένουν αδρανή στο ζώο, αλλά εκείνη δεν έχει ως στόχο την εκ-

κίνηση μιας νέας ζωής. Διευκολύνει το έργο των φυσικών λειτουργιών, αλλά δεν δημιουργεί. Εκπαιδευμένο από τη μητέρα του το μικρό γινώρίζει να πετάξει γρηγορότερα ή να κάνει μια φωνιά, αλλά δεν μαθαίνει κάτι που δεν έχει μπόρσει να ανακαλύψει μέσα από την προσωπική του εμπειρία. Τα ζώα, που ζουν έξω από κάθε κοινωνική κατάσταση ή σχηματίζουν αρκετά απλές κοινωνίες, λειτουργούν χάρη στους ενστικτώδεις μηχανισμούς που καθένα φέρει από μόνο του, όπως διαμορφώνονται από τη γέννησή τους. Η εκπαίδευση δεν μπορεί, λοιπόν, να προσθέσει τίποτα ουσιαστικό στη φύση, επειδή αυτή είναι επαρκής στην ομαδική ζωή, όπως και στη ζωή του ατόμου. Αντίθετα, στον άνθρωπο, οι κάθε είδους ικανότητες, τις οποίες χρειάζεται η κοινωνική ζωή, είναι υπερβολικά περίπλοκες για να ενσωματωθούν, κατά κάποιο τρόπο στους ιστούς μας και να εμψυχωστούν με τη μορφή οργανικών προδιαθέσεων. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να περάσουν από τη μια γενιά στην άλλη μέσω της κληρονομικότητας. Αυτό γίνεται από την εκπαίδευση, που πραγματοποιεί τη μεταβίβαση.

Ωστόσο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, αν μπορούμε να το συλλάβουμε πρόχειρα, ότι οι αξίες είναι κυρίως ηθικές, γιατί είναι ειδικές για κάθε άτομο, γιατί παραμεμβάινουν στις φυσικές συμπεριφορές και δεν μπορούν να επιβληθούν σε μας, παρό μόνον από εξωτερικές δράσεις. Δεν υπάρχουν όμως άλλες αξίες τις οποίες το άτομο ενδιαφέρεται να αποκτήσει και να εφαρμόσει αυθόρμητα. Αυτές είναι οι αξίες που διαφοροποιούνται ανάλογα με την ευφυΐα, που του δίνουν τη δυνατότητα να βελτιώσει περιοσσότερο τη συμπεριφορά του, σύμφωνα με τη φύση των πραγμάτων. Αυτές και τα φυσικά γαρίσματα είναι που θα συμβάλουν στην ευρωστία και την υγεία του σώματος. Γι' αυτό, τουλάχιστον, φαίνεται ότι η εκπαίδευση, αναπτύσσοντας τα, δεν κάνει τίποτε άλλο παρό να πηγαίνει παραπέρα από την εξέλιξη της φύσης, να οδηγεί το άτομο σε μια κατάσταση σχετικής τελειότητας, προς την οποία τείνει το

ίδιο το άτομο, αν και μπορεί να επιτευχθεί ταχύτερα, χάρη στον αναγωγισμό της κοινωνίας.

Δείχνει όμως ότι, παρό τα φαινόμενα, εδώ, όπως και αλλού, η εκπαίδευση ανταποκρίνεται κυρίως στις κοινωνικές ανάγκες. Υπάρχουν κοινωνίες, όπου αυτές οι αρετές δεν έχουν καλλιεργηθεί και, εν πάση περιπτώσει, γίνονται ανηλεπτες με διαφορετικό τρόπο σε κάθε κοινωνία. Πρέπει τα πλεονεκτήματα κάθε πνευματικής κουλτούρας να αναγνωρίζονται από όλους τους ανθρώπους.

Η επιστήμη και το χριτικό πνεύμα, που τοποθετείται σήμερα τόσο ψηλά, αντιμετωπίζονται με καχυποψία στο παρελθόν. Δεν γνωρίζουμε ένα δόγμα που θεωρεί ευτυχισμένους τους φτωχούς ως προς το πνεύμα; Πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί μήπως αυτή η αδιαφορία για τη γνώση ήταν τελητά επιβλαβής στους ανθρώπους, κατά παράβαση της φύσης τους. Αυτοί δεν είχαν από μόνοι τους την ενστικτώδη επιθυμία της επιστήμης, την οποία εμείς αυθαίρετα τους αποδίδουμε. Δεν επιθυμούσαν την επιστήμη παρό στον βαθμό που η εμπειρία τους είχε διδάξει ότι δεν μπορούν να κάνουν χωρίς αυτή. Και όμως, σε ό,τι αφορά τις διευθετήσεις της ατομικής τους ζωής, μπορούσαν να τις κάνουν από μόνοι τους. Όπως, ήδη το είχε ο Rousseau, για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της ζωής, η αίσθηση, η εμπειρία και το ενστικτο θα μπορούσαν να είναι επαρκείς, όπως είναι στα ζώα.

Αν ο άνθρωπος δεν είχε γνωρίσει άλλες ανάγκες, παρό αυτές τις, πούλν απλές, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην ατομική συγκρότηση, δεν θα ήταν σε αναζήτηση της επιστήμης, δεδομένου ότι οι άλλες ανάγκες δεν έχουν ικανοποιηθεί χωρίς επίπονη και επώδυνη προσπάθεια. Δεν γνώρισε τη δίψα της γνώσης, παρό όταν η κοινωνία «ξυπνήσε» μέσω του, και η κοινωνία δεν «ξυπνήσε» ίδια είχε αισθανθεί την ανάγκη. Εκείνη η στιγμή έφτασε όταν η κοινωνική ζωή, σε όλες τις μορφές της, είχε γίνει πάρα πολύ σύνθετη για να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο από ό,τι με τη βοήθεια της συνετής σκέψης, δηλαδή, της

φωτισμένης σκέψης της επιστήμης. Λοιπόν, η επιστημονική κοινότητα έγινε απαισιότατη, και γι' αυτό οι απαιτήσεις των μελών της κοινότητας, των πολιτών, την επιβάλλουν ως καθήκον. Αλλά, αρχικά, η κοινωνική οργάνωση ήταν πολύ απλή, λιγότερο διαφοροποιημένη, πάντα ίδια. η τυφλή παράδοση αφικούσε, όπως το ένστικτο στο ζώο. Επίσης, η σκέψη και η ελεύθερη έρευνα ήταν άχρηστες ή ακήρια και επικίνδυνες, εφόσον μπορούσαν να απειλήσουν την παράδοση. Αυτός ήταν ο λόγος που ήταν απαγορευμένες.

Δεν υπάρχει άλλος τρόπος με τον οποίο τα φυσικά χαρίσματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά. Η κατάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος, που ωθεί την κοινή συνείδηση προς τον ασχητισμό και τη φυσική εκπαίδευση, θα πρέπει να απορριφθεί σε δεύτερο επίπεδο. Είναι κάτι σαν αυτό που συνέβαινε στα σχολεία του Μεσαίωνα, όπου αυτός ο ασχητισμός ήταν απαραίτητος, διότι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν στη σαληρότητα αυτών των δύο κοινών ερωτήσεων ήταν να τον αγιατήσουν. Ομοίως, σύμφωνα με αυτή την οπτική, αυτή η ίδια η εκπαίδευση θα έπρεπε να ακολουθήσει διαφορετικές κατευθύνσεις. Στη Σπάρτη, είχε ως κύριο στόχο να σαληροποιήσει τα μέλη της στην επίτονη άσκηση. Στην Αθήνα, ήταν ένας τρόπος να διαμορφώσει όμορφα σώματα, στον καιρό της Ιπποσύνης, της ζήτηθηκε να εκπαιδεύσει πολεμιστές ευκίνητους και ευέλικτους. Στις μέρες μας, δεν έχει παρόμοιο στόχο την υγεία και ασχολείται κυρίως να ελέγξει τις επικίνδυνες επιπτώσεις μιας εντατικής πνευματικής κοιλότητας. Έτσι, ακόμη και τις αξίες οι οποίες φαίνονται, σε πρώτη φάση, τόσο αυθόρμητα επιθυμητές, το άγγιγμα δεν τις διερευνά παρά όταν η κοινωνία το ζητήσει και τις αναζητά με τον τρόπο που αυτή θα του επιβάλλει.

• Είμαστε έτσι σε θέση να απαντήσουμε σε μια ερώτηση που τέθηκε παραπάνω. Εφόσον φαίνεται ότι η κοινωνία κατασκευάζει, ανάλογα με τις ανάγκες της, τα άτομα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αυτά έχουν υποστεί μια αφοσίωση τυραννία. Αλλά στην πράγματι, είναι οι ίδιοι που

ενδιαφέρονται γι' αυτή την αποδοχή. Γιατί το νέο ου, το οποίο η συλλογική δράση, μέσω της εκπαίδευσης, συγχροτεί, αντιπροσωπεύει ότι έχουμε καλύτερο μέσο μας, ότι πιο ανθρώπινο. Το άγγιγμα πράγματι είναι άτομο, μόνο και μόνο επειδή ζει στην κοινωνία. Είναι δύσκολο σε ένα άτομο να αποδειχτεί αυστηρά μια πρόταση, τόσο γενική και τόσο σημαντική, που συνοψίζει το έργο της συλλογικής Κοινωνιολογίας. Μπορούμε να πούμε ότι όλο και λιγότερο αμφισβητείται. Επιπλέον, δεν είναι αδύνατο να αναφέρουμε, εν συντομία, τα πιο ουσιαστικά γεγονότα που τη δικαιολογούν.

Αρχικά, είναι πλέον ιστορικά αποδεδειγμένο γεγονός ότι η ηθική είναι σε στενή επαφή με τη φύση των κοινωνιών, δεδομένου ότι, όπως έχουμε δείξει επανειλημμένα, αλλάζει, όταν οι κοινωνίες αλλάζουν. Προκύπτει λοιπόν από την κοινή ζωή. Αυτή η κοινωνία είναι, πράγματι, αυτή που μας βιάζει από το εγώ μας, που μας αναγκάζει να υπολογίσουμε άμεσα συμπεριφέροντα εκτός από τα δικά μας, είναι εκείνη που μας διδάσκει πώς να ελέγξουμε τα πάθη μας, τα ένστικτά μας, να κάνουμε τις επιλογές μας, μας εμπροδίζει, μας σπέρνει, μας θυσιάζει, υποτάσσει τον πρόσωπικούς σκοπούς μας σε υψηλότερους. Το όλο σύστημα αντιπροσωπείωσης διαταρχει σ' εμάς την ιδέα και το αίδημα του κανόνα, την πειθαρχία, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική, είναι η κοινωνία η οποία δημιουργήθηκε στη συνείδησή μας. Αυτό συνίσταται, λοιπόν, στο πώς θα αποκτήσουμε αυτή τη δύναμη να αντισταθούμε σ' εμάς τους ίδιους, αυτή την κυριαρχία πάνω στα ένστικτά μας, που είναι στα διακαίως χαλαροποιητικά της ανθρώπινης φύσης και η οποία (κυριαρχία) είναι περισσότερο ανεπτυγμένη, όσο «πιο ανθρώπινο είμαστε».

Δεν οφείλουμε λιγότερο στην κοινωνία από πνευματικής άποψης. Είναι η Επιστήμη, που αναπτύσσει τις βάσεις έννοιες που κυριαρχούν τη σκέψη μας: έννοιες της αιτίας, των νόμων, του χώρου, του αιώματος, έννοιες του σώματος, της ζωής, της συνείδησης, της κοινωνίας κ.λπ. Όλες αυτές οι θεμελιώδεις ιδέες αλλάζουν συνεχώς: είναι το συ-

μπέρασμα, το αποτέλεσμα της επιστημονικής πορείας, που βρίσκεται μακριά από το σημείο εκκίνησης, όπως πιστεύει ο Pestalozzi. Εμείς δεν αντιπροσωπεύουμε τον άνθρωπο, τη φύση, τα αίτια, τον χρόνο, όπως αντιπροσωπεύονταν στον Μεσαίωνα. Οι γνώσεις μας και οι επιστημονικές μέθοδοι δεν είναι πλέον οι ίδιες. Και όμως, η Επιστήμη είναι μια συλλογική εργασία, δεδομένου ότι προϋπάρχει μια ευρεία συνεργασία όλων των μορφωμένων, όχι μόνο το ίδιο χρονικό διάστημα, αλλά σε όλες τις διαδοχικές εποχές της ιστορίας. Πριν τη συγγραφή των επιστημών, η θρησκεία καταλάμβανε τον ίδιο χώρο, διότι κάθε μυθολογία αποτελεί μια αναπαράσταση, ήδη πολύ ανεπτυγμένη, του ανθρώπου και του σύμπαντος. Η Επιστήμη, άλλωστε, ήταν η κληρονόμος της θρησκείας. Κι όμως, η θρησκεία είναι ένας κοινωνικός θεσμός. Μαθαίνοντας μια γλώσσα, μαθαίνουμε ένα ολόκληρο σύστημα ιδεών, διακεκριμένο και τελειοποιημένο, και εξοικειωνόμαστε με όλες τις διαδικασίες από τις οποίες προήλθαν αυτές οι τελειοποιήσεις, που συνοψίζουν τις εμπειρίες αιώνων<sup>8</sup>. Υπάρχουν περιοσότερα: χωρίς τη γλώσσα, δεν θα μπορούσαμε λοιπόν να διατυπώσουμε γενικές ιδέες, διότι είναι η λέξη που τις καθορίζει, δίνει στις έννοιες ένα επαρκές περιεχόμενο, ώστε να μπορούν να είναι εύκολα διαχειρίσιμες από το πνεύμα. Η γλώσσα, λοιπόν, μας επέτρεψε να ανυψώσουμε τον εαυτό μας πάνω από την καθαρή αίσθηση και δεν χρειάζεται να αποδειχθεί ότι είναι πρώτα από όλα ένα κοινωνικό κατασκεύασμα.

Βλέπουμε από αυτά τα λίγα παραδείγματα, το πόσο περιορισμένος θα ήταν ο άνθρωπος, αν δεν υπήρχαν όλα

8. Το θέμα των θεσμών στον Durkheim συνδέεται με πολιτικές και κοινωνικές επιλογές που καθορίζουν το περυσμένο των ανθρώπινων κοινωνιών. Το θέμα της εκπαίδευσης, όπως παρουσιάζεται στον Durkheim, θα λέγαμε ότι εντάσσεται στον σύγχρονο όρο της «παρουσιαστικής συμπεριληψής» [B.R. Robinson, J. A. & Acemoglu, D. (2012). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*, New York: Crown Publishers, J. όπου στους πολιτές παρέχεται ένα σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης με αριότερο σκοπό το συμφέρον της κοινότητας.

αυτά που παρόχονται από τη κοινωνία: θα έπρεπε στο επίπεδο του ζώου. Εάν μπόρεσε να ξεπεράσει το στάδιο, όπου τα ζώα έχουν σταματήσει, αυτό είναι γιατί αρχικά δεν περιόριζε την αποτελεσματικότητά του μόνο στις προσωπικές του προστάθειες, αλλά συνεργάζεται συστηματικά με τους ομοίους του. Αυτό ενισχύει την απόδοση της δραστηριότητας του καθενός. Επίσης, είναι πάνω από όλα το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της εργασίας μιας γενιάς δεν χάνονται για τη γενιά που ακολουθεί. Από ό,τι ένα ζώο μπόρεσε να μάθει στη διάρκεια της ατομικής του ύπαρξης, τίποτε δεν μπόρεσε να διατηρηθεί. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της ανθρώπινης εμπειρίας διατηρούνται σχεδόν εξ ολοκλήρου με κάθε λεπτομέρεια, χάφη στα βιβλία, τα μνημεία, τα εργαλεία, τα όργανα όλων των ειδών, που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, με την προφορική παράδοση κ.λπ. Το έδαφος στη φύση καλύπτεται από μια πλούσια πρόοχωση που αυξάνεται σταθερά. Όταν εξαφανίζονται όλα, η μια γενιά σβήνει και αντικαθίσταται από μια άλλη, η ανθρώπινη σοφία συσσωρεύεται χωρίς τέλος, και αυτή η απειρίστη συσσώρευση είναι που ανυψώνει τον άνθρωπο πάνω από το θηρίο και πάνω από το ίδιο. Αλλά, όπως και η συνεργασία, που είναι το πρωταρχικό ζήτημα, η συσσώρευση δεν είναι δυνατή, παρά μόνο μέσω και μέσω της κοινωνίας. Επειδή η κληρονομιά κάθε γενιάς μπορεί να διατηρηθεί και να προστεθεί στις άλλες, πρέπει να υπάρχει μια ηθική κτήραση που διατηρείται πέρα από το πέραςμα των γενιών, η οποία συνδέει τις μεν με τις δε: αυτή είναι η κοινωνία. Έτσι ο ανταγωνισμός, τον οποίο θεωρούμε δεδομένο μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου, δεν έχει σχέση, εκτός με την πραγματικότητα. Αυτοί οι δυο όροι όχι μόνο δεν είναι αντίθετοι και δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε αντίθετες κατευθύνσεις ο ένας από τον άλλο, αλλά αλληλεξαρτώνται. Το άτομο, θέλοντας την κοινωνία, θέλει αυτό το ίδιο. Η δράση που ασκείται πάνω του, μέσω της εκπαίδευσης, δεν έχει κανένα σκοπό και αποτέλεσμα να τον καταπιεί,

να τον μειώσει, να τον αλλοιώσει, αλλά, αντίθετα, να τον αναπτύξει και να τον κάνει ένα πραγματικά ανθρώπινο ον. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ίδιος δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς να κάνει μια προσπάθεια. Αλλά, αυτή ακριβώς η θέληση να κάνει εθελοντικά προσπάθεια είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης.

#### 4. Ο ρόλος του κράτους στην εκπαίδευση

Αυτός ο ορισμός της εκπαίδευσης επιτρέπει να λυθεί εύκολα το ερώτημα των καθηκόντων και των δικαιωμάτων του κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης, αν και είναι αμφιλεγόμενο.

Σε αυτά αντιπαραθέτουμε τα δικαιώματα της οικογένειας. Το παιδί, λέγεται, ότι αρχικά ανήκει στους γονείς του: είναι αυτοί λοιπόν που αναλαμβάνουν να κατευθύνουν, όπως αυτοί νομίζουν, την πνευματική και ηθική του ανάπτυξη. Η εκπαίδευση είχε σχεδιαστεί ως μια κατάσταση ουσιαστικά ιδιωτική και κατ' οίκον. Όταν κάποιος υποβεί αυτή την άποψη, φυσικά επικεντρώνεται στο να ελαχιστοποιηθούν οι ενδεχόμενες κρατικές παρεμβάσεις για το θέμα. Συνεπώς, θα έπρεπε το κράτος να περιοριστεί λειτούργωντας ως βοηθεία και υποκατάστατο της οικογένειας. Όταν η εκπαίδευση είναι έξω από τα καθήκοντα των οικογενειών, είναι το κράτος<sup>9</sup> που αναλαμβάνει τις υποχρεώσεις. Είναι εύλογο ότι διευκολύνει όσο το δυνατόν πε-

9. Παρβ. τις απόψεις του M. Hauriou (1856-1929) που είναι επηρεασμένος από τον E. Durkheim, κυρίως στην άποψη ότι, το σχολικό επιβάλλεται στις ατομικές θελήσεις, επομένως ο θεσμός, ως ιδέα, διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνία και ταυτόχρονα παρεμβάται στις σχέσεις των κοινωνικών υποκειμένων. Το κράτος ορίζεται με την άσκηση της εξουσίας, που αντιστοιχείται και από την κοινωνική ομάδα. [Bλ. Hauriou, M. (1910). *Principes de Droit Public*. Paris: Sirey]. Ο E. Durkheim θεωρεί το οργανικό κράτος ως συνέπεια του χαρακτηρισμού της εργασίας και της ανάπτυξης της οργανικής αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας.

ρισσότερο την εργασία τους, θέτοντας στη διάθεσή τους τα σχολεία στα οποία μπορούν, εάν το επιθυμούν, να στείλουν τα παιδιά τους. Αλλά πρέπει να περιορίζεται αυστηρά εντός των ορίων αυτών και να απαγορευτεί κάθε θετική δράση που αποβλέπει στο να αφήσει τα ίχνη μιας συγκεκριμένης κατευθύνσης στο πνεύμα των νέων.

Αλλά ο ρόλος της εκπαίδευσης πρέπει να παραμείνει επίσημος και αργητικός. Αν και προσπαθήσαμε να την καθιερώσουμε (ως θεσμό), η εκπαίδευση έχει, πάνω απ' όλα, μια συλλογική λειτουργία, αν έχει για έργο να προσαρμοστεί το παιδί στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο προορίζεται να ζήσει. Είναι αδύνατο για την κοινωνία να χάσει το ενδιαφέρον της για ένα τέτοιο εγχείρημα. Πώς θα μπορούσε να είναι απύσχα, εφόσον είναι το σημείο αναφοράς στο οποίο η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνει τη δράση της; Η κοινωνία πρέπει να υπενθυμίζει συνεχώς στον δάσκαλο ποιες είναι οι ιδέες, τα συναισθήματα που πρέπει να μεταδώσει στο παιδί για να το φέρει σε αριμονία με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο πρέπει να ζήσει. Αν δεν ήταν πάντα παρούσα και άγρυπνη η δράση, προκειμένου η διδασκαλία να επικεντρωθεί σε ένα κοινωνικό νόημα, αυτή θα υπηρετούσε συγκεκριμένες πεποιθήσεις και η «μεγάλη ψυχή» της χώρας θα διαιρούνταν και θα κατακερματιζόταν σε ένα συνάρτητο πλήθος «ψυχών» διαιρεμένων, σε σύγκρουση μεταξύ τους. Δεν μπορούμε να αντιταχθούμε πλήρως στον βασικό σκοπό όλης της εκπαίδευσης. Πρέπει να επιλέξουμε: αν δίνουμε αξία στην ύπαρξη της κοινωνίας - και θέλουμε να δούμε τι είναι για μας -, πρέπει να διασφαλιστεί για τους κατοίκους ένα επαρκές, κοινό σύνολο ιδεών και συνασθημάτων, χωρίς τα οποία κάθε κοινωνία θα ήταν αδύνατη. Για να μπορεί να παράγει αυτό το αποτέλεσμα, θεωρείται δεδομένο ότι δεν έχει εγκαταλειφθεί πλήρως στην αυθαιροσία των ατόμων<sup>10</sup>.

10. Η έννοια «ανομία» εμνηρεύτηκε από τον E. Durkheim στο έργο του *La τω καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας* και στη μελέτη του *Η Αυτοκτονία*.

Εφόσον η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια κοινωνική λειτουργία, το κράτος δεν μπορεί να την αγνοήσει. Αντίθετα, η παρέμβαση της εκπαίδευσης θα πρέπει πάντα, σε κάποιον μέτρο, να υπόκειται στον έλεγχο του κράτους. Δεν μπορούμε να πούμε ότι θα πρέπει απαραίτητα (το κράτος) να μονοπωλεί την εκπαίδευση. Το θέμα είναι περίπλοκο/πολυπύκνο, για να μπορεί να εμμελυνθεί εύκολα. Χρειάζεται να είμαστε επιφυλακτικοί. Μπορούμε να πιστέψουμε ότι η σχολική πρόοδος είναι ευκολότερη και ταχύτερη εκεί όπου κάποιος περιθώριο αφήνεται στις ατομικές πρωτοβουλίες, διότι το άτομο είναι πιο πρόθυμος νεωτεριστής, από ό,τι το Κράτος. Αλλά αυτό που το Κράτος οφείλει στο δημόσιο συμφέρον είναι να αφήνει να ανοίξουν και άλλα σχολεία εκτός από αυτά για τα οποία έχει πιο άμεση ευθύνη. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραμεινει αδιάφορο για το τι συμβαίνει σε αυτά<sup>11</sup>. Αντίθετα, η εκπαίδευση, η οποία τους δίνεται εκεί, πρέπει να παραμεινει υπό τον έλεγχό του. Δεν είναι καν αποδεκτό να αναλαμβάνεται η λειτουργία του εκπαιδευτή από κάποιον, ο οποίος δεν έχει

Στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας δίνεται έμφαση στην κρίση που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ανεπάρκεια ανάμεσα στο αξιακό σύστημα των ατόμων και το σύστημα αξιών που ρυθμίζει και καθορίζει την κοινωνική συνύπαρξη. Ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας δημιουργεί την κοινωνική αλληλεγγύη. Όταν η ατομική των στόχων φτάσει σε επίπεδο να απεικονίσει την κοινωνική οργάνωση, τότε χάνεται η κοινωνική αλληλεγγύη. Στο έργο του Αυτοκρατορία η έμφαση δίνεται στο άτομο και η ανομία είναι το επακόλουθο μιας κατάστασης, όπου η κοινωνία αποτυγχάνει να εξασφαλίσει τον νόμο. Επομένως, το άτομο μένει απομονωμένο χωρίς την επιρροή που θα μπορούσαν να ασκήσουν οι κοινωνικοί φορείς. Βλ. Lockwood, D. (1992). *Solidarity and Schism: The Problem of Disorder in Durkheimian and Marxist Sociology*. Oxford: Clarendon Press.

11. Με τον νόμο του 1811, ο οποίος συμπίπτει με τον νόμο του 1808, δίνεται έμφαση στη χρησιμότητα των ιδιωτικών σχολείων. Τα καθολικά σχολεία, όπως και τα σχολεία των θρησκευτικών Ταγμάτων, έπρεπε να συμβαδίζουν με το αναλυτικό πρόγραμμα των κρατικών σχολείων. Οι δομές, το πρόγραμμα των σχολείων, καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό ελέγχονταν από τον *Universit6* (1806), που ως εκπαιδευτικός γραφειοκρατικός τομέας έλεγχε τη λειτουργία όλων των βαθμίδων. Βλ. Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του κράτους* (επιμ. Κηρυστήης, Π. Γ.). Αθήνα: Gutenberg.

ειδική πιστοποίηση, την οποία μόνο το κράτος μπορεί να εγγυηθεί. Χωρίς αμφιβολία, τα όρια, εντός των οποίων πρέπει να περιορίζεται η παρέμβαση του, μπορεί να είναι αρκετά δύσκολο να καθοριστούν μια για πάντα, αλλά η αρχή της παρέμβασης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Δεν υπάρχει σχολείο που να μπορεί να διεκδικήσει το δικαίωμα να δώσει ελεύθερα μια αντι-κοινωνική εκπαίδευση.

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να αναγνωρίσουμε ότι η κατάσταση του κατακερματισμού, στην οποία βρίσκονται οι πνευματικές ιδέες στη χώρα μας, καθιστά το καθήκον της πολιτείας ιδιαίτερα λεπτό και, ταυτόχρονα, σημαντικό. Δεν είναι αριστοδύστη, πράγματι, του κράτους να δημιουργήσει αυτή την κοινότητα<sup>12</sup> ιδεών και συνασθημάτων, χωρίς την οποία δεν υπάρχει κοινωνία: πρέπει να τις κατασκευάσει από μόνη της και αυτό (το κράτος) δεν μπορεί παρά να αφιερωθεί στη διατήρησή της, κάνοντας (τις ιδέες και τα συνασθηματα) πιο συνειδητά στα άτομα. Κι όμως, είναι δύσκολώς αναμφισβήτητο, το γεγονός ότι σε εμάς, αυτή η ηθική ενότητα δεν είναι σε όλα τα σημεία αυτή που θα έπρεπε να ήταν. Είμαστε διγασμενοι μεταξύ διαφόρων αντιλήψεων, ορισμένες φορές αντιφατικών. Υπάρχει σε αυτές τις διαφορές ένα γεγονός που είναι αδύνατο να το αγνοούμε και να μη ληφθεί υπόψη. Δεν μπορεί να υπάρξει ζήτημα ανωνύμησης του δικαιώματος της πλειοψηφίας να επιβάλει τις ιδέες της στα παιδιά της μειοψηφίας. Το σχολείο δεν θα μπορούσε να είναι το αντικείμενο μιας μερίδας ατόμων και ο δόσκαλος αποτυγχάνει στα καθήκοντά του, όταν χρησιμοποιεί την εξουσία που έχει για να εκπαιδεύσει τους μαθητές του στην τροχιά των προσώπων των πεπαιγμένων, όσο δικαιολογημένες και αν μπορεί να του φαινονται. Αλλά, παρ' όλες τις διαφορές, υπάρχει στο θεμέλιο του πολιτισμού μας μια

12. Η κοινότητα ορίζεται από τη σύνδεση των μελών της με βάση κοινές αξίες που διαμορφώνουν κατά τον E. Durkheim την οργανική αλληλεγγύη. Βλ. Bellah, R. (1973). *Emile Durkheim on Morality and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

σειρά από αρχές, οι οποίες σιωπηρά ή ρητά είναι κοινές σε όλους, ελάχιστα αν όχι καθόλου δεν αμφισβητούνται, όπως ο σεβασμός της λογικής, η επιστήμη, οι ιδέες και τα συναισθήματα, που αποτελούν τη βάση της δημοκρατικής ηθικής. Ο ρόλος του κράτους είναι να εντοπίζει αυτές τις βασικές αρχές, να τις διδάξει στα σχολεία του, να επαγρυπνήσει, ώστε τα παιδιά να μην τις αγνοήσουν και να αναφέρονται σε αυτές με τον απαιτούμενο σεβασμό. Υπάρχει, εν προκειμένου, μια δράση η οποία μπορεί να είναι ακόμη πιο αποτελεσματική, αν είναι λιγότερο επιθετική και λιγότερο βίαιη, και θα είναι η καλύτερη, εντός λογικών ορίων.

### 5. Η δύναμη της εκπαίδευσης: τα μέσα δράσης

Μετά τον καθορισμό του σκοπού της εκπαίδευσης, πρέπει να επιδιώξουμε να καθορίσουμε πώς και σε ποιο βαθμό είναι δυνατών να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, δηλαδή, πώς και σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Πάντα, το ζήτημα ήταν πολύ αμφιλεγόμενο. Για τον Fontenelle<sup>13</sup>, «ούτε η καλή εκπαίδευση σχετίζεται με τον καλό χαρακτήρα, ούτε η κακή τον καταστρέφει». Αντίθετα, για τον Locke<sup>14</sup> και για τον Helvetius<sup>15</sup>, η εκπαίδευση είναι

13. O Bernard le Bovier de Fontenelle (1657-1757) ήταν Γάλλος συγγραφέας και φιλόσοφος. Ήταν επιρρασμένος από τον Rene Descartes (1596-1650) στο θέμα της δημιουργίας καθάρων και ευδιάκριτων ιδεών. Βλ. Russell, J. & Cohn, R. (2012). *Bernard le Boetier de Fontenelle*. Bookvika Publishing.

14. Από τον John Locke (1632-1704) ο Durkheim εξοτρίζει την έννοια που δίνει ο πρώτος στην αξία της παιδείας για όλα τα άτομα. Αρχεί κριτική στην άποψή του ότι το ανθρώπινο πνεύμα είναι «άγρογο χαρτί», δηλαδή ότι δεν υπάρχει μορφωτικό και κοινωνικό περιεχόμενο πριν από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αξιοποιεί την ιδέα της συνδεδεμένης εκπαίδευσης ηθικής και εκπαιδευσης εργατών, οι οποίες συνδέονται με την κοινωνική συνύπαρξη και την αποδοχή της μέσας της συναισθησης. Βλ. Tarcov, N. (1984). *Locke's education for liberty*. Chicago: The University of Chicago Press.

15. O Claude Adrien Helvetius (1715-1771) ήταν Γάλλος φιλόσοφος και συγγραφέας. O Durkheim αναφέρεται στη θεωρία του Helvetius για τη δια-

παντοδύναμη. Σύμφωνα με τον τελευταίο, «όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και με ίσες ικανότητες, μόνο η εκπαίδευση καθορίζει τις διαφορές». Η θεωρία του Jaccotot<sup>16</sup> είναι παρόμοια με την προηγούμενη. Η λύση που δίνεται στο πρόβλημα εξαρτάται από την ιδέα που έχουμε για τη σημασία και τη φύση των έμφυτων προδιαθέσεων από τη μία πλευρά, και από την άλλη, από τη δύναμη των μέσων δράσης που διαθέτει ο εκπαιδευτικός.

Η εκπαίδευση του ανθρώπου δεν ξεκινά από μια μηδενική κατάσταση, όπως πίστευαν ο Locke και ο Helvetius, εφαρμόζεται στις προδιαθέσεις που βρίσκαι. Από μια άλλη πλευρά, μπορούμε να παραδεχτούμε, με έναν γενικό τρόπο, ότι οι εκ γενετής τάσεις είναι πολύ ισχυρές, και πολύ δύσκολα καταστρέφονται ή αλλάζουν ριζικά. Διότι θα εξαρθθούν από οργανικές συνθήκες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει περιορισμένο έλεγχο. Ως εκ τούτου, στο μέτρο που αυτές (οι εκ γενετής τάσεις) έχουν ένα ορισμένο αντικείμενο, που κατευθύνουν το πνεύμα και τον χαρακτήρα σε τρόπους δράσης και σκέψης στενά ορισμένους, όλο το μέλλον του ατόμου καθορίζεται εκ των προτέρων και δεν απομένουν πολλά να γίνουν στην εκπαίδευση.

Αλλά, ευτυχώς, ένα από τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου είναι ότι οι έμφυτες προδιαθέσεις του είναι πολύ γενικές και πολύ ασαφείς. Πράγματι, η προδιάθεση που ορί-

μόρφωση της προσωπικότητάς του ατόμου, η οποία είναι αποτελεσματική επιρροή και διαπαιδαγωγική, όπου το κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει στην πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Βασικές ιδέες του Helvetius, όπως η ικανοποίηση του ατόμου και η κοινωνική αλληλεγγύη, εξετάζονται και στο έργο του Durkheim. Βλ. Duchet, M. (1978). *Anthropologie et histoire au siècle des lumières: Buffon, Voltaire, Rousseau, Helvétius, Diderot*. Quebec: Flammarion.

16. O Joseph Jaccotot (1770-1840) ήταν Γάλλος παιδαγωγός και φιλόσοφος. O Durkheim αναφέρεται στη μέθοδο του Jaccotot για την «πνευματική γερουσία φέτση». Λέγεται ότι η εκπαίδευση είναι αυτή που πρέπει να καθοδηγήσει τα άτομα και να τα οδηγήσει στην απόκτηση της γνώσης. Επομένως, το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η αποδοχή ότι ο καθένας μπορεί να εκπαιδευτεί ανατρέφουν τη συντηρητική θέση των έμφυτων προδιαθέσεων ή της προσδιορισμένης ευφυίας. Βλ. Jaccotot, J. (2010). *Manuel Complet de l'Enseignement Universel, Ou Application de La Méthode Jaccotot*. USA: Nabu Press.

ζεται ως άκαμπτη, αμετάβλητη, η οποία δεν αφήνει και πολλά περιθώρια δράσης στις εξωτερικές παρεμβάσεις, είναι το ένστικτο. Αλλά αναρωτιέται κανείς αν υπάρχει στον άνθρωπο ένα μόνο ένστικτο, κυρίαρχο όπως λένε. Μερικές φορές μιλάμε για το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, αλλά ο όρος είναι ακατάλληλος. Διότι ένα ένστικτο είναι ένα σύστημα καθορισμένων διεργασιών, πάντα των ίδιων, το οποίο, από τη στιγμή που ενεργοποιείται από το συναίσθημα, έρχονται αυτόματα τα μεν στα δε, μέχρι να φτάσουν στο φυσικό τέλος τους, χωρίς η σκέψη να έχει παρέμβει πουθενά. Κι όμως, οι κινήσεις που κάνουμε όταν οι ζωές μας είναι σε κίνδυνο δεν έχουν καθόλου αυτή την αποφασιστικότητα και αυτή την αυτόματη σταθερότητα. Αλλάζουν σύμφωνα με τις καταστάσεις, εμείς τις προσαρμόζουμε στις περιστάσεις: δεν είναι λοιπόν, χωρίς μια συνειδητή επιλογή, αν και ταχεία. Αυτό που ονομάζουμε αυτοσυντήρηση δεν είναι, τελικά, παρά ένα γενικό κίνητρο για να ξεφύγουμε από τον θάνατο, χωρίς τα μέσα με τα οποία προσπαθούμε να τον αποφύγουμε να είναι προκαθορισμένα άπαξ και δια παντός. Μπορούμε να πούμε πως αυτό είναι που ονομάζουμε μερικές φορές, εξίσου ανακριβώς, το μητρικό ένστικτο, το πατρικό ένστικτο, ακόμα και το σεξουαλικό ένστικτο. Θβούνται αυτά προς μία κατεύθυνση, αλλά τα μέσα, με τα οποία οι ωθήσεις αυτές ενεργοποιούνται, αλλάζουν από το ένα άτομο στο άλλο, από τη μία περίπτωση στην άλλη. Ιδιαίτερη θέση επιφυλάσσεται, συνεισως, στις αναστολές/ επιφυλάξεις, στις προσωπικές προσομαγίες και, συνεπώς, στην επίδραση παραγόντων<sup>17</sup>, των οποίων η επιρροή δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή παρά μέσα τη γέννηση. Ωστόσο, η εκπαίδευση είναι ένας τέτοιος παράγοντας.

17. Πβλ. την έννοια της αντίδρασης στον E. Durkheim, με μια υστερημιστική θεώρηση, με χρήση μαθηματικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους θεωρητικούς επιστήμονες της εποχής του. Βλ. Giddens, A. (1974). *New rules of sociological method*. London: Hutchinson.

Ισχυριστήκαμε, είναι αλήθεια, ότι μερικές φορές το παιδί κληρονομούσε μια πολύ ισχυρή τάση προς μια συγκεκριμένη πράξη, όπως η αυτοκτονία, η γλοπτή, η δολοφονία, η απάτη, κ.λπ. Αλλά αυτοί οι ισχυρισμοί δεν συμφωνούν καθόλου με τα γεγονότα. Ότι και αν έχει λεχθεί, κανείς δεν γεννιέται εγκληματίας, ακόμη λιγότερο έχει προσδιοριστεί από τη γέννηση η προδιάθεση σε έναν συγκεκριμένο τύπο εγκλήματος. Το παράδειγμα των Ιταλών εγκληματολόγων<sup>18</sup> δεν έχει σημασία παρά πολλούς υποστηρικτές. Αυτό που κληρονομείται είναι μια κάποια έλθειψη πνευματικής ισορροπίας, η οποία καθιστά το άτομο πιο ανυπότακτο σε μια συμπεριφορά που προτιμάται πειθαρχία. Αλλά μια τέτοια ιδιοσυγκρασία δεν προορίζει περισσότερο έναν άνθρωπο να γίνει εγκληματίας από ότι τυχοδιώκτης, προφήτης, καινοτόμος πολιτικός, εφευρέτης κ.λπ. Μπορούν να ειπωθούν τόσα για όλες τις επαγγελματικές ικανότητες. Όπως επιστημαίνει ο Bain<sup>19</sup>, «ο γιος ενός μεγάλου φιλόλογου δεν κληρονομεί ένα μοναδικό χαρακτηριστικό, ο γιος ενός μεγάλου ταξιδιώτη ίσως μπορεί, στο σχολείο, να ξεπεραστεί στη Γεωγραφία από τον γιο ενός ανθρακωρύχου».

18. Ο Durkheim αναφέρεται κυρίως στον Cesare Lombroso (1835-1909), ο οποίος ήταν ψυχίατρος, διετέλεσε καθηγητής ψυχιατρικής. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η κληρονομικότητα και η επίδραση των νευρικών ασθενειών καθορίζουν την ψυχολογία του ατόμου και στην περίπτωση του εγκληματία την υιοθέτηση παρβατικών συμπεριφορών. Ειδικά αυτοί που είναι «γεννημένοι εγκληματίες» χαρακτηρίζονται από ειδικά κληρονομικά χαρακτηριστικά, που ρυθμίζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Βλ. Lombroso, C. (1895) *L'Homme Criminel*. Felix: Alcan.

19. Ο Alexander Bain (1818-1903) φιλόσοφος και εκπαιδευτικός, διακρίθηκε στη Ψυχολογία, τη Γλωσσολογία και την Ηθική Ψυχολογία. Το όνομά του συνδέθηκε με προσπάθειες για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συνδέσταν με φιλικές σχέσεις με τον J. S. Mill. Στο Πανεπιστήμιο του Aberdeen, όπου δίδασκε το 1884, πρότεινε τα αντιπροσωπευτικά συμβόλια των μαθητών και με την καθοδήγησή του δημοσιογράφηκε η Ένωση των φοιτητών του Πανεπιστημίου. Οι ψυχολογικές του θέσεις επηρέασαν τον Durkheim στο θέμα της μελέτης των ψυχολογικών φαινομένων με επιστημονικές μεθόδους και της αποδέσμευσης της ψυχολογίας από τη μεταφυσική. Καθοριστικό έργο του στο θέμα της εκπαίδευσης ήταν το: *Η εκπαίδευση ως επιστήμη* (1879). Βλ. Bain, A. (2007). *Education as a Science*. USA: Kessinger Publishing.

Αυτό που το παιδί λαμβάνει από τους γονείς του είναι, πολύ γενικές δυνατότητες, όπως η προσοχή, η επιμονή, η ορθή κρίση, η φαντασία κ.λπ., όμως, καθεμιά από αυτές τις δυνατότητες μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές περιπτώσεις. Ένα παιδί προικισμένο με μια ζωντή φαντασία θα μπορεί, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις επιρροές που θα δεχτεί, να γίνει ζωγράφος ή ποιητής ή μηχανικός με εφευρετικό πνεύμα ή ταξιμηρός οικονομολόγος. Η διαφορά είναι, λοιπόν, σημαντική ανάμεσα στις φυσικές ιδιότητες/χαραρίσματα και την ειδική μορφή που μπορεί να λάβουν για να χρησιμοποιηθούν στη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι το μέλλον δεν είναι στενά προκαθορισμένο από τις εκ γενετής δημιουργικές μας ικανότητες. Ο λόγος είναι ευκολο να κατανοηθεί. Οι μόνες μορφές της δραστηριότητας που μπορούν να μεταδοθούν κληρονομικά είναι αυτές που πάντα επαναλαμβάνονται, με τρόπο αρκετά παρόμοιο και καθορίζονται από μια άκαμπτη λειτουργία των οργάνων του σώματος. Αλλά η ανθρώπινη ζωή εξαρτάται από πολλές συνθήκες που καταλήγουν σε συνθετες αλληλαγές. Πρέπει, λοιπόν, αυτή η ίδια να αλλάξει και να τροποποιηθεί συνεχώς. Ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να αποκρυσταλλώνεται σε μια ορισμένη και οριστική μορφή. Αλλά μόνο αυτές οι πολύ γενικές δομές, οι πολύ ασαφείς, που εκφράζουν τα κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις ιδιαίτερες εμπειρίες, μπορούν να επιβιώσουν και να περάσουν από τη μια γενιά στην άλλη.

Ας πούμε ότι είναι έμφυτα χαρακτηριστικά, ως επί το πλείστον πολύ γενικά, δηλαδή είναι πολύ εύπλαστα, πολύ ευέλικτα, δεδομένου ότι μπορούν να λάβουν πολύ διαφορετικές μορφές. Μετάξυ των πιθανών δυνατοτήτων, οι οποίες συγκατατούν τον άνθρωπο τη στιγμή που πρόκειται να γεννηθεί, και της πολύ συγκεκριμένης προσωπικότητας την οποία θα πρέπει να διαμορφώσει, για να έχει στην κοινωνία έναν λοήσιμο ρόλο, η απόσταση είναι σημαντική. Είναι η απόσταση που πρέπει το παιδί να καλύψει με την εκπαίδευση. Βλέπουμε πως ανοίγεται ένα μεγάλο πεδίο για τη δράση της.

Αλλά, για να εκτελέσει αυτή τη δράση, έχει τα μέσα για μια επαρκή ενέργεια:

Για να δώσει μια ιδέα του τι συνιστά η εκπαιδευτική δράση και να δείξει τη δυναμική της, ένας σύγχρονος ψυχολόγος, ο Guyau<sup>20</sup>, τη σύγκρινε με την «υπνωτική υποβολή» και η προσέγγιση δεν είναι χωρίς βάση. Η «υπνωτική υποβολή»<sup>21</sup> βασίζεται σε δύο προϋποθέσεις: 1. Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο υπνωτιζόμενος χαρακτηρίζεται από εξαιρετική παθητικότητα. Το πνεύμα σχεδόν μειώνεται προς την κατάσταση της διαγραφής, ένα είδος κενού έχει δημιουργηθεί στη συνείδηση, η βούληση έχει παραλύσει. Λόγω της υποβαθμισμένης ιδέας, δεν αντιστέκεται στην ιδέα που επαχθίσταται. 2. Ωστόσο, επειδή το κενό δεν είναι ποτέ πλήρες, πρέπει όλο και περισσότερο η ιδέα να έχει διάρκεια, ιδιαίτερα ένταση, δυναμική δράσης. Για τον σκοπό αυτό είναι απαραίτητο ο ειδικός να μιλάει με έναν επιτακτικό τόνο, με αυταρχικότητα. Πρέπει να πει: «Θέλω», γεγονός που δείχνει ότι η άρνηση της υπακοής δεν είναι καν νοητή, ότι η πράξη πρέπει να

20. Ο Jean-Marie Guyau (1854-1898) ήταν Γάλλος φιλόσοφος και συγγραφέας. Αναφέρεται στον ροιμέα της ηθικής και ειδικότερα στη μέλητη των ηθικών γεγονότων και των ηθικών ιδεών για την κατανόηση των ηθικών αργών σε μια κοινωνία. Η ιδέα της ανομίας είναι καθοριστική στο έργο του και επηρέασε τον E. Durkheim στην κατανόηση των ηθικών αργών και σχέσεων που διαμορφώνονται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και στον προσδιορισμό του τόπου με τον οποίο επέρχεται η αποδιάφραση ως νομική κατάσταση. Βλ. Behrent, M. (2008). «Le débat Guyau-Durkheim sur la théorie sociologique de la religion» in *Archives de sciences sociales des religions*, 142.

21. Ο E. Durkheim παρακολούθησε τις θεωρίες του υπνωτισμού που χρησιμοποιούνταν στην ψυχιατρική. Τα ζητήματα σχετικά με την ύπνωση ως διαδικασία, τις επιπτώσεις στο άτομο και ειρύτερα ζητήματα για τα δικαιώματα των ανθρώπων αποτελούν θέματα επιστημονικού διαλόγου και αντισταθές, κυρίως τη δεκαετία του 1880. Αντισηκώνονται κυρίως τα αποτελέσματα της ύπνωσης με έμφαση σε ψυχολογικές, κοινωνικές και κοινωνιολογικές αργές. Οι δημοσιεύσεις του James Braid μετέφραζαν και σχολιάζονταν, όπως και του Jean-Martin Charcot (1825-1893). Το θέμα της «υπνωτικής υποβολής» φαίνεται από την περιγραφή που παρουσιάζει ο Durkheim να μοιάζει ως διαδικασία με αυτή που παρουσιάζεται στον Pierre Janet (1859-1947). Βλ. Weitzenhoffer, A. (2000). *The Practice of Hypnotism*. John Wiley and Sons: United States.

εξετάζεται, ότι το ζήτημα πρέπει να το δούμε έτσι όπως παρουσιάζεται, ότι δεν μπορεί να είναι διαφορετικό. Αν αυτός αποδυναμώνεται/χαλαρώνει, βλέπουμε το υποκείμενο να διαστέλλει, να αντιστέκεται, μερικές φορές ακόμη και να αρνείται να υπακούσει. Εάν γινόταν συζήτηση, θα εκδηλώνει τη δύναμή του. Όσο η «υπνωτική υποβολή» του ειδικού είναι ενάντια στην ιδιοσυγκρασία του υπνωτισμένου, τόσο ο επιτακτικός τόνος θα είναι απαράιτητος.

Κι όμως, αυτές οι δύο προϋποθέσεις εφαρμόζονται στις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής με το παιδί που υπόκειται στους χειρισμούς του. Ό το παιδί είναι φυσικά σε κατάσταση παθητικότητας, συγκρίσιμη με εκείνη στην οποία βρίσκεται ο «υπνωτισμένος». Η συνείδησή του δεν περιέχει ακόμη παρά μόνο έναν μικρό αριθμό παραστάσεων, ικανών να αντισταθούν σε αυτές που του επιβάλλονται, η βέλησή του είναι ανεπαρκής. Έτσι είναι πολύ εύκολα χειραγωγήσιμο. Για τον ίδιο λόγο είναι δεκτή η μετάδοση του παραδειγματος, διότι είναι πολύ επιρρεπές στη μίμηση. 2. Η επιρροή την οποία ο εκπαιδευτικός έχει σαφώς στον μαθητή του, λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας και της κουλτούρας του, σπασθήποτε θα δώσει στη δράση του την αποτελεσματική δύναμη που του είναι απαραίτητη.

Αυτή η προσέγγιση δείχνει πόσο πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι «παροπλισμένος», διότι γνωρίζουμε όλοι τη δύναμη της «υπνωτικής υποβολής». Αν, πράγματι, η εκπαιδευτική παρεμβάση έχει ακόμη και σε μικρότερο βαθμό μια παρμόσια αποτελεσματικότητα, επιτρέπεται να περιμένουμε πολύ, με την προϋπόθεση ότι ξέρουμε πώς να την χρησιμοποιήσουμε. Χωρίς να πρέπει να αποθαρρυνθούμε από την αδυναμία μας, μάλλον έχουμε περισσότερους λόγους να είμαστε φοβισμένοι από την έκταση της εξουσίας μας. Εάν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αισθάνονταν, με έναν πιο σταθερό τρόπο, ότι τίποτα δεν μπορεί να συμβεί στο παιδί που να μην αφήσει κάποιος ίσως μέσα του και ότι η εξέλιξη του πνεύματος και του χαρακτήρα του εξαρτάται από τις χιλιά-

δες μικρές ανεπαίσθητες δράσεις, οι οποίες επιτελούνται ανά πάσα στιγμή και στις οποίες δεν δίνουμε προσοχή, λόγω της προφανούς ασημαντικότητάς τους, θα παρεκλογουθούν περισσότερο τη γλώσσα και τη διαγωγή τους! Βεβαίως, η εκπαιδευση δεν μπορεί να επιτύχει εξαιρετικά αποτελέσματα, όταν προβαίνει σε απότομες και αποστασιαστικές πράξεις. Όπως λέει ο Herbart, αυτό δεν γίνεται επιπλέοντας το παιδί ενίοτε με σφοδρότητα, όταν μπορούμε να δράσουμε αποφασιστικά πάνω του. Αλλά όταν η εκπαιδευση είναι διαρκής και μεθοδική, όταν δεν αναζητά άμεσες και εμφανείς επιτυχίες, αλλά κινείται αργά σε μια ορισμένη κατεύθυνση, χωρίς να εκτρέπεται από εξωτερικά γεγονότα και δευτερεύοντα συμβάντα, διαθέτει όλα τα απαραίτητα μέσα για να επιρροάσει/να στήματίσει εις βάθος την ψυχή.

Ταυτόχρονα, βλέπουμε ποια είναι η κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής δράσης. Αυτό το οποίο ενεργοποιεί την επίδραση του υπνωτιστή είναι η εξουσία που ασκεί. Κατ' αναλογία ήδη, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαιδευση πρέπει να είναι απόρροια της εξουσίας. Η σημαντική αυτή πρόταση μπορεί, άλλωστε, να εφαρμοστεί άμεσα. Πράγματι, έχουμε δει ότι η εκπαιδευση έχει ως αντικείμενο να διαμορφώσει το ατομικό και κοινωνικό του, όπως έχει γεννηθεί, σε έναν νέο άνθρωπο. Οφείλει να μας ωθήσει να υπερβούμε την αρχική μας φύση: είναι η προϋπόθεση ότι το παιδί θα γίνει άνθρωπος. Κι όμως, δεν μπορούμε να υψωθούμε πάνω από τους εαυτούς μας, παρά μέσω μιας προστάθειας περισσότερο ή λιγότερο επώδυνης. Τίποτα δεν είναι λάθος και απογοητευτικό, όπως η επικουρία αντίληψη της εκπαιδευσης, η αντίληψη του Montaigne, για παράδειγμα, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος μπορεί να διαμορφωθεί, παίζοντας, και χωρίς άλλο κίνητρο, παρά τη διάθεση για απόλαυση. Αν η ζωή δεν έχει τίποτα σκοτεινό και αν είναι εγκληματικό να την αμαυρώσουμε τεχνητά στο βλέμμα του παιδιού, είναι, ωστόσο, σοβαρή και κρίσιμη, και η εκπαιδευση που προετοιμάζει για τη ζωή πρέπει να συμπερι-

σε αυτή με σοβαρότητα. Για να μάθει να συγκατατεί τον έμψυτο εργασιμό του, να υποκείται σε υψηλότερους σκοπούς, να επιδιώκει να υπερβάλει τις επιθυμίες του στην επιτροπή της θέλησής του, να τις περιορίσει σε λογικά όρια, είναι απαραίτητο το παιδί να εξασκεί στον ίδιο του τον εαυτό έναν επίτητο έλεγχο. Ωστόσο, δεν μας εξαναγκάζουν, δεν το κάνουμε με τη βία, για έναν από τους δύο λόγους: είτε επειδή έχουμε μια φυσική αντίληψη, είτε γιατί το σφεινουμε ηθικά. Αλλά το παιδί δεν μπορεί να αισθανθεί την αντίληψη, η οποία μας επιβάλλει φυσικά αυτές τις προστάσεις, διότι δεν είναι σε άμεση επαφή με τη σκληρή πραγματικότητα της ζωής, η οποία επιβάλλει αυτή τη συμπεριφορά. Δεν έχει ακόμη δεσμευτεί σε αυτό τον αγώνα. Ό,τι και να λέει ο Spence, δεν μπορούμε να το αφήσουμε εκτεθειμένο στις τραχιές αντιδράσεις των καταστάσεων. Θα πρέπει να έχει σε μεγάλο βαθμό διαμορφωθεί ικανοποιητικά, όταν θα πρέπει να τις αντιμετωπίσει. Δεν μπορούμε λοιπόν, να υπολογίσουμε στη δική τους πίστη για να καθορίσουν τη θέλησή του και να αποκτήσει την απαραίτητη αυτοκυριαρχία.

Η αίσθηση του καθήκοντος είναι πράγματι, για το παιδί αλλά και για τον ενήλικα, το κατ' εξοχήν κίνητρο της προστάσεως. Η ίδια η αυτοεκτίμηση το προϋποθέτει. Διότι, για να είναι ευαίσθητο, όπως αρμόζει στις τιμές και στις αντιστοιχίες, θα πρέπει ήδη να έχει επίγνωση της αξιολογίας του και, ως εκ τούτου, του καθήκοντος. Αλλά το παιδί δεν μπορεί να ξέρει την υποχρέωση, παρά μόνο από τους δασκάλους του ή τους γονείς του. Δεν μπορεί να ξέρει τι είναι αυτό, παρά από τον τρόπο που το παρουσιάζουν, από τη γλώσσα τους και τη συμπεριφορά τους. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η υποχρέωση είναι προσωποποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι η ηθική εξουσία είναι συμβασιμμένη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Διότι από την εξουσία του ορίζεται το καθήκον, ως καθήκον. Αυτό που έχει εντελώς sui generis είναι ο επιτακτικός τόνος με τον οποίο απευθύνεται στις συνειδήσεις, ο σεβασμός που εμπνέει στις

επιθυμίες τις οποίες περιστράβει. Ως εκ τούτου, είναι προαπαιτούμενο το ότι ένα παρόμοιο συναίσθημα εκφράζεται από τον ίδιο τον δάσκαλο.

Δεν είναι αναγκαίο να αποδειχθεί ότι η εξουσία δεν είναι βία, ούτε καταπιεστική: στηρίζεται εξ ολοκλήρου σε μια ορισμένη ηθική επιτροπή. Προϋποθέτει την εφαρμογή από τον δάσκαλο δύο βασικών αρχών. Πρέπει πρώτα να έχει τη θέληση, επειδή η εξουσία εμπνεύσει την εμπιστοσύνη, και το παιδί δεν μπορεί να εμπιστευτεί κάποιον που βλέπει να διαστρέφει, να υπαναχωρεί, να τάλαντεύεται στις αποφάσεις του. Αλλά αυτή η πρώτη προϋπόθεση δεν είναι η πιο σημαντική. Αυτό που μετρά πάνω από όλα είναι ότι η εξουσία πρέπει να γίνεται αισθητή, διακρίσιμη, ο δάσκαλος να την αισθάνεται πραγματικά. Αποτελεί μια δύναμη που μπορεί να εκδηλωθεί, μόνο εάν την κατέχει πραγματικά. Αλλά από που μπορεί να προέλθει; Θα μπορούσε αυτό να είναι η υλική δύναμη που δίνει στον δάσκαλο τη δυνατότητα και το δικαίωμα να τιμωρεί και να ανταμείβει; Αλλά ο φόβος της τιμωρίας είναι κάθε άλλο παρά σεβασμός για την εξουσία. Δεν έχει ηθική αξία, παρά μόνο αν η τιμωρία αναγνωρίζεται ως δικαιοσύνη από το παιδί: αυτό σημαίνει ότι η αρχή, η οποία τιμωρεί, έχει ήδη αναγνωριστεί ως νόμιμη και δεν αμφισβητείται. Ο δάσκαλος διατηρεί την εξουσία του, μέσω του ίδιου του εαυτού. Η εξουσία του δεν μπορεί να προέλθει παρά μόνο από μια εσωτερική πίστη. Πρέπει να πιστεύει, όχι σ' αυτόν χωρίς αμφιβολία, όχι στις ανώτερες ιδιότητες του μυαλού του ή της καρδιάς του, αλλά στη δουλεια του και στο μεγαλείο του έργου, του λειτουργήματός του. Αυτό που κάνει η εξουσία, από την οποία επηρεάζεται εκαπόρ ο λόγος του ιερέα, είναι η μεγάλη ιδέα που έχει για την αποστολή του, διότι μιλάει εξ ονόματος ενός θεού, τον οποίο πιστεύει και αισθάνεται πιο κοντά του από ό,τι το πλήθος των κοσμικών. Ο κοσμικός<sup>22</sup> δάσκαλος μπορεί και πρέπει να έχει κάτι από

22. Σύμφωνα με τον νόμο R. Goblet (30-10-1886), το προσωπικό των δημοτικών σχολείων θα έπρεπε να είναι αποκλειστικά λαϊκοί εκπαιδευτικοί και

αυτό το συναίσθημα. Αυτός, ομοίως, είναι το όργανο μιας διευρυμένης ηθικής οντότητας που τον υπερβαίνει: πρόκειται για την κοινωνία. Ακριβώς όπως ο Ιερέας είναι, ο διεργμητέας του θεού του, (ο δάσκαλος) είναι, ο εργηρευτής των μεγάλων ηθικών ιδεών της εποχής του και της χώρας του. Το γεγονός ότι προσηλώνεται σε αυτές τις ιδέες, τον κάνει να νιώθει όλο το μεγαλείο και την εξουσία που υπάρχουν σε αυτές, για τις οποίες έχει συνείδηση ότι δεν μπορεί να αποτύχει να τις μεταδώσει στον καθένα. Μια εξουσία, η οποία προσέρχεται από μια απόρροιατη πηγή, δεν μπορεί να τη διαχειριστεί ούτε με υπερηφάνεια ούτε με ματαιοδοξία ούτε και με σχολαστικότητα. Είναι κατασκευασμένη εξ ολοκλήρου από σεβασμό που βασιίζεται στο λειτούργημά του. Είναι ο σεβασμός ο οποίος, μέσω της ομιλίας και της κίνησης, περνά από τη συνείδησή του στη συνείδηση του παιδιού.

Αντιπαράθετου με μερικές φορές την ελευθερία και την εξουσία στην εκπαίδευση, σαν αυτοί οι δύο παράγοντες της εκπαίδευσης να βρίσκονταν σε αντίθεση και να περιόριζαν ο ένας τον άλλο. Αλλά αυτή η αντίθεση είναι τεχνητή. Στην πραγματικότητα, αυτοί οι δύο όροι συσχετίζονται αντί να αναιρεί ο ένας τον άλλο. Η ελευθερία είναι φυσικά η «κόρη» της εξουσίας. Το να είσαι ελεύθερος δεν σημαίνει να κάνεις ό,τι σε ευχαριστεί: σημαίνει να είσαι ο κύριος του εαυτού σου, σημαίνει να ξέρεις να ενεργείς με τη λογική και να κάνεις το καθήκον σου. Όπως και το να δώσεις στο παιδί την αυτοκυριαρχία, την οποία πρέπει να ασκεί η εξουσία του δασκάλου. Η εξουσία του δασκάλου δεν είναι παρά ένα μέρος της εξουσίας του καθήκοντος και της λογικής. Το παιδί πρέπει, λοιπόν, να δέχεται την επιτροπή και να μην αναγνωρίζει στον λόγο του εκπαιδευτικού. Αυτή είναι η προϋπόθεση για να μπορεί να την αναγνωρίζει στη συνείδησή του και να παραπέμπει σε αυτή.

δηλ. Ιερείς. Αργότερα με τον νόμο του 1889 (19-07), οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων αποφορτίστηκαν από χριστικά σχολεία. B. Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*. Colin.

## Κεφάλαιο 2

### Η φύση και η μέθοδος διδασκαλίας

Συγγρά συγγέουμε τις δύο λέξεις: την Εκπαίδευση και την Παιδαγωγική. Οστόσο, αυτές απαιτούν να διακρίνονται προσεκτικά.

Η εκπαίδευση είναι η δράση που ασκείται στα παιδιά από τους γονείς και τους δασκάλους. Η δράση αυτή γίνεται ανά πάσα στιγμή και είναι γενική. Δεν υπάρχει περιόδος στην κοινωνική ζωή, δεν υπάρχει στιγμή της ημέρας, κατά την οποία οι νέες γενιές δεν έρχονται σε επαφή με τους μεγαλύτερους τους και, κατά συνέπεια, δεν δέχονται την εκπαιδευτική επιτροπή τους. Διότι αυτή η επιτροπή δεν γίνεται αισθητή μόνο σε κάποιες περιρισμένες στιγμές, όπου οι γονείς ή οι δάσκαλοι επικοινωνούν συνειδητά και, μέσω της διδασκαλίας, μεταβιβάζουν την εμπειρία τους στους μεταγενέστερους. Υπάρχει μια ασύμμετρη εκπαίδευση, που δεν τελειώνει ποτέ. Για παράδειγμα, μέσω της γλώσσας που μιλάμε, των πράξεων που εκληρώνουμε, έχουμε διαμορφώσει μια κατάσταση συνέχειας στην ψυχρή των παιδιών μας.

Αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης είναι διαφορετικός από την Παιδαγωγική. Αυτή περιλαμβάνει όχι δράσεις, αλλά θεώριες. Αυτές οι θεώριες είναι πρώτοι για να σχεδιαστεί, η εκπαίδευση και όχι πρώτοι, πρακτικής. Μερικές φορές διαφέρουν από τις εφαρμοζόμενες πρακτικές σε σημείο που να αντιστραβάλλονται. Η Παιδαγωγική του Rabalais, αυ-