

Hezkuntza eta Soziologia Émile Durkheim

Laburtua

1858ko apirilaren 15ean, rabinoen sendi baten barrenean, Epinal hirian sortu zen. Arras gazte zela aitarik gabe gelditu zen. Epinaleko Kolegioan lehen eta bigarren mailako ikasketak burutu zituen. Bigarren maila amaitzean konkurtso orokorreko hoberenaren saria jaso zuen. École Normale Supérieure-ko konkurtsoa prestatzeko Parisko Louis-le Grand lizeoan sartu zen. Jauffret pentsioan Jean Jaurés atzeman zuen. Azken hori Ulm karrikako eskolan Durkheim baino urte bete lehenago sartzen da.

1879an École Normale Supérieurean dago, Fustel de Coulanges eta de Boutroux maisu dituelarik.

1882an Filosofiako agregazioa lortzen du, eta ondotik Sens eta Saint Quentin-en irakasle egiten da.

1885-1887an urte beteko lanartea egingo du. Lehenik Parisen eta gero Alemanian gizarte-jakintzak ikasiko ditu.

1886-1887an Alemaniatik itzultzean, “Revue Philosophique”-n hiru artikulua argitara ematen ditu: “Les études récents de science sociale”, “La science positive de la morale en Allemagne”, “La philosophie dans les universités allemandes”.

1887an Spuller ministroaren unibertsitateko agindu batez, Bordeleko unibertsitateko Letren Fakultatean pedagogia eta gizarte-jakintzaren irakasle izendatua da. Frantses unibertsitatean soziologiaz sorturiko lehen ikastaldi ofiziala da. Bordelen irakaslekide izanen ditu Espinas, Hamelin eta Rodier. Ikasle izan zituen, berriz, Charles Lalo eta Léon Duguit.

1888an Revue Philosophique-n “Suicide et natalité” artikulua argitaratzen du.

1891n Filosofiako agregazioa prestatzen ari direnei soziologiaren aitzindarietz ikastaldi bat ematen die. Aristoteles, Comte eta Montesquieu aipatzen ditu.

1893an Revue Philosophique-n “Note sur la définition du socialisme” artikulua argitaratzen du. “De la division du travail social” izenburuarekin doktorego-tesia sostengatzen duelarik, aldi berean, tesi latino bezala, “La contribution de Montesquieu à la constitution de la science sociale” aurkezten du.

1895ean “Les règles de la méthode sociologique” argitaratzen du.

1896an Soziologiako bere ikastaldia katedra magistral bihurtzen dute. “L’année sociologique” aldizkaria sortzen du. Bertan lehen gai bezala, “La prohibition de l’inceste et ses origines” eta “La définition des phénomènes religieux” argitara ematen ditu.

1897an “Le suicide” argitaratzen du.

1900ean “L’année sociologique”-n, “Sur le totémisme” artikulua agertzen du. Durkheim, laizitatearen militantea, Dreyfus aferarekin sakonetik hunkitua, geroz eta gehiago arduratzen da arazo erlijiosoaz.

1902an Sorbonako pedagogi katedrarako ordezeko izendatzen dute.

1906an Parisko Letren Fakultateko pedagogi katedran titularizatua da. “La détermination du fait social” komunikazioa aurkezten du “Société française de philosophie” elkartearen batzarrean.

1909an Collège de France-n “Les grandes doctrines pédagogiques en France depuis le XVII siècle” gaiaz ikastaldia egiten du.

1911n “Jugements de réalité et jugement de valeur” komunikazioa ematen du Boloniako Filosofi Elkartearen.

1912an “Les formes élémentaires de la vie religieuse” argiratzen du.

1913an bere katedrak “Chaire de sociologie de la Sorbonne” izena hartzen du. “Le problème religieux et la dualité de la nature humaine” komunikazioa aurkezten du “Société française de philosophie” elkartearen batzarrean.

1915ean bere seme bakarra Salonikako frontean hiltzen diote. Gertakizunak bultzatuta bi liburu argitaratzen ditu: L’Allemagne au-dessus de tout, La mentalité allemande et la guerre: qui a voulu la guerre? Les origines de la guerre d’après les documents diplomatiques.

1917ko azaroaren 15ean Parisen hiltzen da.

E. Durkheim. Soziologiaz

1858an Frantziako Epinal hirian judutar gurasoetatik sortu zen haur hark, giza eta gizarte-jakintzetan egindako bideak 2000 urtearen bezperetan eragina eta garrantzia duela ez bairik gabeko da. Noiztik?

Zergatik? Zertan? Galdera sinpleak eta bitxiak gerta daitezke aldi berean. Baina, haren obra ezagutzen duenak jakin badaki, autoreak ez dela arrakastaren izarrarekin sortu zen horietarikoa. Are gehiago, jakintza-alorrean lehen urratsak ematen hasi orduko, garaiko giza eta gizarte-jakintzetako frantses ordezkariak harrika eta biraoka hartu zuten. Harrera ezin suntsitzaileagoa egin baitzioten bere soziologi proiektuari pentsalari garaikideek. Gaitzespen haren aho-batezkotasuna deigarri egiten zaigu gaur oraino ere. Haren lekuko, lan honetan, orduko idatzi batzuk landatuko ditugu. Lehen lehenik, duen garrantziagatik Gabriel Tarde psikologo sozialak idatziak gogoratuko ditugu: “Beldur naiz, norbaitek aurpegira botako ez ote didan, irekita zegoen ate bat hondoratzen ari naizela, ondoko frase hau idazten duen pentsalari sakon bat, nahiz isolatua, errefusatzen dudanean: “Indibiduoak baztertuaz gero, gizartea beste errealtaterik ez da gelditzen...”. Zein izan daiteke gizartea, indibiduo guzien abstrakzioa egin ondoren? Zeren hori baita autoreak adierazi nahi duena, inolako ez bairik gabe, noski. Errefutazio horretan gastatutako denboraz eskusatzen ez naiz jardungo, zeren uste dut hain argi diren

Durkheimen erroreak aztertzea bezain utilitateko den egia soziologiko guti dagoela. Eta inolaz ere eskerrik beroenak eman behar zaizkio hain klarki eta ausarki adierazteagatik. Airean zeuden, eta espiritu logiko eta sendo batek gorpuztea falta zitzaien; zorionez atzeman dute gorpuztaile hori. Nola biologiatik, beharrezko zena, hala psikologiatik, ezinezko dena, libratuturiko soziologia baten joera sakabanatuak azken ertzeraino bultzatu ditu, eta aireaz, ikustezinaz eta imaginarioaz osoturiko alorra osatu du.”¹ Ez dira batere kritika gozoagoak unibertsitateko hainbat estamentutatik egiten zaiona. “Ez da bakarrik ez nagoela ados horrekin, ez, gainera ulertu ere ez dut egiten, eta ezin dut onartu oinarri horren gainean, material horiekin eraikitakorik ezer”² “Batek ez du susmatzen ere zeharo pentsatu ezinezko den zerbait horrela adieraztea eta bere arerioetan kritikatzeko gozatzeko duen mistizismo horrekin beterik nola ager daitekeen”³ “Gure aburua da, Durkheim jaunak konprenitu duenez hartzen bada, soziologia laster baztertuko dela jakintza eta moral izatetik”⁴. Bide hori irekiz gero, “Nouvelle Sorbonne”-ko eskuin kritikoa geroago bilakatu den pentsamendu tradizionalistari erraz gertatuko zaio jakintsuek soziologoaz emandako ikuspegia bulgarizatzea. Gisa horretan jardunez, Pierre Lasserrek, 1907an⁵, humanitate klasikoaren arerio izendatuko du. Eta Hubert Bourginek “École Normale”-ko okertze partidistaren jakintzazko bermagarri bezala aurkeztu du. Harri garriago dena zera da, gure soziologia, mugimendu berean, ezkerretik so, ez dela hobeto hartzen. Horrela, Paul Nizanek dio, “haren doktrina obedientziaz, konformismoz eta begirune sozialez egin dagoela”⁶. Eta Mannheimek “positibismo burges” hori pikutan iltzatzen du⁷.

Hala ere, haren biografiari begirada bat botatzen badiogu, berehala jabetuko gara, 1896az gero haren kotizazioa nola unibertsitatean hala ikerlarien artean azkarki gora ari den. Aipatu urte horretan haren “soziologiako ikastaldia” katedran bihurtzen baita, eta “Année sociologique” aldizkaria sortzen baitu. Azken hori, giza eta gizarte-jakintzetan historia egingo duen hainbat lumaren espresio bide hautatu izango da. Argi eta garbi dagoenez, Durkheimen lanak errespetua eta atxikimendua lortzen ari direla irakasten digu. Geroz eta gorago eramango dute bere arrakastan lorturiko ezagutza sozialak horren adierazletzat hartzen baditugu: 1902an Sorbonako pedagogia katedrarako ordezkari, eta 1906an titular egingo baitute. 1909an berriz Collège de France-n irakasten du. 1913an, azkenik, bere katedra “Sorbonako Soziologiako katedra” izendatzea lortuko du.

Horren guztiaren arrazoia zein izan zitekeen galdetzen badugu, beharbada, ideien historian espezialista direnek onartzen dioten Estatuaren Arrazoiaren eraikitzaile eta igarle izatean aurkitu beharko genuke. Haren komentaristak oro ados daude 1895az gero Durkheimeren ardurek aldaketa sakon bat bizitzen dutela onartzen. Orain geroztik gai partikularrez interes ttipiagoa agertuko du, hara nola lanaren zatiketaz, familiaren edo buruhiltzeaz, errealitate soziala osotasunean konprenitzera aspiratzen duelarik. Aitzineko urtean, “Les règles de la méthode sociologique” idaztean, “gertakizun sozialaren” izateaz eta berezitasunaz galdezka aritu beharrean aurkitu da. Orain gizartearen funtzionamenduko jatorria eta iraupenezko eitea argitu nahiko ditu. Gauza

¹ Cfr. Gabriel Tarde, *Eléments de psychologie sociale*, 1898, “*Deux éléments de la sociologie*” ataletik aterata.

² Cfr. Lucien Herr, *Revue universitaire*, 1894, 2, 487 orr.

³ Cfr. Charles Andler, *Revue de métaphysique et de morale*, 1896, 4, 245 orr.

⁴ Cfr. Léon Brunschvig eta Elie Halévy, *Revue de métaphysique et de morale*, 1892, 2, 566 orr.

⁵ Cfr. *Critique officielle de l'Université*, Paris, 1907.

⁶ Cfr. Paul Nizan, *Les chiens de garde*, Paris 1932.

⁷ Cfr. Karl Mannheim, *Essays on the sociology of knowledge*, London 1952.

guziek, hastapenean, fenomeno sozialek, alegia, erlijiozko jatorria dutela iriztera daramate: 1897ko idatzi batean⁸ “fenomeno sozial guzien artean erlijioa dela primitiboena” dio. Baina, doktrinaren eraikuntzaren aldetik interesik handiena duena hipotesi horren formulazioari laguntzen dioten errebisioen osotasuna da. Division du travail obrak eskaintzen zuen eredu betea, hots, morfologiazko determinismo hertsia, baztertzera beharturik, “substratuaren” ikuspegi errealista berrikustera, “egiteko moldeen” garrantzia aurkitzera igarotzen da, azkenik, errepresentazio kolektiboen pisu geroz eta haziagoa onartzeko. Beste hitz batzuekin esan da soziologiaren laboraziorik lehen ekitaldian itxiztat ematen zuen objektibismoaren kritika irekiaz gero praktiken jatorrizko eta fundaziozko izaera aurkeztera balihoa bezala oro igarotzen da. Molde desberdinetan izanik ere, Education morale edo Education pedagogique, horren adierazletzat hartu daitezke. Dreyfus kapitainaren aldeko bere ekintza militanteak Leçons de sociologie, obran giza ekintzari irekitako ahaletan ziurtatzen duelarik, ekitaldi mekanizista orotatik urrutirazten du. Ekintzan soziologoak ezarritako konfiantzaren adierazpen bere proselitismo militantea eta engaiamendu morala daude, bada.

Ekarpen soziologikoa: Argiak eta itzalak

Durkheimek hemeretzigarren mendeko soziologoek ez bezala bideratuko du indibiduoaren eta estatuaren arteko dimentsioa. Durkheimentzat indibiduoaren eboluzio autonomoa estatuaren botere hazkorrekin bateragarri da. “Gizarte industrialean indibiduoaren tokia geroz eta handiago denean botere gobernatza geroz eta erlatiboagoa da. Baina ez dago inolako kontradikziorik ekintza indibidualaren esfera estatuarenarekin batera zabaltzen joatean, ez dagoenez aparatu erregulatzaile erdikoaren dependentziaz kanpoko funtzioak harekin batera eboluzionatzen joatearekin”⁹.

Leçons de sociologie obran gizarte garaikideen krisiak, bere forma demokratikoan estatuaren funtzioak, propietatearen erregimena, indibiduoaren defentsarako arauak eta hitzarmendutako moral berria uztartzen ditu. Burges-iraultzak Frantzia eraikitako gizartearen statu quo-a onartzen du gertakizunen ikasketan oinarrituriko positibismoaren metodoa erabiltzearen aitzakian. Agindu normatiboen adierazburuari, beti bereizita ematen diren analisi positiboak aurre jartzen dizkio. Edozein motatako gogoeta espekulatiboa baino nahiago du gertakizunen seta. Arrazoi gauezat atzematen du eta ez arrazoi beraren baitan. Hala ere, horretan guztian indukzio metodozkoa ahanzi gabe, zeren bere baitan zentzudun den egitatearik ez baitago, aitzitik egitateek elkarrekin harremantzen dituen interpretazioari esker adierazten dute. Izan ere erakundeak ez dira konfunditu behar beren autoreek ematen dituzten justifikazioekin edo egungoaren desafioek ezartzen dizkiguten irudi kolektiboekin.

Gisa horretan, estatua, bere rola zenbait errepresentazio kolektibo esplizitatzea duen talde partikularizat definitzen da. Historikoki, estatuaren eboluzioa hertsiki loturik doa indibiduoaren agerpenari. Pertsonak funtsa hartzen duen forma juridikoaren barrenean – estatua bere promotore, zaindari eta bermetzat eman behar da orduan. Joerazko lege hori ezarritik ere Durkheimek ez dio optimismoari zoroki abiatzen uzten. Ongi jakin badaki, eta historiak bezala soziologiak konfirmatzen dute, mugimendu hori ez dela unibertsala, ezta ere erregularra eta jarraitua. Paralelismo hori kontrakolpez eta atzerapausoz

⁸ Cfr. La science sociale et l'action, Arg. Puf, Paris, 1970, 253 orr.

⁹ Cfr. De la division du travail social, Arg. Puf, Paris, 1970, 199 orr.

lagundua ematen dela digu, autorearen ziklo politikoen teoria gogorrazia. Baina lege hori aski da estatuaren mistizismo forma ororen ahuleziaz konbentzitzeko, eta horren ordez moral hertsiki indibidualista nahiago izateko. Indibidualitatearen asmaketa historikoaren funts sozialak azpimarratuaz, soziologiak indibidualitateak janztea lortu duen balorea erakusten digu, eta pertsonaren zerbitzuko bere langintza bere zibilizatzailea daraman adinean estatuari zor diogun obedientzia justifikatzen du.

Demokrazia, bestalde, kontzientzi gobernutarraren zabaltzeak, eta estatuaren eta hiritarren arteko komunikazioen hedadurak karakterizatzen dute: emantzipazio indibidualaren sagaratzea izanik, erakuntza zibilaren goi-forma moral bezala agertzen da, alegia. Durkheimentzat, bada, politikaren ordena, hots, agintearena edo autoritatearena, gizarte osoan bigarren mailako fenomeno bat besterik ez da. Definizio hori eman duenari, Durkheimek ez du ikusi botere-kontzentrazio bera eta gobernatuen eta gobernatuen arteko komunikazioa eman zitezkeela boterearen errepresentazio formen uko absolutuko egoeran ere. Bere hurbileko egoerari hain itsatsia dago, non gobernatzaile funtzioari deliberazio eta gogoeta kapazitatea ematearren, gradu bakarreko sufragio unibertsala mesprezatzeraino helduko baita. Frantzian ageri den bezalako anarkia parlamentarioari guk bizi dugun gizartearen beharretarako desegokia deritzo. Egoera hori erremediatzeko bi gradutako sufragioa gauzatuko lukeen erreforma bat proposatzen du. Gisa horretan hautatuak masen presio ilun eta itsuetatik askatzeko bidea ikusten du, eta ondorioz, gobernatzaileei behar kolektiboez askatasun gehiagorekin jarduteko giroa eskainiko litzaiekeela. Bi gradutako sufragio horrekin ordena politikoan gorputz bitartekariak edo organizazio funtzionalak sartuko lirateke.

Analisi bakoitza gizarte garaikideen krisi izaera atzematen entseatzeko okasio da. Krisia berri, orokorki, ekonomiazko unibertsoan bizi den deserakuntzatik datorrela diosku. Baina, funtzio ekonomikoak, gaurko gizarteetan duten garrantzia dela eta, beren alor hertsia gaindituz gizarte osora hedatzen dira. Arrazoia hori da, hain zuzen, Durkheim korporazioen forma berriztatu bat premiazko aldarrikatzera bultzatuko duena. Igaroan haiek izandako funtzio sozialak etorkizunerako bermatzen dituela deritzo. Horrela bada, organizazio profesionalak gaurko bizitza ekonomikoan ankerki falta diren koadro moraletan bilakatuko dira¹⁰. Gainera, indibiduoaren eta estatuaren artean organo bitartekari bihurtzeko abantaila dute. zeinen faltaz estatua indibiduoarekiko, bere indar soiletara mugatua, geroz eta itogarriago baita. Izateko arrazoiak geroz eta gehiago galtzen ari den ondarearen erreforma progresiboan murgilduak, molde berrian eratuko balira gizarte zuzenago baten aldeko goi organo bilaka litezke.

Erakundearen analisi soziologikoak, Durkheim, propietate nozioaren sorrera, iraupena eta sendotasuna konprenitzen entseatzera darama. Legegileek eta filosofoek betidanik proposaturiko definizioei desegokiak deritzete.

Jakinean, gizarte zehatz batean propietate ideia inoiz ez dela inposatu izan, egun bakar batez, definizio horiek, abiapuntu izan ordez, prozesuen ondorioetariko bat izanaz, amaiera bat seinalatzen baitute, baina haien katea agertzeke gelditzen da. Izendatzen duten izakiaren presentzia agertu ordez, esplikatutako beharrekiko elementu gertatzen dira, baldin eta izaki hori agertzen den bezalakoa zergatik den jakin nahi bada. Erraz konprenitzen da introspektzioaren mugetatik alde egin dezakeen bakarra zergatik den behaketa enpirikoa: introspektzioak ez garamatza fenomeno batez dugun aburua

¹⁰ Cfr. *Leçons de sociologie*, Arg. Puf, Paris, 1969, eta ere, *De la division du travail social* obrari egindako bigarren hitzaurrea.

formalizatzera baino harago; historia efektibo batek bakarrik, usadio eta errepresentazioen eite bikoitzen pean, propietatearen izaerak ager baititzake. Ikuspuntu horretatik, gauza apropiatuaren eta gauza erlijiosoaren arteko antz-irudia nabarmena da; nola batak hala besteak positiboki izaera sagaratu daukate; aldi berean, biek beren harremanetatik baztertzen dituzte horretarako sozialki egokitzat jotzen ez direnak. Praktiken alorrean kontsideraturik, jabetza-eskubidea, pixkanaka, betekizun erritualetatik jalgitzen dela dirudi. Horrela bada, inkestaren eta materialen bilketaren alorrean murgilduaz, Durkheimen, propietatearen historia sozialari buruzko gogoetarako elementuak proposa ditzake. Familiaren hurbilean eratutako erlijiozko kulturen, orok sinestarazten du lurraren izaera gurtuak desagartzeko teknologia sozialen usadioa inplikatzeko duela, zeintzuek efektutzat hirugarrenetikiko ondasunen eta portatzeko molde eratuaren arteko lotura baitakarte. Testuinguru eta praktika horiek propietate-harremanaren jatorrizko forma diren errepresentazio kolektibo partekatuak sortarazten dituzte. Erraz da, bada, konprenitzeko, era askotako aldaketan ondorioz, pertsonaren eta gauza baten arteko harreman hertsia horrek, propietate modernoaren ideari, gauza batez giza indibiduak duen botere erresebatuari, sorrera ematen diola.

Beharbada, gogoeta horiek partitzekoan erabili duen erlijiozko hipotesiaren apriorizko izaerarekin ahulduak gelditzen dira. Baina, nolaz ez harremandu inkesta molde hori Max Weberrek politiko ofizioaren sorrera argitzeko erabiliko duenarekin? Edo nola oraino itsu egon propietatearen historia sozial hori, Michel Foucaultek zorotasun-historiarekin edo kartzela historiarekin egin duenarekin ez homologatzeko?

Arlo deskontsideratuak: Arrazoiak eta ondorioak

Giza eta gizarte jakintzetan aditu eta jakitun den anitzen aburua da gaur E. Durkheim izan dela beste inork ez bezala kontzeptu mailan soziologiaren bereizgarri dena sintetizatu eta beste diziplina moderno batzuekiko ekarpen emankorrenetarikoa bat egin duena. Besteak beste, eta oro agortzeko inolako asmorik gabe, adibide gisa, beti operatibo den bere kontzeptu zenbait gogora ekarriko dut: kontzientzia kolektiboa eta kontzientzia indibiduala¹¹; solidaritate mekanikoa eta solidaritate organikoa¹²; diferentziazio soziala eta hitzarmena¹³, justizia errepresiboa eta justizia bihurtzailea¹⁴, tradizioak eraginda ari diren gizarteak eta diferentziazio indibidualean oinarritzen diren gizarteak¹⁵; egoera normala, patologikoa eta anonimoa¹⁶; alde aurretiko jarrerapsikologia eta determinazio soziala¹⁷; errepresentazio kolektiboak eta errepresentazio indibidualak¹⁸ fenomeno sagaratuak eta profanoak¹⁹; eta abar.

Kontzeptu horietarikoa batzuen adi testu-inguruak zehazkiago jorra ditzagun. Kontzientzia indibidualik badela bakoitzak dugun egunerokoaren esperientzian fidatuz frogatzen beharrik gabe onar dezakegu. Baina, kontzientzia kolektiboa definitzea eztabaidagarri gerta dakiguke. Durkheimen kontzientzia kolektiboa historikoki lehena

¹¹ Cfr. *De la division du travail social*, op.cit.

¹² Ibid

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

¹⁵ Cfr. *Le suicide*, Arg. Puf, Paris, 1960

¹⁶ Ibid

¹⁷ Ibid

¹⁸ Cfr. *Représentations individuelles et représentations collectives* (1898) in *Sociologie et philosophie*, Arg. Puf, Paris 1963.

¹⁹ Cfr. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Arg. Puf, Paris 1960

dela baieztatuaz, lehen gizarteetan hori besterik ez baita aurkitzen, gizarteak indibiduoarekiko duen lehentasun-printzipioa enuntziatzen digu. Kontzientzia kolektiboa ezin dela kontzientzia indibidualen bilduma soilera erreduzitu, aitzitik, kualitatiboki zerbait besterik dela, hots, harreman sozialen mundu aberatsera garamatzala, alegia, esanen digu. “Gizarte bereko kideen batezbestekoaren sinesmen eta sentimendu komunez bizitza propioa duen sistema determinatu bat egiten da: bera kontzientzia kolektiboa edo komuna deitu dezakegu. Ezbairik gabe substratutzat ez du organo bakarra izaten; definizioz, gizartearen zabalera guzian hedatzen da; baina horretatik ez du eite berezirik falta errealitate bakar izateko. Funtsean, indibiduoek okupa dezaketen tokian eman daitezkeen kondizio berezietatik independente da; haiek pasakor direnean, hau iraunkor baita. Gizartearen tipo psikikoa da”.²⁰

Solidaritatea, bi eratakoa, kontzientziarekin zerikusian dago. Gizarte homogeneousetan, gizarteak bere kideei inposatzen dien baloreen bilduma, eta kontzientzia kolektiboaren edukia batbedera direnean, solidaritate mekanikoaren aitzinean gaudela esanen digu. Baina, lan-zatiketaren eta indibiduen diferentziazioaren orduan, giza talde bereko kideen artean gizon-emaztekien tasuna beste dimentsio komunik gelditzen ez denean, hots, balore-bilduma desberdinak aukeran izanik, solidaritate organiko bat beti presente dagoela esanen digu, zeren indibiduazio estremoko gizarte bera ere kontzientzia kolektibo gabeko gizartetzat kontzebitu ezinezko baita. “Gizarteak indibidua sagaratu du; gizarteak indibidua errespetagarri egiten baitu. Indibiduaren askatasun progresiboak bada, ez garamatza gizarteren ahuleziara, lotura sozialaren aldaketara baizik. Indibidua inoiz ez da gizartetik deserrotzen; beste gisa batean gizartean errotu besterik ez da egiten, eta hori gizarteak beste molde batez kontzebiturik nahi duelako”²¹.

Diferentziazio soziala gizarte modernoaren izaera berezia izanik askatasun indibidualaren sortzeko kondizioa da. Gaur egun giza eta gizarte-jakintzetan nola indibiduoek hala taldeek, gehiago edo gutiago berezi diren rolak lortzeko bizi duten prozesua, estatusen eta ondorioen bidez adierazten dugu. Horrela C.C. Northentzat²² lau ordenatakoak dira diferentzia sozialak: funtziozkoak, mailazkoak, kulturazkoak eta interesezkoak. Soziologi teoriaren egitekoa bada diferentzia horien dinamika eta kausak miaztea da.

Justizia errepresiboa eta bihurtzailea bereizten dituelarik solidaritate mota bakoitzarekin loturan egiten du. Solidaritate mekanikoan falta edo bidegabekeria oro erreprimituaz zigortzea beste jokabiderik ez da onartzen, aldiz, solidaritate organikoan, lehentasuna, gauzek aitzinean zuten egoerara berritzularaztean datza, horretarako indibiduen arteko kooperazioa bizkortzera jotzen delarik.

Lan sozialaren zatiketarik ezagutzeke ari diren gizarteak beren egunerokoa moldatzekoan eta bizitzekoan anitzez ere lotuago ageri dira tradizioari indibiduo diferentzian bizi direnak baino zeinetan sozialaren iraupen-sentsazioa anitzez ere handiago baita. Tradizioz ari den gizarteak indibiduo bakoitzari toki mugatu eta finko bat ematen dio sortzearen edo agindu kolektiboaren izenean. Horrelako gizarteetan ezinezko da giza banakoek beren gustuko edo merituen araberrako toki bat eska dezaten. Aldiz, indibiduaziorik ari diren gizarteetan gizon-emaztekiak bakoitza norbait diferente ikusten dira eta norberari dagokiola irizten den hartarako eskubidea dagoela juzgatzen da. Gizarte modernoek bada justizia errespetatzean bakarrik lor dezakete estabilitatea.

²⁰ Cfr. *De la division du travail social*, op. cit. 202 orr.

²¹ Cfr. *Sociologie et philosophie*, op. cit 391 orr.

²² Cfr. C.C. North, “*Prestige of occupation*”, in S. Nosow eta W.M. Form, *Man, Work and Society*, Arg. Basic Books, New York, 1962

Durkheimentzat gizarte normala oreka duena izanik indar barreneratzailez beteta egon ohi da. Imandun objektu baten era oro bereganatzen du. Oreka haustera zuzentzen den oro bada patologiko litzateke. Finean gizarte baten kontzientzia kolektiboa ahulduaz, batezbesteko gehiengoak galtzen delarik, eta berri batez ordezkatzeko lortu gabe bizi delarik, anomia produzitzen da. Horrela gizarte batek indibiduoak integratzekoan agertzen duen gaitasun falta adierazten du. Balore-mundu bat beste batzuekin gatazkan sarturik gizarte bat kontzientzia kolektibo nabarmenik gabe aurkitzen da hori, alegia. Anomia kontzeptuak bi esanahi osagarri hartzen ditu Durkheimen baitan: lehena, *De la division du travail social* obran, aurkitzen dugu. Hemen eta orain, gizarte oso batek, bere ekonomia eratzen duten arau juridiko eta moralen faltagatik pairatzen duen eritasuna da. Bigarren, *Suicide* obran dago. Indibiduoak bere gizartearen arauetara eta hauen barreneratze moldeetara duen harremanean legoke. Orain geroz anomia ez da eratze sozialaren maila hertsian kokatzen, giza desirak legeetara duen dimentsioan ezarritik legeak giza desira humanizatzeko duen porrota adieraziko luke.

Aldez aurretiko jarrera psikologikoa eta determinazio soziala bereizten ditu Durkheimen norberaren buruhiltzeaz ari delarik. Aldez aurretiko jarrera psikologiazko edo psikopatologiazko terminotan esplika daitekeela diosku: horrela zirkunstantzia jakin batzuetan neuropatak beren buruak hiltzeko aukera handiagoak dituztela esanien digu. Baina, norberaren buruhiltzea determinatzen duena, azken funtsean, arrazoi psikologikoa ezik soziala dela gehituko du. Argi baitago neuropata guziek ez dutela beren buruan hiltzen.

Errepresentazio kolektiboaren kontzeptua 1898an argitaratu zuen zuelarik²³ indibiduoak jaiotzez jasotzen dituen ikuspegi, sinesmen, balore, eta abar munduaz ari da. Aukerarik gabe ematen zaizkio. Izaera itxia eta estatikoa dute. Gizartearen kohesio eta konformismo-kondizio bere lirateke. Geroztik gora-behera handiak izan ditu kontzeptu horiek. Denbora batez operatibitate at gelditu zen. Baina hamar urteko lanaren ondorio S. Moscovici buruturiko “*La psychanalyse: son image et son public*” liburuak bere bigarren argitalpenean errepresentazio kolektiboaren gaiari garrantzi bat eman zionez gero, orain errepresentazio sozial deituaz, hainbat tinta gastarazi duen gai bilakatu da.

Fenomeno sagaratuak eta profanoak aipatzen dituelarik bi ordenatuko fenomeno sozialak bereizten dizkigu: sinbolo eta errituen, eta gauzen alorrekoak. Hori guztia erlijioaren interpretazio kolektibo eta inpersonala da. Bestetik, horren osagarria beste hau gehiagotuko du, gizarteak beren jainkoak edo erlijioak egitera beharturik daude. Finean ezagutzaren teoriara hau guztia hedatzen du: erlijioa ez da bakarrik arau moral eta erlijiosoen sorburu primitiboa, bada ere gogoeta zientifikoaren sorburua. Ezagutzaren teoria soziologiko horrek hiru proposamen daramatza: lehena, klasifikaziozko forma primitiboak gizarteak beren buruaz dituzten errepresentaziotatik eta mundu profanoaren eta sagaratuaren dualitatetik ateratuko unibertsoaren irudi erlijiosoak dira. Bigarrena, kausalitate ideia gizartearen sorpena da. Bizitza kolektiboaren ideiak indarraren ideia sortarazten du. Gizarteak berak ematen die gizon-emaztekiei indibiduoena baino indar handiago baten ideia. Hirugarrena, bere teoria soziologikoak enpirismoaren eta apriorismoaren hutsegiteak esplikatzen dituela. Gizartearen esku-harmena da ardatza.

²³ Cfr. Durkheim, *Représentations individuelles et représentations collectives*, op. cit.

E. Durkheimek giza eta gizarte ezagutza aski aberatsak lortuz gero lege zenbait erdietsi bazuen ere, giza eta gizartearen dimentsio guziak miatzen ez zuen jakin. Zergatik ikusi zuena ikusi zuen, eta ezagutu gabe gelditu zitzaiona, horrela geratu zen? Bere epistemologi metodologian horren arrazoirik egon zitekeen. E. Durkheim materialismo positibistan oinarrituz gero kontserbadurismoz eta eboluzionismoz ikerketan jardungo baitzen- Gainera, hemeretzigarren mendeko pentsalari oro bezala kausalitate lerrokatu ximplearen ikuspegiz arrazoen azken harria, bakarra bailitzan, aurkitzen entseatuko da. Giza eta gizarte-jakintzetan geroztik egiaztatzen joan garen kausalitate zirkular interakzionala ez zitzaion etxetiar izan. Bestalde, sozialaren ikuspegi eta balorazio dual batek haren loratzean eman daitezkeen aberastasunak ikustea galaraziko dio²⁴.

Gizarte orokor eta unibertsalaren legeak aurkitzen bazituen ere frantses gizarte garaikidearen statu quo-a onarturik haren normalizazio arrazionalago bat izan zuen xedetzat. Horregatik, guziaren gainetik eta azpitik, kohesio eta orekaren ikerlea izan da. Inoiz ordena soziala arriskuan jarriko ez duen aldaketa motel eta mailatua beste aldaketarik ez du onartzen. Horrela, oreka aldaketak, gatazkak eta polarizazio prozesuak sistematikoki baztertuko ditu. Era berean gizarte globalaren pean hainbateko garrantzia duen azpitaldeak eta azpizatiketak gutxituko ditu. Bizitza politikoaren ardatzean itsatsirik dauden boterea eta bortxa ukitu gabe utziko ditu.

Hori guztia zehatzago aipa dezagun. Bere obra, lehen idatzitik azkenekoraino, hots, “Introduction à la morale” azken idatzietarikoraino, ordenaren kezkaz gainezka dago. Desorganizazio sozialeko garaietan idatzia, hori leuntzeko eginga, behin ere ez du ageri krisia ikertzeko asmorik. Ordena eta oreka itxarondakoaren saihebidetzat ematen du beste gabe. Krisia patologiko izanik atxikitzen zaion balorerik gabeko litzateke. Konformitate-hauste oro definizioz delituzko izanik, definizio beraren legez patologia sozialaren eite lirateke oreka sozialdun aro kritikoak ere. Azken funtsean, erreala eta idealaren arteko bereizketa, anormala eta patologikoarekin ordeztu du. Are, normala gizartean normatibo denarekin parekatzen du²⁵. Durkheimen aburuan, ordenaturiko sistemen desordena salbuespen kasu bat da orokorki. Ordenaturiko egoeraren ideari buruzko bere atxikidurak Keynesek²⁶ ekonomi alorretik agertuko zuen alternatibaren fokatzea, hots, oreka, azken funtsean, desoreka orokorraren kasu berezi bat kontsidera daitekeela pentsatzea oztopatu zuen. Behin eta berriz, gatazka teoriaren sortzaileek²⁷ frogatu dutenez, aitzineko fokatzeko hori onartzean, adieraz daitekeena baita gizarte errealean, gatazka eta aldaketa soziala arau nagusi direla, eta estabilitatea eta ordena salbuespen, are salbuespen patologiko.

Dimentsio honi loturik doa ere Durkheimen morfologia talde orokorrarena bakarrik izatearen arazoa, horrek suposatzen dituen ahanzteekin. Mendebaldeko gizarte modernoetan, argi eta garbi dago, ikuspegi horren irrealtasuna, zeren beste edozeren gainetik eta azpitik gure gizarteak aldaketa, gatazka eta harreman maila orotan inestabilitate baitira. Ahozko kultura baizik ez duten gizarteei doakienez, berriz,

²⁴ Cfr. Jokin Apalategi, *Sociología de una nación en movimiento*, Arg. Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados, Gasteiz, 1992, 140 orr. eta hurrengoak.

²⁵ Cfr. G. Canguilhem. *Le normal et le pathologique*, Arg. Puf, Paris, 1972

²⁶ Cfr. Keynes, Teoría general del empleo, del interés y de la moneda.

²⁷ Cfr. R. Dahrendorf, *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Arg. Stanford University Press, Stanford, 1959. Versión castellana, *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Arg. Rialp, Madrid. L. Coser, *The Functions of Social Conflict*, Arg. The Free Press, Glencoe, III, 1958. Versión castellana, *Las funciones del conflicto social*, Arg. F.C.E., México.

antropologiako azken ikerketek erakusten digutenez²⁸, azpizatiketen, adin-tipoen, ahaidetasun- unitateen, eta talde erresidentzialen artean ere gatazkak salbuespen baino gehiago arau baitira. Klaseak beti gatazka-elkarte izateak bereizten ditu erakunde profesionaletatik. Logika berari jarraiki, ez zuen uste ere, hainbat preokupatzen zuten gai moral adierazkorrekin zerikusirik zutenik botere eta aberastasunengatik borrokak. Hala ere, horrek ez du adierazi nahi Durkheimek ez zekienik gizarte osoaren barrenean azpitaldeak zeudenik. Baina garrantzizko dena, hierarkia orokorrean azpitaldeei ematen dien toki berezia da, hots, azpitaldeen norma desberdinak osogarriak besterik ez lirateke. Durkheimek onarturik ere gizarteko azpitaldeen artean balore eta norma-txokerik, eta erakunde desberdinetako leialtasun eta fidelitate-ahalmenen artean aburu-diferentziarik eman daitekeenik, egitate zientifiko nagusiena hierarkia dela eta horren bortxaketa faktore patologikoei bakarrik zor zaiela esango baitu. Gizarte “ona” elkartzailea baita. Bere langintzan hainbat garrantzi duten hastapeneko definizioetan, estatua eta gizartea nola agertzen dituen ikustea aski da. estatua, borondatearen aginkeriazko bortxarentzat inolako tokirik gabe, kolektibitatea konprometitzen duten errepresentazio eta aginduak prestatzen dituen sui generis-ko funtzionarioen talde bezala dago²⁹.

Gizartea, berriz, nahiz eta esanahi desberdinetan kontsideratu, mundu modernoari buruz aipatzen duenari, ordena politiko nazionala adierazteko darabil, nazioarekin berdinduaz, edo estatu berarekin. “Arras garbia ikusten dut aberrik gabe ezin bizi gintezkeela, zeren gizarte erakundetutik at ez baitago bizitzerik”³⁰. “In abstracto-ko aberrian giza bizitzarako giro normal eta ezinbestekoa ikusi behar dugu”³¹.

Gizartearen ordena mantentzearekin eta birsortzen jarraitzeko oinarriak ezartzearekin itsuturik, erlijioan ikusi nahi izan zuen zeharo integratzaile eta elkartzaile zen indarra. Erlijioa ez zaio interesatuko teologia denez, indibiduoak gizartearekin dituen harremanak lotzeko praxi pribilegiatu bezala baizik. Durkheimek gogoan du erlijioak Frantzia galduko prestigioa, eta horrekin erlijiozko gaztigu eta sinboloen inefikazia. Ondorioz bere ikertzaile bizitza osoan, A. Comte bezala, erlijioak zuen moralaren pareko bat aurkitzen saiatuko da. Baina, alor horretan ere, beste behin, Durkheimek ez zuen kontuan hartu nabaritasun historiko dena, hots, erlijioak gizon-emaztekiak batzen baditu ere, bereiztuz gero elkar gorrotatzera ere eramanez ditzakeela.

Hezkuntza, gizartea eta soziologia

“Giza naturaren” egoera originala Errenazimentuaz gero gizarte-eztabaida sakon ororen oinarrian dago. Bi kontsiderazio nagusi dago: bata, gizon-emaztekiaren natura negatiboki baloratzen duena, eta bestea, natura egoera baikorki juzgatuz gero gizartean ukakor den oro egitate sozialaren bizkar ematera datorrena, alegia. Lehenaren adibidetzat Hobbesen “Leviathan” obrako pasarte bat hona aldatuko dugu: “Giza naturan, beraz, hiru gatazka-iturri nagusi aurkitzen ditugu. Lehena, norgehiagoka da, bigarrena mesfidantza eta hirugarrena gloria.... Hemendik argi geratzen da ezen gizakumeak, denak beldurtuta edukiko dituen botere komunik gabe bizi diren bitartean,

²⁸ Cfr. Max Gluckman, *Custom and Conflict in Africa*, Arg. The Free Press, New York, 1956 M. Godelier, *Economie politique et anthropologie*, in *L'Homme*, 1964, 118-132 orr. Baita ere, *Hiérarchies dans les sociétés primitives et anthropologie économique*, in Roger Cornu et Janine Lagneau, *Hiérarchies et classes sociales* Textes, Arg. A. Colin, Paris, 1969, 59-80 orr.

²⁹ Cfr. *Leçons de sociologie*, op. cit. 61-63 orr.

³⁰ Cfr. *Bulletin de la société française de philosophie*, VIII, 1908, 45 orr.

³¹ Ibid, 52 orr.

gerra deritzan egoeran aurkitzen direla, gizakume orok gizakume ororen aurka dagien gerra izanik. Zeren GERRA ez baitatza batailetan edo borrokatzearen egintzan soilik, batailari ekiteko borondatea aski nabaria den denbora-tartean ere baizik³². Bigarrenaren lekuko, J.J. Rousseauren “Gizarte-Hitzarmeneko” pasarte bat hona ekarriko dugu: “Gizakia aske jaioa da, haatik, leku orotan kateaturik bizi da. Nagusitzat hartzen denak ere ez dio horregatik besteak bezalako esklabo bat izateari uzten. Nola jazo da aldaketa hori? Zerk inprima diezaioke halako zigilu legitimo bat?...Ordena sozialak gainerako guzien oinarri gisa baliagarria den eskubide natural bat: konbentzioetan funtsatua dago baizik. Helburua, bada, aipatutako konbentzioak zeintzuk diren jakitean datza. Baina puntu horretara iritsi aurretik ongi finkatuta utzi behar da oraintxe bertan aurreratu dudana³³”.

Durkheimek, bestalde, giza naturaren interpretazio pesimista egiten zuen, horrela Hobbesen erroetan bere gizarte ikuspegia itsatsiaz. Ondorioz, gizaki-emaztekien hobagarritasunaz sinesmen progresista zutenekin aurkatzen zen. Horrek guztiak, erran gabe doa, zuzeneko eragina du bere hezkuntza-planteamenduan. Hezkuntza bera, ente sozial bat izanik, haurra gizarte zehatz batekin harremantzean baitatza. Gizon-emazteak tradizio sozial eta kooperazioaren bidez produzitzen delarik, bere atributu berezi propioen transmisioa hezkuntzaz jasotzen du.

Durkheim zeharo konbentziturik zegoen kultura eta zibilizazioa, hots, ordena sozialaren mantenimendua, gizarteak bere gizon-emaztekien joera eta desira indibidualak birbalaztatzeko zeukan trebetasunaren baitan zegoela. Aurrerapen soziala instintuen errepresiotik igarotzen zela. Freuden zenbait esaldirekin antz-irudi harrigarriak atzematen dira: “zibilizazioa instintuen sariztatzearen ukoan eraikitzen da” edo oraino, “zibilizazioa errepresiorako ditugun gure instintuen geroz eta eskupetze handiagoan datza³⁴”.

Baldin eta gizartea gizabanakoaren produktu natural eta bat bateko balitz, gu geu garenaren bi zatikiak harmonizatuz gero inolako frikziorik gabe egokituko lirateke. Baina, errealki gertatzen dena, zera da, gizarteak bere natura propioa duela, eta ondorioz, natura indibidualak ez bezalako eskakizunak dituela. Gure bultzada indartsuenak bortxatu behar ditugu. Eta nolaz izaki oso garenaren zatiki soziala historia bilakatzeko ahala geroz eta handiago den, itxaropen guzien aurkako gertatzen da, noizbait gizon-emaztekiak beren buruari erresistitzeko duten agindua ttipituko dela suposatzea, hots, tentsio gutiagorekin eta lasaiturik biziko direla. Aitzitik, orok, zibilizazioaren graduak igualatzeko geroz eta ahalegin saiatuagoa beharko dela iragartzera garamatza.

Durkheimek uste zuen gizarteak gizon-emaztekien desirak eta apetituak, berez mugarik eta moderaziorik gabeak, kontrolatu behar zituela. Horretarako, giza pasio eta desiren uholdearen aurkako hesiak eraikitzeke diziplina sozial sendoago bat behar zela. Gizon-emazteak, homo duplex bezala kontsideratzen zuen, alde batetik, gorputza, desira, apetitua; eta bestetik pertsonalitate sozializatua, alegia. Bi konposagai horien artean kontradikzioak eta antagonismoak daudenez, benetako ekintza moralak gizartea zerbitzatzeko indibiduoen bulkada eta desirak sakrifikatzean legoke. Goi-Ni zaindari

³² Cfr. Thomas Hobbes, *Leviatán* Arg. Editora Nacional, Madrid, 1983, 223 orr

³³ Cfr. J.-J. Rousseau, *El contrato social*, Arg. Biblioteca EDAF, Madrid, 1979, 24 orr

³⁴ Cfr. S. Freud, *Civilization and Its Discontents*, Arg. Hogarth Press, London, 1946, 63 orr.

bat behar da Ni mehatxatzailea zigorturik atxikitze³⁵. Pesimismo sakon horrek ondorio latzak dauzka Durkheimen soziologiarentzat. Errepresioaren kultura beharraz konbentzituta egotean, ez baitzuen behin ere galdetu gizarte desberdinetako errepresioan gradu desberdinketarik ez ote zitekeen eman. Instintuen errepresiorako funts absolutu bat emanik ere, hori gabe inongo gizarterik ezinezko delako, ez ote ziren “errepresio gehiegikeriak” gertatzen, alegia³⁶.

Gizon-emaztekien aihar biologikoaren tzarkeria frenatzeko, Durkheimek bortxa sozialaren beharraz duen ikuspegi orokorrak, pentsamendu modernoan gehiengoak ez bezala iritziaz, hezkuntza kontsideratzera darama. Gehiengoak haurren arteko edo haur eta maisuen arteko kooperazioa proposatzen zuenean, berak autoritaterik fokatzen zuen³⁷. Durkheimentzat, eskolako maisua, gizarte eta haurren artean bitartekari-lanetan jardunen zen apez mota izan behar zen³⁸. Ondorioz, oro maisuari dagokio, eta arau moralak gizartearen apezak haurrari agertzen dizkion errebelazio-mota litzateke. Maisuak, orduan, gailurreneko autoritatea beharko du; diziplina gogorrera irmoki ezarri beharko baitu. “Bizitza ez da jokoa; haurra sufrimendu eta esfortzurako prestatu behar da, eta ondorioz, hondagarri litzateke joko batean bezala oro egin dezakeela pentsa ahal baleza”³⁹. Horrela bada, erraz konprenitzen da Durkheimek zergatik hezkuntza forma batzuen eragileak, hots, interes indibidualak eta kooperazioa bezalako inizatiba libroa maximizatzen zutenak, kondenatzen zituen. Hezkuntzaz duen aburuak, hezkuntzaren soziologiak, eskala handi batean, ukitu beharrezko arazoak, bidegabeki mugatzen dizkio. Bere soziologia orokorrean, hain garrantzi handia duen indibiduoaren eta gizartearen arteko antinomiak borrokan diharduten azpitaldeak eta sistema sozialeko gatazkak hauteman ezinera eraman zuenez, hezkuntzari buruzko aburuek konprenitzea oztopatu zioten, Jean Piagetek erakutsi digun zerako hura, alegia “haurren lotura aktibitate- esferako edozein ararekin geratzen dela, eta bereziki jokoarekin guraso eta maisuek formulatutakorik urrunduz bada ere”⁴⁰. Durkheimen hezkuntza-soziologia, hezkuntza-alorreko errepresioen soziologia bilakatzen da, hots, hezkuntza-alorreko kooperazioaren gertakizunak erabili ezinezko bihurtzen zaizkio; are, bikoteen arteko harreman sozialaren sare konplexua esplikatzeke ezintasun nabarmenez agertzen da.

Bere pedagogiako irakaskuntza, hezitzaileei zuzendua, eite praktikoz esentzialki landua dayer. A. Comtek bere “Discours sur l’esprit positive” obran egin zuenez, Durkheimek moral laikoa lehen mailako eskolan nola irakatsi behar zen adieraziaz, hemezortzi ikasgai idatzi zituen. Bertan pedagogia, soziologia eta psikologia erabiliaz argudiatzen du. Moralitate laikoaren elementu funtsezkotzat hiru aipatzen ditu: diziplinaren espiritua, pairamenarena eta autonomiarena. Lehen maila bereko eskoletan formazio intelektuala nola landu agertzean beste bi eratara aipatzen du morala: jokabide bat norabidetzean eman ohi den jomugaren, eta horretarako erabiltzen diren bitartekoen arabera. Bigarren mailako eskoletaz jardutean, intelektualitatearentzat, moralitatearentzat bezala, buru trebetasun funtsezkoak eskatzen ditu, kategoriak deituz, pentsamenduko forma abstraktuaz gain ideiez osotuko liratekeelarik.

³⁵ Cfr. *L’éducation morale*, Arg. Puf, Paris, 1963, 46-47 orr.

³⁶ Cfr. Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, Arg. Beacon Press, Boston 1955.

³⁷ Cfr. Jean Piaget, *The Moral Jgement of the Child*, Arg. The Free Press, New York, 1948, IV atala

³⁸ Cfr. L. Coser, *El conservadurismo de Durkheim y sus implicaciones para la teoría sociológica*, in *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*, Arg. Amorrortu, Buenos Aires, 1967, 168 orr.

³⁹ Cfr. Durkheim, *L’éducation morale*, op. cit. 183 orr.

⁴⁰ *Ibid.*, 361 orr

Hezkuntza, oro har, bi kategoriatan bil daiteke: masa orokorrarentzat lehen mailako ikasketan, eta kopuruz mugatuago den elitearentzat bigarren mailako ikasketan gauzatuko litzateke. Azken honi buruz, “bigarren mailako irakaskuntzaren rola eta histori eboluzioa Frantzian” idatzi zuen, Erdi Aroaz gerozko pedagogi esperientzien berri emanez, alegia. Hezkuntzaren teorien historia, eta hezkuntzaren historia, sarritan nahasten direnak, ikertuaz berezi zituen.

Gizon-emazteak eta etorkizuna

Hastapeneko proiektuaren energia hitzarmendutako gizarteren itxaropenean kokaturik, soziologiak sorkuntza hori lagunduaz azkartuko zuela, uste izan zuen Durkheimek. Baina, gizarte lorapen horretara heltzean, gizon-emazteak zoriotsuago bilaka zitezkeela nola imajina? Soziologiari esker sortuko zen gizarte berriak erlijio tradizionalak erlijiozko forma berriei ordeztuaz; aberriek gain hartuaz gizateria oro bakar batera ailegatuko dela suposatuz; gizon-emazteak geroz eta pertsonalago eginaz.

Bere “*Formes élémentaires de la vie religieuse*”, obran, ondoko ikuspegi hau irudikatu zuen: egun batez, sorketa irakiduran eta presentzi kolektibo trinkoaren orduetan, ideal berriak sortuko dira, gizateriaren gidari izateko⁴¹. 1914an “*Conception sociale de la religion*” izenarekin aurkezturiko txosten batean gizartearen barren sakonetan lantzen den bizitza trinko hori gogorarazten du berriro. Sinesmen berri horiek, etorkizunari inmanente zaizkionak, zehaztu nahirik ari dela, ez dutela alde aurreko edukirik esanen du: aurrez determinatzeko zail diren kontingentzia historikoen arabera daudela, alegia. Gizartearen etorkizuna, bada, igarotako erlijioak jakintzaz eta arrazoiz ordeztuaz komunikazioko txoko berrien sortzeari loturik legoke. Pertsonalismoa eta sozialismoa (hau guztia bere era berezian interpretatuaz) gizon-emazteak pertsona gizatiarraren kultu bateratuan komunikatuaz elkar adituko liratekeen demokrazia politikoaren gunean adosten direla, erakutsiko du. Horrela, “gizateriaren erlijioak”, gizartearen oroz gainetiko sinbolotzat Jainkoa ukan ordez “gizon-emazteak” bere gauzatuko du. Hala ere, giza banakoaren erlijio hori, gizateriaren erlijiozko azken sorkaritzak ez izatea, daitekeena dela, esanen digu. Horrek zer adierazten du, egun batez, balore indibidualista eta pertsonaren kultuko sinbolo sozialetatik at gizarteak bere oreka atzeman dezakeela? Galdera irekia eta erantzunik gabe utzia da.

Gizartearen errailetan, hots, klase herritarretan errotutako aurrerapen-indarren analisiak beren naturaleza ez dela politikoa, erlijiosoa baizik erakusten badigu, soziologoaren rolari doakionez, erlijiozko sinbolo berrien sorkaritzak erraztekoa izan behar dela ondorioztatu behar al da? Durkheimen jarrera konplexuaren lekuko dugu hori guztia, zeren, aldi berean ateismoa bultzatu eta sagaratuaren eta jainkotiarren onarpena adierazten baitzuen. Erlijio berriak pertsonaren kultua edukiaz aldi berean gainditu egingen luke.

Ikuspegi hori kontuan hartuaz konprenitu behar da bere internazionalismoa. Durkheim unibertsalitatearen gaiak hartuak ageri da. Kultuko objektu den gizon-emazteak jadanik “unibertsala” da. Baina, nolakoa da bere internazionalismoa? Berehala esanen digu ezin gaitezkeela lotu talde erreala ez den gizateriari, orduan, arriskutsua dela, ametsa besterik ez den gizartearen izenean, gizarte nazionalen desagerpena bultzatzea. Oraino bere burua gizarte ez den gizateriari loturik sentitzea gauzatu ezinezkoa iruditzen zaio. “Aberrien” elkartzea suposatuko lukeen hedaburuzko internazionalismoari,

⁴¹ Cfr. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, op. cit. 611 orr.

konprentsiozko internazionalismoa kontrajartzen dio, hots, “aberri” errealeen barrenetik besteentzat irekia ideal unibertsalaren aldeko borrokan legokeena. Patriotismo oro baztertuaz harreman sozialetan bortxa iragartzen duen “proletalgo” internazionalismoari, agindu unibertsalaren izenean bere aberriekiko gizon emaztekien jarreraren aldaketan oinarritutako internazionalismoa kontrajartzen dio. Pertsonaren aldeko balore indibidualisten errespetua orokortzean, mugak kentzean, gizateriaren erlijio unibertsal eta unibertsalistaren aldeko lehen urratsak emanen lirateke. Soziologiak, bestalde, nazio bakoitzaren baloreen ordeztu balore unibertsalak promozionatuko lituzke. Horrela gerren desagerpenera bideratuko ginateke. Baina, Durkheimek gerren desagerpenean sinisten al du? 1899an “Guerre et militarisme” izenez egindako inkesta bat komentatzeko orduan hau dio: “Edozein moldetako izanik ere giza anaitasun sentimenduaren eboluzioa, ahulerien menpe legoke”; “gerra beti izango da, baina, gizartearen bizitzan geroztik eta toki gutiago hartuaz”; “nahiz eta egunez egun lurra galdu, gerra premia historiko bat bezala ikustera kondenatuak gaude”.

Zibilizazioaren buruan gizon-emaztekiak zoriona atzeman al du? Zoriona ez da kultur balore bat, Freuden esan hori bete betean onar zezakeen. Freudekin bat, uste baitzuen indibiduoaren eboluziorako apetituen errepresioa beharrezkoa zela. Hala ere, Durkheimen iritzian errepresioa jatorriz exogenoa zaio gizon-emaztekiari, gizartearen sorpen historikoan bera aurkitzea esplikatzen dena. Durkheimek zibilizazioaren eboluzioak sorturiko desirak esentzialki aipatzen ditu. Produkzioaren ugaritzeak dakartzan behar berrien ilusioa eta eskala sozialean bakoitzak besteekin duen tokiarekin konparatzea ematen ditu desiraren aldaketa-iturburutzat. Behar horien mugagabetasuna sufrimendu iturritzat jotzen du. Durkheimen aburuan, gizon-emaztekiak bere hedakunde pertsonala ez du bere ahalaren eboluzioan atzematen, norberaren bokazio nagusia egiten duen hastapeneko jarreraren betetzean baizik. Roletatik datorrigun betetasun pertsonala berriz aldakor hutsa da. Ezerk ezin du segurtatu hastapeneko jarrerei doakien rola bete daitekeenik, eta hala bada ere, rola betetzean beste jarrera batzuk ezagutzera eman ez daitezkeenik.

Gizon-emaztekien etorkizunean oro irekia dago giza eta gizarte-legeak jakintzaz eta arrazoiz hobeto ezagutuaz gatazka den oro leuntzen jarrai dezagun. Bete beza bada soziologiak bere xede zientifikoa eta praktikoa Durkheimek beti bateratzen zituen.

Jokin Apalategi

I

HEZKUNTZA: IZAERA ETA EGITEKOA1

1

Hezkuntzaren definizioak. Azterketa kritikoa2

Hezkuntza hitza batzuetan zentzu oso zabalean erabili izan da, izadiak edo beste gizakiek gure adimenean nahiz gure borondatean izan dezaketen eragin-multzoa adierazteko, hain zuzen. Stuart Millek³ diotenaren arabera, hitz horrek zera esan nahi du: "gure izatearen perfekziora hurbiltzeko asmoz guk geure baitatik egiten dugun eta besteek guregatik egiten duten oro. Bere adierarik zabalenean, hitz horrek barruan hartzen ditu helburua arras bestelakoa duten gauzek, legeek, gobernu-erakundeak, arte industrialek eta, areago oraindik, gizakiaren borondatetik at dauden egitate fisikoak, - hala nola, klimak, lurrak eta lekuaren kokaguneak-, gizakiaren izakeran eta ahalmenenetan sortutako ondorio zeharkakoak ere". Baina definizio honek gauza erabat kontrajarriak besarkatzen baititu, ezin dira hitz bakarrean bildu nahasketa sortzeko arriskurik gabe. Beren prozedura eta emaitzen arabera, gauzek gizakiengan duten

eragina eta gizakiengandik sortzen dena oso desberdinak dira elkarren artean; halaber, desberdinak dira garaikideek bere garaikidideengan duten eragina eta helduek gazteenengan dutena. Guri hemen, azken hauxe bakarrik interesatzen zaigu eta, beraz, horientzat gordeko dugu hezkuntza hitza.

Baina zertan datza sui generis ekintza edo eragin hori? Galdera honi buruz erantzun oso desberdinak eman izan dira; bi mota nagusitara laburbil daitezke.

Kant-i4 jarraiki, "hezkuntzaren helburua da gizabanako bakoitzarengan garatzea honek lor dezakeen perfekzio guztia". Baina zer da perfekzioa? Da, askotan esan den bezala, giza ahalmen guztien garapen harmoniatsua. Geure barruan dauzkagun indar guztiak ahalik eta punturik garaienera eramatea, horiek ahalik eta osatuena gauzatzea, baina elkarri kalterik egin gabe, ez al da hori, agian, ideal bat bere gainetik besterik izan ez dezakeena?

Hala ere, garapen harmoniatsu hori neurri batean beharrezko eta desiragarri bada ere, ez da osoki egingarri, garrantzi txikiagokoa ez den giza portaerari buruzko beste arau honekin kontraesanean dago eta: eginkizun berezi eta mugatu bati lotzera behartzen gaituen araua duzu hori. Ezin dugu eta ez daukagu guztiok bizimodu berbera egin beharrik; geure gaitasunen arabera, eginkizun desberdinak daukagu betetzeko eta beharrezko da guri dagokigun harekin harmonian jartzea. Ez gara guztiok gogoetan aritzeko eginak; beharrezkoak dira sentipen-gizakiak eta ekintza-gizakiak. Beharrezkoak dira, bestalde, lanbidetzat pentsatzea izango dutenak ere. Beraz, pentsamendua ezin da garatu mugimendutik askatuz ez bada, bere baitan bilduz ez bada, ekintzari osoki eskaintzen zaion subjektua kanpo-ekintzatik aldenduz ez bada. Hortik dator lehen desberdinketa, nolabaiteko oreka-etenik gabe gertatzen ez dena. Ekintzak, bere aldetik, pentsamenduak bezala, era desberdin eta berezi asko har ditzake. Bistan da espezializazio honek ez duela baztertzen nolabaiteko fondo komun bat eta, ondorioz, zeregin organikoen zein psikikoen artean halako hara-honako bat egotea, zeren hori gabe gizabanakoaren osasuna eta, aldi berean, gizarte-kohesioa arriskuan egongo bailirateke. Nolanahi ere, harmonia hobe zina ezin ezar daiteke portaera eta hezkuntzaren azken helburutzat.

Oraindik ere onartezinagoa da definizio utilitariora, zeinaren arabera hezkuntzaren helburua izango bailitzateke "gizabanakoa zorion-bide bihurtzea bere buruarentzat eta bere antzekoentzat ere" (James Mill)⁵; izan ere, zoriona funtsean zerbait subjektiboa da, bakoitzak bere modura estimatzen duena. Horrelako formula batek zehaztu gabe uzten du hezkuntzaren helburua eta, beraz, baita hezkuntza bera ere, hau norbere aukeramenaren esku geratzen baita. Egia da, Spencer⁶ ahalegindu zela zoriona objektibutasunez definitzen. Haren ustez, zorion-baldintzak bizitzarenak dira. Zorion osoa, bizitza osoa da, izan. Baina nola ulertu behar da bizitza? Baldin eta soilki bizitza fisikoaz ari bagara, ederki esan daiteke zera gabe hura ezinezkoa izango litzatekeen; izan ere, halako oreka bat eskatzen du hark organismoaren eta honen ingurunearen artean; eta nola harremanean dauden bi hitz horiek datu definigarriak diren, gauza bera esan behar da haien arteko loturari buruz ere. Baina, honela, ezin dira adierazi bizitzako premiarik berehalakoenak baizik. Beraz, gizakiarentzat, eta bereziki gaurko gizakiarentzat, bizitza-modu hau ez da bizitza. Bizitzari gure organoen funtzionamendu normal antzekoa baino zerbait gehiago eskatzen diogu. Izpiritu landu batek nahiago du ez bizi adimenak eskaintzen dituen atseginei uko egin baino. Ikuspuntu material hutsetik begiratuta ere, hertsiki beharrezkoa dena gainditzen duen orok ihes egiten dio edozein determinaziori. Ingelesek dioten standard of life delakoa, bizi-maila edo gutxieneko hori alegia, zeinaren azpitik egotea haizu ez zaiguna, asko aldatzen da bizi-baldintzen, gizarte-giroaren eta garaien arabera. Atzo askitza geneukana, gaur giza

duintasunaren azpitik dagoela iruditzen zaigu gaur egun sentitzen dugunaren arabera, eta uste izatekoa da gure eskakizunak in crescendo joango direla puntu honetan.

Hemen, definizio guzti horien gain jausten den erantzuki orokorrearekin egiten dugu topo. Haien postulatuak da badela hezkuntza ideal bat, perfektua, gizaki guztientzat era berean balio duena; hezkuntza unibertsal eta bakar horixe da, hain zuzen, teorilaria definitzen ahalegintzen dena. Baina lehenik, baldin begiratzen bazaio historiari, ez da kaustitzen bertan horrelako hipotesia egiaztatzen duen ezer. Hezkuntza izugarri aldatu da garaien eta herrien arabera. Greziar eta latindar hirietan, hezkuntzak gizabanakoari kolektibitatearen esanera itsu-itsuan jartzen erakusten zion, gizartearen menpeko izaten. Gaur egun, ordea, hari nortasun autonomoa ematen saiatzen da. Atenan bilatzen zen izpiritu fin, zuhur eta zorrotzak eratzea, neurri- eta harmoni zaleak, ederraren eta espekulazio hutsaren atseginak dastatzeko gauza zirenak; Erroman nahi zutena zen, batipat, umeak ekintza-gizon izatea, ospe militarari emanak eta letra-arteekiko, berri, indiferenteak. Erdi Aroan, hezkuntza, batez ere, kristaua zen; Errenazimentuan, izaera laikoago eta literarioagoa hartzen du; zientziak, gaur egun, lehen arteak betetzen zuen lekua hartzeko joera erakusten du. Agian, hau ez dela ideala esan behar al da? Alegia, hezkuntza aldatu bada, honek zer izan behar zuen gizakiek asmatu ez dutelako izan dela? Baina erromatar hezkuntzak gurearen antzeko indibidualismo baten zigilua eraman izan balu, Erromako hiriak ez zuen zutik iraungo, latindar zibilizazioa ez zen eraikiko, eta, ondorioz, gure zibilizazio modernoa ere ez, hau, neurri handi batean, handik datorrena baita. Erdi Aroko kristau-gizarteek ez zuten bizirik iraungo baldin aukeramenari eman izan baliote gaur egun hori ematen diogun lekua. Beraz, badira hor itzuriesinezko behar batzuk eta ezin ditugu horiek alde batera utzi. Zertarako balioko luke hezkuntza batean pentsatzeak, hezkuntza hori praktikan jarriko lukeen gizartearentzat kaltegarri izatekoa bada?

Hain postulatu eztabaidagarri hori hutsegite orokorrago baten ondorio da. Hezkuntza idealak zer-nolakoa izan beharko lukeen galdezka hasten bagara, denbora- eta leku-baldintzak oro bazterrera utzita, inplizituki onartzen da hezkuntza-sistema batek errealtasun izpirik ere ez duela berez. Hor ez dira aurkitzen denboran zehar pittinka-pittinka antolatuz etorri diren praktikak eta erakundeak, beste gizarte-erakunde guztiekin solidario eta hauen adierazle direnak eta, beraz, norberaren nahierara ezin alda daitezkeenak ez haiek eta ez gizartearen egitura bera. Baina badirudi burututako kontzeptuen sistema hutsa dela; alderdi honetatik begiratuta, badirudi logikari bakarrik dagokiola. Suposatzen da garai bakoitzeko gizakiek hezkuntza-sistema kausaren gainean antolatzen dutela helburu jakin bat lortzeko asmoz; antolakuntza hau berdina ez bada leku guztietan, uste izaten da horrela gertatzen dela nahastu egin direlako, dela lortu beharreko helburuaren izaeraz, dela hori lortzeko bideez. Ikuspuntu honen arabera, iraganeko hezkuntzak beste hainbat oker osoko edo erdi-osokoaren tankerakoak iruditzen zaizkigu. Ez dira, bada, kontuan hartu beharrekoak; ez daukagu zergatik solidarizatu gure aurrekoek egindako behaketa- edo logika-hutsegiteekin. Baina arazoa planteatu, bai, hori egin dezakegu eta, are, egin behar dugu, eman izan diren soluzioak bazterrera utzita; hau da, izan den guztia bazterrera utziz, guk orain galdetu behar duguna da ea horrek zer izan behar duen. Historiaren erakutsiak baliagarri izan dakizkiguke, gehienez ere, hutsegite berdinetan ez erortzeko.

Hala ere, eta gertatzez, gizarte bakoitza, hau bere eboluzioaren une jakin batean gogoemanda, gizabanakoei gehienetan ihardukiezinezko indar batez inposatzen zaien hezkuntza-sistema batez hornitua dago. Zozokeria da pentsatzea guk geure haurrak nahi bezala hez ditzakegula. Badira ohitura batzuk menpean hartuta gauzkatzenak. Haiek sobera baztertzen baditugu, azkenean gure haurrek nozituko dute haien mendekua. Horiek, heldutasunera heltzean, ez dira aurkitzen beren garaikideen artean bizitzeko

moduan, hauen ideiekin bat ez datozelako. Haiek ideia edo zaharkituegien edo aurreratuegien arabera heziak izateak ez du garrantzirik; kasu batean nahiz bestean, ez dira beren garaikoak eta, ondorioz, ez dira aurkitzen ohizko bizi-baldintzetan. Beraz, garai bakoitzean bada hezkuntza-mota erregulatzailerik bat, eta horretatik ezin gara aldendu disidentziatzeko nahikeriei darizkien erresistentzia indartsuekin topo egin gabe.

Alta bada, ez gara gu izan, bakarka hartuta, hezkuntza-mota hori zertzen duten ohitura eta ideiak sortu ditugunak. Haiek elkarrekin egindako bizitzaren emaitza dira eta honen eskakizunak adierazten dituzte. Areago: hein handi batean, aurreko belaunaldien emaitza dira. Gizadiaren iragan osoa izan da gaurko hezkuntza zuzentzen duen arau-multzo horren eraikuntzan parte hartu duena; hor bere aztarnak utzi ditu gure historiak eta, halaber, gure aurretik izandako herrien historiak. Horregatik eramaten dute goi-organismoek beren barruan biologi eboluzioaren oihartzuna, izan ere horretan goren puntua baitira. Historiaren argitan aztertzen denean hezkuntza-sistemak nola eratu eta garatu diren, orduan ohartzen gara haiek erlijio, antolakuntza politiko, zientzien garapen-maila, industri egoera, etab.en menpe daudela. Kausa historiko guzti horien jantzirik gabe, ulertezinak dira. Gizabanakoak, bada, nola eraiki dezake, bere gogoetaren ahaleginari esker soilik, pentsamendu indibidualaren emaitza ez den zerbait? Ez da aurkitzen "tabula rasa" edo ohol soil baten aurrean, horren gainean nahi duena eraikitzeko; aitzitik, jadanik emandako errealitateak dauzka aurrean, berak nahierara ezin sor, ezin desegin eta ezin alda ditzakeenak. Horiek ezagutuz doan heinean, hots, horien izaera zein den eta zein baldintzaren menpe dauden jakiten den heinean bakarrik eragin dezake horiengan; eta horiek ezagutzeko, horien eskakizunetara makurtu eta horiei behatzea beste biderik ez zaio geratzen, materia gordina aztertzen duen fisikariaren eta gorputz biziak ikertzen dituen biologoaren antzera.

Bestalde, nola jokatu beste era batera? Hezkuntzak zer izan behar duen dialektikaren bidez bakarrik mugatu nahi denean, lehenik zehaztu behar da ea zein helburu lortu nahi diren. Baina guri zerk ematen digu baimenik esateko hezkuntzak helburu hauek dituela eta ez beste horiek? Guk ez dakigu a priori zein den arnasketa edo zirkulazioaren funtzioa izaki bizidun batengan. Zer dela eta, egon beharko genuke jantziagoak hezkuntzaren eginkizunari buruz? Erantzungo da, aldeztu aurretik bistakotzat emanik, hezkuntzaren helburua umeak heztea dela. Baina hau arazoa termino berdintsuetan planteatzea da, ez hori erabakitzea. Esan beharko litzateke ea zertan datzan hezkuntza hori, nora doan, zein giza eskabideri erantzuten dien. Nolanahi ere, galdera horiei erantzuteko, lehenik jakin behar da ea zer izan den, iraganean zein beharrez erantzun dien. Honela, hezkuntzaren aurretiazko nozioa eraikitzeko, horrela deitzen den zera hori zehazteko, ezinbestekoa dugu behaketa historikoa.

2

Hezkuntzaren definizioa⁷

Hezkuntza definitzeko, bada, dauden edo izan diren hezkuntza-sistemei begiratu behar diegu, elkarrekin harremanak, elkarrekin dituzten ezaugarriak nabarmendu. Ezaugarri horien batasunak osatuko du bilatzen dugun definizioa.

Ibilian-ibilian, bi elementu mugatu ditugu jadanik. Hezkuntzarik izango bada, beharrezko da, batetik, presente egotea helduen belaunaldia eta gazteena eta, bestetik, lehenengoek bigarrenengoengan eragina izatea. Hori horrela izatera, ekintza horren izaera mugatzea bakarrik falta da.

Nolabait esateko, hezkuntza-sistemak alderdi bikoitza, aldi berean bakarra eta anitza, aurkeztu ez duen gizarterik ez da.

Anitza da. Izan ere, zentzu batean, esan daiteke, gizarte horretan zenbat gizarte-kapa desberdin dauden hainbeste hezkuntza-mota desberdin daudela. Hezkuntza aldatu egiten da kasta batetik bestera; patrizioena ez zen plebeiuena bezalakoa; ezta Brahmanena

Sudrarena bezalakoa ere. Era berean, Erdi Aroan, alde handia zegoen, batetik, zalduneriako arte guztietan ikasitako zerbitzari gazteak hartzen zuen kulturaren eta, bestetik, kontuak egiten, kantuan eta gramatikan hastapeneko gai batzuk ikastera bere parrokiako eskolara joaten zen bilauaren artean. Gaur egun ere, ez al dugu ikusten hezkuntza nola aldatzen den gizarte-klaseen edo bizitegi-zonen arabera? Hirian ematen dena eta landako jendeak hartzen duena ez dira gauza bera, berdinak ez diren bezala burgesarena eta langilearena. Esango da, agian, antolakuntza hau moralki ez dela justifikagarri eta, beraz, hori desagertzea kondenatua dagoen gerakin bat besterik ez dela? Erraza da tesi hau defendatzea. Gauza nabaria da gure haurren hezkuntzak ez lukeela egon behar hemen edo han, guraso hauetatik eta ez beste horietatik, jaioerazten dituen ausaren menpean. Hala ere, gure garaiko kontzientzia moralak lortuko balu ere berak puntu honetan desiratzen duena, hezkuntza ez litzateke horregatik uniformeago egingo. Nahiz eta haur bakoitzaren karrera, neurri handi batean, gizarte-herentzia itsu batek predeterminatuta egon, lanbideen desberdintasun moralak pedagogi desberdintasun handia ekarriko luke bere atzetik. Hain zuzen ere, lanbide bakoitzak gaitasun zehatz eta ezagutza bereziak eskatzen dituen esparru sui generis bat osatzen du, non ideia, ohitura eta gauzak ikusteko era jakin batzuk nagusitzen baitira; haurrak prestatua egon behar baitu gero berak bete behar duen funtziorako, gertatzen da hezkuntza, behin adin batera helduz gero, ezin dela berbera izan hura aplikatzen zaien ume guztientzat. Arrazoi hori dela bide, ikusten dugu herrialde zibilizatu guztietan hezkuntzak gero eta gehiago desberdinduz eta espezializatuz joateko joera duela; eta espezializazio hau gero eta goizago ematen hasi da⁸. Honek dakarren heterogenotasuna ez da oinarritzen, arestian aipatzen genuen hura bezala, bidegabeko desberdintasunen gainean; baina, ez da horregatik txikiagoa. Hezkuntza erabat homogeno eta berdinazalea aurkitzeko, gizarte prehistorikoetaraino joan beharko litzateke, horietan ez bait zen ematen inolako desberdintasun-motarik; nolanahi ere, gizarte-mota horiek ez dira, izan, une historiko bat besterik gizadiaren historian.

Dena den, nolanahikoa delarik ere hezkuntza berezien garrantzia, hauek ez dira hezkuntza guztia. Esan ere esan daiteke ez direla aski beren buruentzat ere; horiek nonnahi behatzen zaielarik ere, ez dira desberdintzen elkarren artean halako puntu batera heldu arte, eta handik aurrera nahastu egiten dira. Oinarri komun batean finkatzen dira guztiak. Hauxe da: herri guztiek dituzte halako ideia, sentimendu eta praktika jakin batzuk, hezkuntzak ume guztiei bereizgabeki, zein gizarte-mailatakoak diren kontuan hartzeke, gogoan sarrarazi behar dizkietenak. Areago oraindik, elkarrentzat itxirik dauden kastetan zatitutako gizartearen ere, beti izaten da erlijioaren bat guztientzakoa izaten dena eta, beraz, orduan funtsezkoa den kultura erlijiosoaren printzipioak ere berdinak izaten dira populazioaren estamentu desberdinetan. Kasta bakoitzak, familia bakoitzak jainko bereziak baditu ere, beti izaten dira, izan, dibinitate orokor batzuk, mundu guztiak onartzen dituenak eta umeek gurtzen dituztenak. Dibinitate horiek halako sentimendu batzuk, mundua eta bizitza ulertzeko era jakin batzuk mamitzen eta pertsonifikatzen dituztenez, ezin da eskolatu haienganako kultuan, bidenabar, bizitza hertsiki erlijiosoaren esparrua gainditzen duten mota guztietako gogo-azturak hartu gabe. Era berean, Erdi Aroan, serbuek, bilauek, burgesek eta nobleek ere kristau-hezkuntza bera hartzen zuten. Baldin eta gauzak horrela gertatzen badira desberdintasun intelektual eta moralek kontraste-maila hori daukaten gizarteetan, arrazoi gehiagorekin gertatuko da, noski, gauza bera herri eboluzionatuagoetan, non klaseak, bereiz izanez segitu arren, sakontasun txikiagoko leize batez banandurik aurkitzen baitira! Hezkuntza guztietan komunak diren elementu hauek erlijio-sinboloen itxurapean adierazten ez badira ere, honek ez du esan nahi han ez daudenik. Gure historiaren harian, ideiei multzo bat sortu da giza izaeraz, gure ahalmen desberdinetako bakoitzak duen garrantziaz,

eskubide-obligazioez, gizarteaz, gizabanakoaz, aurrerapenaz, zientziaz, arteaz, etab., eta hauek gure izpiritu nazionalaren oinarria bera eratzen dute; hezkuntza orok, aberatsarenak bezala pobrearenak ere, nola karrera liberaletara daramanak hala industri lanetarako prestatzen duenak, ideia horiek kontzientzietan txertatzea dauka helburutzat. Guzti horretatik ondorioz ateratzen dena da, gizarte bakoitzak gizakiari buruz, honek ikuspuntu intelektualaren nahiz fisiko eta moralaren aldetik izan behar lukeenari buruz alegia, halako ideal bat egiten duela; ideal hori, hein batean bederen, berbera dela herritar guztientzat; puntu jakin batetik aurrera, gizarte oro beronek bere sabelean dauzkan eremu berezien arabera desberdintzen dela. Ideal hori, aldi berean, bakarra eta anitza da, hezkuntzaren poloa erakusten duena. Honen helburua da, beraz, umearen baitan piztea: 1. Egoera fisiko eta mental jakin batzuk, bera bizi deneko gizarteak bere partaideetako bakoitzarengan garatu beharrekotzat jotzen dituenak; 2. Egoera fisiko eta mental jakin batzuk, gizarte-talde espezifiko batek (kastak, klaseak, familiak, lanbideak) talde hori osatzen duten guztiek eduki beharrekotzat dauzkanak. Beraz, gizarteak, bere osotasunean hartuta, eta gizarte-ingurune espezifiko bakoitza dira hezkuntzak burutzen duen ideal hori mugatzen dutenak. Gizarteak ezin du iraun bere partaideen artean homogenotasun beharbestekoa eman ezik: hezkuntzak homogenotasun hori luzatu eta indartu egiten du, aldezturik ezarritako haurren ariman bizitza kolektiboak eskatzen dituen funtsezko antzak. Baina, bestalderetik, kooperazio guztia ezinezkoa izango litzateke halako desberdintasunik gabe: hezkuntzak segurtatzen du beharrezko desberdintasun horren iraupena, bere baitan desberdintzat eta espezializatuz. Baldin gizarteak iristen bada halako garapen-maila batera non lehengo kasta eta klaseen arteko zatiketa haiek ezin bait dute iraun, orduan hark bere oinarrian uniformeagoa izango den beste hezkuntza bat aginduko du. Aldi berean, baldin lana zatituago kausitzen bada, hark haurrengan, lanbide-gaitasunari dagokionez, desberdintasun aberatsagoa sortaraziko du, ideia eta sentimendu komunak lehen maila batean finkatuta. Baldin inguruko gizarteekin gatazka-egoeran bizi bada, orduan izpirituak eredu hertsiki nazionalaren arabera eratzen ahaleginduko da; baldin nazioarteko lehiaketak itxura baketsuagoa hartzen badu, orduan orokorrago eta gizakiagoa izango da hark egingo nahi izango duen ereduak. Harentzat, bada, hezkuntza ez da helpide bat besterik, zeinaren bidez antolatzen baititu haurren izpirituan berauen existentziaren funtsezko baldintzak. Geroago ikusiko dugu nola gizabanakoa bera dagoen interesaturik eskakizun horien esaneko izaten.

Beraz, jarraiko formula honetara iritsi gara: Hezkuntza da belaunaldi helduek oraindik gizarte-bizitzarako beharrezko den heldutasun-maila lortu ez dutenengan duten eragina. Helburutzat dauka umearengana piztu eta garatzea halako egoera fisiko, intelektual eta moral batzuk, umeari eskatzen dizkiotenenak bai gizarte politikoak bere osotasunean eta bai ingurune espezifikoak, norako bereziki destinatua baitago.

Aurreko definizioaren ondorioa:

hezkuntzaren izaera soziala

Aurreko definiziotik ondorioz datorrena da, hezkuntza belaunaldi gaztearen sozializazio edo gizarteratze metodikoa dela. Esan daiteke gutako bakoitzarengan bi izaki daudela, abstrakzioz ez bada ezin banandu direnak, baina desberdinak izanez segitzen dutenak. Bata gure buruari eta gure bizitza pertsonaleko gertaerei baizik ez dagozkien egoera mental guztiek osatzen dutena da; hori izaki indibiduala dei daiteke. Bestea, berriz, ideia, sentimendu eta ohituren sistema bat da, eta hauek gure baitan adierazten dute, ez gure nortasuna, gu partaide gaituen taldearena edo gaituzten talde desberdinena baizik; horrelakoak dira erlijiozko sinesteak, sinesteak eta praktika moralak, tradizio nazionalak edo profesionalak, edozein motatako iritzi kolektiboak. Horien multzoak osatzen du izaki soziala. Izaki hori gutako bakoitzarengan eratzea da, hain zuzen, hezkuntzaren helburua.

Bestalde, horren bidez agertzen dira argienik hezkuntzaren egitekoaren garrantzia eta horren ekintzaren ugalkortasuna. Izaki sozial hori, alabaina, ez dator emana gizakiaren jatorrizko eraketan eta ez da berezko garapen baten emaitza ere. Gizakiak ez zekarren, berez, disziplina politiko batera makurtzeko, arau moral bat errespetatzeko, norbere burua eskaini eta sakrifikatzeko joerarik. Geure jatorrizko izaeran ez geneukan deus derrigor aurrez bultza gintzakeenik gizartearen ezaugarri sinboliko diren dibinitateen zerbitzari bihurtzera, ez horiei kultu ematera, ezta horien ohoretan gorabeherak pairatzera ere. Gizartea bera izan da, eratuz eta gogortuz joan ahala, bere baitatik atera dituen indar moral izugarri horiek, hauen aurrean gizakiak bere gutxiagotasuna aitortzen duelarik. Beraz, baldin eta alde batera uzten badira herentziari egotz dakizkiokeen joera ilun eta ez-ziur batzuk, haurrak, bizitzara datorrenean, ez dakar bere izaera indibiduala besterik. Belaunaldi berri bakoitzean, bada, gizartea ia ohol soil baten aurrean aurkitzen baita, horren gainean hutsetik abiatuz eraiki beharra dauka. Horregatik, ahalik eta bide bizkorrenak erabiliz, jaioberria den izaki egoista eta asozialari beste bat gainezarri behar zaio, bizitza moral eta soziala eramateko gauza izango dena. Horra hor zein den hezkuntzaren zeregina! Berehala ohartzen gara horren handitasun guztiaz. Hura ez da mugatzen organismo indibiduala garatzera horren izaerak markatutako zentzuan, ezta argitara ateratzeko zain dauden ezkutuko indarrak bistaratzera ere. Hezkuntzak izaki berri bat sortzen du gizakiarengan.

Bertute sortzaile hori, bestalde, giza hezkuntzaren pribilegio berezi bat da. Arras bestelakoa da animaliek hartzen dutena, baldin eta horrela izenda badaiteke ikasketa progresiboa, beren gurasoengandik hartzen dutena. Jakina, animaliak ezkutuan daramatzan sen batzuen garapena bizkor daiteke, baina horrek ez dio bizitza berri baterako sarbiderik ematen. Funtzio naturalen jokua errazten du, baina ez du deus sortzen. Amak erakutsita, kumeak badaki lehenago hegaldatzen edo bere habia lehenago egiten; baina, egiazki, ez du ia deus ikasten bere esperientzia pertsonalaren bidez aurkitzen duenetik aparte. Gertatzen dena da, animaliak gizarte-egoera orotatik at bizi direla, edota gizarte aski sinpleak eratzen dituztela, senezko mekanismo batzuei esker funtzionatzen dutenak eta indibiduo bakoitzak bere jaiotzatik jadanik eratuta dakartzanak. Hezkuntzak, bada, ez dio ezer funtsezkorik eransten naturari, zeren hau bere buruaz baliatzen baita bai taldearen bizitzari dagokionez eta bai hertsiki indibiduoari dagokionez. Gizakiaren baitan, alderantziz, gizarte-bizitzak suposatzen dituen edozein motatako gaitasunak konplexuegiak dira, nolabait esateko, gure ehunetan mamitzeko eta aurrejoera organikoen itxurapean gauzatzeko. Hortik ondorioz ateratzen da gaitasun horiek ezin direla transmititu belaunaldiz belaunaldi herentziaren bidez. Transmisioa hezkuntzaren bidez egiten da.

Hala ere, batzuek esango duten bezala, baldin eta pentsa badaiteke, kalitate garbiki moralak, gizabanakoari gabeziak ezartzen dizkiotelako eta horren berezko erreakzioak dorpetzen dituztelako, gure baitan ezin direla piztu kanpotik eragindako ekintza baten bidez izan ezik, ez ote legoke besterik, gizakiarentzat interesgarri litzatekeenik eta senez bilatuko lukeenik? Honelakoak dira adimenaren kalitate desberdinak, bere portaera gauzen izaerara hobeto moldatzeko ahalbidea ematen diotenak. Honelakoak dira, orobat, kalitate fisikoak eta organismoaren indar eta osasunean parte hartzen duten guztiak. Hauentzat, bederen, badirudi hezkuntzak, horiek garatzean, haxe besterik ez duela egiten: naturaren garapenaren beraren bila joan, gizabanakoa honek berez bilatzen duen perfekzio-egoera erlatibo batera eraman, nahiz eta berori azkarrago lor dezakeen gizartearen laguntzari esker.

Baina benetan argi dagoena da, itxurek besterik diruditen arren, hemen bezala beste alorretan, hezkuntzak, bereziki, gizarte-premiei erantzuten diela, badirela kalitate horiek inola ere landu ez dituzten gizarte batzuk eta, nolana ere, horiek, gizartearen arabera, oso desberdinki ulertu izan direla. Asko falta da herri guztiek kultura sendo baten abantailak onar ditzaten. Zientzia, izpiritu kritikoa, gaur egun hain gora dauzkagunak, luzaro auzitan jarriak izan dira. Ez al dugu ezagutzen, bada, izpirituz pobreak zorionekoak zirela aldarrikatu zuen doktrina handi hura? Ez da sinestu behar, ezta urrik eman ere, jakintzarekiko indiferentzia hori gizakiei artifizialki, hauen izaera garbiki hautsiz, inposatua izan zaienik. Ez datorkie berenetik zientziaren senezko egarria, sarritan, eta arbitrarioki, egotzi izan zaien bezala. Esperientziak jakintzaren beharra dutela erakusten dien neurrian bakarrik izango dira horren egarri. Beraz, norbere bizitzaren antolamenduari zegokionez, ez zuten haren behar izpirik. Rousseauk esaten zuen bezala, aski zituzten hil-biziko premiak asetzeko, animalien antzera, sentimena, esperientzia eta sena. Baldin gizakiak bere eraketa indibidualean sustraiturik dauzkaten beharrian arras sinple horiek besterik ezagutu izan ez balitu, ez zen inoiz jarriko zientziaren bila, jakinda, dakigun bezala, hura ahalegin neketsu eta mingarrien bidez lortua izan zela. Gizarteak jakin-mina piztu zionean ezagutu zuen gizakiak jakintza, eta gizarteak ere ez zion piztu horren beharra sentitu zuen arte. Gizarte-bizitza, bere alderdi guztietan, pentsamendu arrazoitura, hau da, zientziak argitutako pentsamendura jo gabe funtzionatu ahal izateko konplexuegia egin zenean gertatu zen une hori. Orduan, kultura zientifikoa ezinbesteko bihurtu zen eta, arrazoi hori dela bide, hain zuzen, gizarteak bere partaideei eskatzen die eta obligazio gisa ezartzen. Jatorriz, ordea, gizarte-antolakuntza arras sinplea zenean, oso aldaketa gutxikoa, beti bere buruaren berdina, aski zen tradizio itsua, animalari sena aski zaion bezala. Oinarri honetatik abiatuz, pentsamendua eta aukerarena alferrikakoak eta, are, arriskutsuak ere baziren, tradizioa mehatxatu besterik ez bait zezaketen egin. Arrazoi horrengatik proskribatu zituzten.

Gauza bera gertatzen da kalitate fisikoekin ere. Gizarte-inguruneiko egoerak kontzientzia publikoa aszetismora makurtzen badu, hezkuntza fisikoa bigarren mailan baztertua geratuko da. Haxe gertatu zen, gutxi-gorabehera, Erdi Aroko eskoletan; eta aszetismo hori beharrezkoa zen, garai zail haietako laztasunera moldatzeko modu bakarra hura estimatzea baitzen. Era berean, eta iritzi-korronteen arabera, hezkuntza hori bera zentzu arras desberdinetan ulertuko da. Espartan, horren helburua zen, batez ere, muskuluak sendotzea nekea jasateko; Atenan, begientzat gorputz miresgarriak sortzeko bide bat zen; zaldunen garaian, gerrari arin eta zimelak hezteko eskatzen zitzaion; gaur egun, horren xedea soilki higienikoa da eta, batez ere, kultura intelektual biziagi baten ondorio arriskutsuei eusteaz arduratzen da. Honela, lehen begiratuan, berez hain desiragarriak diruditen kalitate horien bila ere gizakia ez da abiatzen

gizarteak hartaratzen duenean baino, eta bilatu ere beronek agintzen dion eran bilatzen ditu.

Honez gero, bada, orain arte esandakoan harrotuta geratu den galdera bati erantzuteko moduan gaude. Gizartea bere beharren arabera gizabanakoak nola moldatuz etorri den ikusi eta gero, bazirudien horiek jasanezinezko tirania bat pairatzen zutela. Hala ere, egiazki, gizabanakoak ziren menpekotasun hartan interesaturik zeudenak; izan ere, ekintza kolektiboak hezkuntzaren bidez gutako bakoitzarengan horrela sortzen duen izaki berri huraxe da gizabanako bakoitzean aurki daitekeenik onena, gure barruan hertsiki humanoia dena. Gizakia gizartean bizi delako da, hain zuzen, gizaki. Zaila da frogatzea, artikulua batean eta zehaztasunez, proposizio hain orokor eta hain garrantzitsua, soziologia garaikidearen sailean burututako lan guztiak laburbiltzen dituen. Hala ere, hasteko, esan behar da gero eta gutxiagotan jartzen dela hori auzitan. Gehiago oraindik, ez da ezinezkoa gogoratzea, laburki bederen, hura justifikatzen duten gertakari funtsezkoenak.

Lehenik, gaur egun historikoki onartutako gertakaririk baldin bada, hori da morala hertsiki lotua dagoela gizartearen izaerari, zeren, azalduz gatozen bezala, gizarteak aldatzean hura ere aldatu egiten baita. Honek esan nahi duena da, beraz, elkarrekin egindako bizitzaren ondorioa dela. Izan ere, gizartea da gu geure isolamendu indibidualetik aterarazten gaituena, bera da gureak soilki ez diren beste interes batzuk ere kontuan hartzera behartzen gaituena, bera da gure pasioak, gure senak, menderatzen, bideratzen, neke hartzen, gabe egoten, sakrifikatzen, gure helburu pertsonalak goragoko helburuen esanera jartzen erakutsi diguna. Arauaren, disziplinaren, barruko nahiz kanpokoaren, existentziari buruzko ideia eta sentimendua gudan elikatzen duen errepresentazio-sistema oro gizarteak txertatu du gure kontzientzietan. Honela lortu dugu geure senei aurre egiteko dugun indarra, geure joerekiko nagusitasuna; hauxe da giza izatearen ezaugarriarik nabarmenetako bat, gu zenbat eta gizakiago izan, orduan eta gehiago garatzen dena.

Gizartearekiko gure zorra ez da txikiagoa ikuspuntu intelektualetik begiratuta. Zientzia da gure pentsamenduan gailentzen diren nozio nagusiak lantzen dituen: kausaren nozioak, legeenak, espazioarenak, zenbakiarenak, gorputzenak, bizitzarenak, kontzientziarenak, gizartearenak, etab. Funtsezko ideia guzti hauek etengabeko eboluzioan kausitzen dira, zeren lan zientifiko guztiaren laburpen, ondorio baitira eta ez, Pestalozzik uste zuen bezala, abiapuntua. Gizakia, izadia, kausak, espazioa bera eta, ez ditugu bururatzen Erdi Aroan bururatzen ziren bezala; gure ezagutza eta metodo zientifikoak ordukoak berak ez direlako gertatu da horrela. Beraz, zientzia lan kolektibo bat da, zeren hark jakintsu guztien elkar-lan zabala suposatzen baitu, ez garai batekoena bakarrik, historian zehar izandako guztiena baizik. -Zientziak eratuta geratu aurretik, erlijioak eginkizun hori betetzen zuen; izan ere, mitologia guztia jadanik oso landutako gizaki eta unibertsoari buruzko errepresentazioan datza. Bestalde, zientzia izan da erlijioaren ondarea jaso duena. Eta erlijioa, hain zuzen, gizarte-erakunde bat da. Hizkuntza bat ikastean, ondo desberdindu eta sailkatutako ideia-sistema oso bat ikasten dugu eta sailkapen horiek egitea ahaldu duen lan guztia heredatzen, mende askotan zehar bildutako esperientziari esker. Areago oraindik: mintzairarik gabe, ezin izango genuke ideia orokorrik izan, hitza baita, horiek finkatzean, kontzeptuak beharbesteko tinkotasunez hornitzen dituen adimenak erosotasun osoz erabil ditzan. Hizkuntza da, bada, sentimen hutsaren gainetik jarri gaituena; eta demostratu beharrik ez dago hizkuntza, batipat, izaki sozial bat dela⁹.

Adibide horien bidez ageri da zertara murriztua geratuko litzatekeen gizakia, honi gizartetik datorkion oro kenduz gero: animalia egoerara eroriko litzateke. Animaliak geldi geratu zireneko maila gainditu ahal izan badu, batipat, izan da bere ahalegin

pertsonalen emaitza bakarrera mugatu ez delako, erregularitasunez bere antzekoekin parte hartzen duelako baizik; azken baldintza hauxe baita bakoitzaren iharduera-errendimendua sendotzen duena. Beraz, eta batez ere, belaunaldi baten lan-emaitzak ez dira hutsalak izaten ondoren datorrenarentzat. Animalia batek bere existentzia indibidualean zehar ikas dezakeenetik, ezer gutxi geratuko zaio bizirik. Giza esperientziaren emaitzak, aldiz, ia osoro eta xehetasun txikienekin gordetzen dira, liburu, monumentu itxuratu, lanabes, belaunaldiz belaunaldi ahozko tradizioari helerazten zaion edozein motatako tresna eta abarren bidez. Honela, izadiaren lurzorua etengabe lodituz doan eurite gozoz estalia gertatzen da. Giza jakintza, belaunaldi bat desagertu eta beste batek horren lekua hartzen duen bakoitzean suntsitua geratu ordez, etengabe metatuz joaten da eta mugagabeko metatze horixe da, hain zuzen, gizakia aberearen eta bere buruaren gainetik ezartzen duena. Alabaina, kooperazioaz ihardutean esan bezala, metatze hori gizarteak bakarrik egin dezake, eta egin ere gizartean. Izan ere, belaunaldi bakoitzaren ondarea gorde eta besteei erantsia izan dadin, beharrezkoa da bata bestearen segidan datozen belaunaldien bidez iraungo duen nortasun moral bat izatea horien arteko lotura egin dezan: horiek elkartzen dituen, gizartea da. Honela, sarritan onartutzat emandako gizartearen eta gizabanakoaren arteko antagonismoa ez dute egiaztatzen inola ere gertakariak. Bi hitz horiek elkarren kontra daudela eta biak alderantzizko zentzuan baizik ezin dutela eboluzionatu esan ordez, elkar-inplikaturik daudela esan beharko litzateke. Gizabanakoak, gizartearen aldeko aukera egitean, bere buruaren aldeko aukera egiten du aldi berean. Horrek hargan, bereziki hezkuntzaren bidez, duen eraginak ez du helburutzat eta ez dakar ondoriotzat inola ere gizabanakoa zanpatzea, gutxitzea eta desnaturaltzea, baizik eta, alderantziz, hau handitzea eta izaki egiazki humano bihurtzea. Bistan da ezingo dela handi bilakatu ahaleginduz ez bada. Baina nahita ahalegin bat egin ahal izatea, gizakiaren ezaugarriak funtsezkoenetakoa bat da.

4

Estatuaren egitekoa hezkuntza-kontuan¹⁰

Hezkuntzaren definizio honek bide ematen du hezkuntza-kontuan hain eztabaidatua den Estatuaren betebeharrak eta eskubideei buruzko eztabaida aise erabakitzeke.

Familiaren eskubideak kontrajartzen zaizkio. Umea, esaten denez, gurasoena da, batez ere: hauei dagokie, bada, beren irizpidearen arabera, haren garapen intelektual eta morala zuzentzea. Zentzu honetan, bada, hezkuntza funtsean gauza pribatu eta etxeko bat bailitzan hartzen da. Ikuspegi honetatik abiatzen garenean, normalean Estatuaren partehartzea gai horretan ahalik eta gehiena murrizteko joera izaten da. Esaten denez, familien laguntzaile eta ordeko izatera mugatuko beharko luke bere egitekoa. Horiek beren betebeharrak ezin bete dituztenean, orduan da bidezko Estatua zeregin horretaz arduratzea. Bidezko da, gainera, eginkizun hori errazten laguntzea, eskolak familien eskuetan jarritz, hala nahi izanez gero, beren umeak bertara bidal ditzaten. Baina Estatuaren egitekoak muga horien barruan errenditu beharko du hertsiki eta ezingo du gazteriaren izpirituan norabide jakin bat ezartzera zuzendua legokeen ezein ekintza positiborik egin.

Baina ez dago hain garbi Estatuaren egitekoak horren negatiboa izanez segitu behar duenik. Baldin hezkuntzak, esanez etorri garen bezala, batez ere, zeregin kolektiboa badu, baldin helburutzat badauka haurra beronek bizi behar duen gizarte-ingurunera moldatzea, ezinezko da gizartea eginkizun horretaz ez arduratzea. Nola egongo da koiuntura horretatik kanpora, bera izanik erreferentzi puntua, zeinaren arabera hezkuntzak bere ekintza zuzendu behar baitu? Gizarteari dagokio, bada, hezitzaileari etengabe gogoraraztea zein diren umeari sartu behar dizkion ideiak eta sentimenduak, bizitzea tokatzen zaion ingurunean harmonian bizi dadin. Gizartea beti hantxe eta erne

egongo ez balitz pedagogi ekintza zentzu sozialean bidera dadin, hau nahitaez sineste partikularren zerbitzura jarriko litzateke, eta aberriaren arima handia elkar-gatazkan leudekeen arima zatikatu txikiz osaturiko multzo inkoherente batean zatitu eta urtuko litzateke. Hezkuntza ororen funtsezko helburuaren kontra ezin da urrunago joan. Aukeratu beharra dago: gizartearen existentzia aintzakotzat hartzen bada, -ikusi berriak gara zer esan nahi duen horrek guretzat-, hezkuntzak ideia eta sentimenduen beharbesteko komunitatea segurtatu behar du hiritarren artean, hori gabe ezin izango bailitzateke inolako gizarterik; eta horrek halako emaitza eman dezan, beharrezko da, halaber, hezkuntza erabat partikularren hautura ez uztea.

Hezkuntzak funtsean zeregin soziala betetzen duenez gero, Estatuak ezin da hartaz axolagabetu. Alderantziz, hezkuntza den guztia behar da, neurri batean bederen, haren eraginaren menpean jarri behar da. Honek ez du esan nahi, ordea, Estatuak nahitaez irakaskuntza monopolizatu behar duenik. Arazoa konplexuegia da horrela, pasadizoan bakarrik tratatzeko: geroago itzuliko gara berriro honetara. Pentsa daiteke eskola-aurrerapenak erosoago eta azkarragoak direla ekimen indibidualei ekintzarako halako marjina bat uzten zaien lekuetan, egia baita gizabanakoarentzat errazago dela berrizale izatea Estatuarentzat baino. Estatuak, zuzenagoko erantzukizuna daukan eskoletatik aparte, interes publikoaren izenean, beste eskola batzuei ere beren ateak irekitzen utzi behar die, baina honek ez du esan nahi han gertatzen dena arrotza zaionik. Alderantziz, eskola horietan ematen den hezkuntzak Estatuaren kontrolpean egon behar du. Berebat, ez da onargarri hezitzailearen zeregina garantia bereziak eskaintzen ez dituen batek betetzea, honen epaile bakarra Estatuak izan daitekenean. Noski, haren eskuhartzearen mugak behin-betiko finkatzea ez da batere aise, baina eskuhartzearen printzipioa ezin da auzitan jarri. Ezin da inola ere onartu hezkuntza antisoziala askatasun osoz emateko eskubidea eskatuko lukeen eskolarik.

Nolanahi ere, aitortu beharrean gaude gure herrian gaur egun indarrean dauden iritzi kontrajarriek biziki minbera eta, aldi berean, garrantzi handikoa egiten dutela Estatuaren betebeharrak hori. Izan ere, ez dagokio Estatuari ideia eta sentimenduen komunitate hori sortzea, eta horiek gabe gizarterik ez dago; komunitateak berak eratu behar du hori bere baitatik, eta Estatuari ez dagokio hori sagaratzea, sostengatzea eta hiritarren aurrean ageriago egitea besterik. Zoritxarrez ukaezina da, alabaina, gure herrian batasun moral horrek baduela zer hobeturik hainbat alderditan. Kontzeptu desberdin eta, are, batzuetan kontrajarriek zatiturik gauzkate. Adostasunik eza honetan bada gertakari bat ukatu ezin dena eta kontuan hartu beharrekoa. Eta da gehiengoari ezin zaiola aitortu bere ideiak gutxiengoaren umeei inposatzeko eskubiderik. Eskola ezin da izan alderdi baten gauza, eta irakasleak bere obligazio guztiak urratzen ditu eman zaion aginpideaz baliatzen denean bere ikasleak lerratzeko bere aurriritzi pertsonalak onartzera, nahiz eta horiek oso justifikatuak egon. Hala ere, desadostasun guztien gainetik, badira gaur egun halako printzipio batzuk gure zibilizazioaren oinarrian, inplizituki edo esplizituki, guztiok onartzen ditugunak, hala nola: arrazoia eta zientzia, ideia eta sentimenduekiko errespetoa, hauexek baitira moral demokratikoaren zimendu sendoak; edozein kasutan ere, oso gutxi dira horiek agerian bederen ukatzen dituztenak. Estatuaren egitekoa da, oinarritzko printzipio horiek agerian jartzea, horiek beren eskoletan erakusaraztea, ahaleginak egitea ume guztiek horien berri jakin dezaten, alde guztietan horietaz zor zaien begirunearekin mintzatzea. Zentzu honetan, egin beharreko ekintzak zenbat eta eraso eta bortxa gutxiago duen, orduan eta eraginkorragoa izango da agian eta, honela, hobeto asmatuko du zuhertasunezko muga barruan egoten.

Hezkuntzaren helburua mugatu eta gero, argitu behar dena da, ea nola eta zein neurritan lor daitekeen helburu hori, hezkuntza nola eta zein neurritan izan daitekeen eraginkorra, alegia.

Gai hau betidanik izan da oso eztabaidatua. Fontenelleren¹¹ ustez, "ez hezkuntza onak egiten du izakera ona, eta ez txarrak hondatzen du hura". Locke¹² eta Helvetiusen¹³ ustez, aldiz, hezkuntza guztiahalduna da. Azken honek dioenez, "gizaki guztiak berdinak jaiotzen dira eta gaitasun berdinekin; hezkuntza da, bera soilik, desberdintasunak sortzen dituen". Jacototen¹⁴ teoria aurrekoaren antzekoa da. Jatorrizko aurrejoeren garrantziaz eta izaeraz batetik eta, bestetik, hezitzaileak dauzkan ekintza-bideen indarraz zer-nola pentsatzen den, halakoa izango da arazo horri emango zaion soluzioa.

Hezkuntzak ez du gizakia egiten hutsetik abiatuz, Locke eta Helvetiusek uste zuten bezala; aitzitik, jadanik gauzatuak aurkitzen dituen aurrejoeren gain aritzen da. Bestalde, eta orotara hartuta, onartutzat eman daiteke sortzetiko joera horiek oso indartsuak direla, errotik deusezten edo eraldatzen oso zailak; horiek baldintza organikoen menpean daudelako eta horietan hezitzaileak oso eragin gutxi duelako gertatzen da hori. Beraz, joera horiek helburu zehatza duten heinean, horiek izpiritua eta izakera iharduteko zein pentsatzeko modu hertsiki jakin batzuetara bultzatzen dituzten heinean, gizabanakoaren etorkizun osoa alde aurretik finkatua kausitzen da eta, ondorioz, zeregin gutxi geratzen zaio hezkuntzari.

Baina, zorionez, gizakiaren ezaugarrietako bat da sortzetiko aurrejoerak oso orokorrak eta ilunak izatea berarengan. Baratua, zurruna eta aldagaitza den aurrejoera, kanpoko zergatikoen eraginari ia lekuri uzten ez diona, sena da, hain zuzen. Galdetzekoa da, beraz, ea gizakiarengan ba ote den benetan inolako senik. Batzuetan bizirik irauteko senaz mintzatzen gara, baina hitza ez da egokia. Zergatik? Bada, sena mugimendu jakinez, beti berdinez, osaturiko sistema bat delako eta, horiek sentimenak libre uzten dituenean, automatikoki elkartzen direlako beren helburu naturalera iritsi arte, guzti horretan gogoetak ezertarako parte hartzen ez duelarik; geure bizitza arriskuan dagoenean egin ohi ditugun mugimenduek, beraz, ez dute inola ere horrelako determinazio eta aldaezintasun automatikorik. Egoeren arabera aldatzen dira horiek, zirkunstantzietara moldatzen ditugu; beraz, ez dira horiek egiten nolabaiteko aukera kontzienterik gabe, nahiz eta oso arina izan. Bizirik irauteko sena deitzen den hori, azken batean, heriotzari ihes egiteko bultzada orokorra besterik ez da, baina hortik aldegitiko erabiltzen ditugun helpideak ez daude behin-betiko predeterminaturik. Alabaina, ezin da esan gauza bera sarritan, eta desegoki, ama-sena, aita-sena eta, are, sexu-sena deitzen denaz. Hauek norabide batean doazen bultzadak dira; baina bultzada horiek gauzatzeko erabiltzen diren helpideak, aldatu egiten dira gizabanako batetik bestera, egoera batetik bestera. Leku handia uzten da, bada, norberaren aztamu eta moldaerentzat eta, ondorioz, beren eragina jaio eta gero baizik ezin sentiarazi duten kausen ekintzarentzat. Hezkuntza da, hain zuzen, kausa horietako bat.

Egia da, esan izan denez, haurrak batzuetan joera arras bortitza heredatzen dutela ekintza jakin baterako, adibidez, bere burua hiltzeko, lapurretak, krimenak, iruzurrak egiteko, etab. Baina baieztapen hauek ez datoz gertakariekin bat inondik inora ere. Esanak esan, ez da inor kriminal jaiotzen eta ez dago inor emana jaiotzatik halako edo honelako krimen bat egitera; italiar kriminalisten paradoxak, gaur egun, defendatzaile gutxi ditu. Heredatu, halako desoreka mental bat heredatzen da, gizabanakoa portaera antolatu eta disziplinatutako baterako menderagaitz egiten duena. Baina horrelako izakera batek ez du predestinatzen gizakia azterlari abenturazale, profeta, berrizale politiko, asmatzaile, etab. izatera baino gehiago kriminala izatera. Beste horrenbeste esan daiteke beste lanbide-gaitasun guztiei buruz. Bainek¹⁵ azpimarratzen duen bezala, "filologo

ospetsu baten semeak ez du heredatzen hargandik hitz bakar bat ere; bestalde, geografi kontuan, meatzari baten semeak jakin dezake eskolan ibiltari handi baten semeak baino gehiago". Umeak gurasoengandik hartu, ahalmen oso orokorrak baizik ez ditu hartzen: adi egoteko gaitasuna, iraupen doi bat, judizio sana, irudimena, etab. Baina ahalmen horietako bakoitzak helburu-mota desberdinetarako balio dezake. Irudimen bizi samarra daukan ume bat, zirkunstantzien eta jasan dituen eraginen arabera, izan daiteke agian pintore edo poeta, asmamen handiko injineru edo finantzari ausarta. Handia da berezko kualitateen eta hauek bizitzan erabiliak izateko hartu behar duten forma espezifikoaren artean dagoen aldea. Honek esan nahi du gure sortzetiko eraketak ez duela etorkizuna alde aurretik hertsiki determinatzen. Erraza da horren arrazoia ulertzen. Herentziaren bidez transmiti daitezkeen iharduera-modu bakarrak dira, organismoaren ehunetan modu zurrun batean finkatu ahal izateko, beti modu aski berdinean errepikatzen direnak. Giza bizitza baldintza asko, konplexu eta, beraz, aldakorren menpean baitago, etengabe aldatuz eta eboluzionatuz joatea beste biderik ez zaio geratzen. Hemendik ondorioz ateratzen dena da, bizitzak ezin duela forma jakin eta behin-betikorik hartu. Joera oso orokor batzuk, oso zehazgabeak, esperientzia partikular guztiei dagozkien ezaugarriak adierazten dituztenak bakarrik dira iraun dezaketenak eta belaunaldiz belaunaldi transmiti daitezkeenak.

Sortzetiko izakera gehienak oso orokorrak direla esatea, oso moldagarriak, oso zaluak direla esatea da, zeren determinazio oso desberdinak har baititzakete. Alde handia dago gizakiak bizitzara datorrean dakartzan birtualtasun zalantza korren eta gizartearen zeregin baliotsu bat betetzeko berak izan behar duen pertsonaia arras definituaren artean. Alde horixe da, hain zuzen, hezkuntzak ibilarazi behar diona. Ikus daitekeenez, bada, eremu zabalak irekitzen zaizkio hezkuntzaren lanari.

Ekintza hori gauzatzeko, ordea, ba ote ditu helpide aski indartsuak?

Hezkuntza-lana zer den jakiteko eta horren ahalmena erakusteko, psikologo garaikide batek, Guyauk hain zuzen, sugestio hipnotikoarekin konparatu du; konparazioa ez da funtsik gabekoa.

Izan ere, sugestio hipnotikoak jarraiko bi baldintzok suposatzen ditu: 1. Subjektu hipnotikoa aurkitzen deneko egoera bere aparteko pasibotasunak ezaugarritzen du. Izpiritua ia ohol soilaren pareko eginda geratzen da; kontzientzia hutsune antzeko zerbait sortzen da; borondateak ezindua dirudi. Ondorioz, idarokitako ideia, aurrean kontrako ideiarik ez aurkitzean, oso erresistentzia gutxirekin gera daiteke finkatua. 2. Hala ere, hutsunea ez bait da inoiz osoa, beharrezko da ideiak berak, sugestioaren eskutik, iharduteko indar berezi bat jasotzea. Horretarako, magnetizatzaileak aginte-doinua hartuz eta agintarien moduan, hitz egin behar du. Esan behar du: Nik nahi dut, honekin aditzera emanez ez obeditzea bururatu ere ez dagoela egiterik, esandakoa bete egin behar dela, gauza hark erakutsi bezala ikusi behar dela, ezin izan daitekeela bestela izan. Ahuleziarik erakusten badu, ikusiko duzu subjektua nola jartzen den zalantzan, nola kontra egiten hasten den eta, batzuetan, nola obeditu nahi ez duen. Askia da eztabaidan sartzea haren boterearenak bukatzeko. Sugestioa zenbat eta gehiago egon kontrakarrean hipnotizatuaren berezko izakerarekin, orduan eta beharrezkoagoa izaten da aginte-doinua.

Bi baldintza horiek, hain zuzen, hezitzaileak ikaslearekin daukan harremanetan gauzatzen dira: 1. Umea naturalki pasibotasun-egoera batean aurkitzen da, hipnotizatu artifizialki esanera egoten den bezala. Umearen kontzientziak ez dauzka oraindik errepresentazio mugatu batzuk besterik, idarokitzen zaizkion haien kontra borrokatzeko gai direnak; bestalde, umearen borondatea ernemuinetan dago oraindik eta, beraz, oso erraz sugestiona daiteke. Arrazoi beragatik, erraz kutsatzen da ereduarekin, oso emana da imitatzeri. Maisuak naturalki bere ikaslearengan duen itzalak, bere esperientzi eta

kultur nagusitasunari esker lortuak, beharrezkoa duen indar eraginkorra emango dio naturalki bere ekintzari.

Antz horrek erakusten du zeinen urruti dagoen hezitzailea desarmatua egotetik, zeren gauza jakina baita sugestio hipnotikoak daukan indarraren handia. Beraz, baldin hezigintzak, neurri apalagoan bada ere, antzeko eragina badauka, hartaz, ondo baliatzen asmatuz gero, asko espero daiteke. Geure ezintasunaren aurrean etsipena sentitzeko baino askoz arrazoi gehiago dauzkagu geure indarraren handiaz txunditurik egoteko. Bai hezitzaileak bai gurasoak maizago ohar balitez, alegia, umearen aurrean gertatzen den orok uzten duela bere aztarna, uneoro sortuz datozen milaka ekintza txiki oharkabek, itxuraz huskeriak direlako aintzakotzat hartzen ez ditugun horiek, erabakitzen dituztela umearen izateko modua eta izakera, ziur nago arreta handiagoa jarriko luketela hitz egin eta iharduteko orduan! Noski, hezkuntzak ezin du emaitza onik eman zakarki eta boladaka jokatzan denean. Herbartek¹⁶ dioen bezala, haurraren gortizki eragiteko erarik onena ez da horri noizbehinka errietan gogor erasotzea. Aitzitik, hezkuntza pazientziaz eta jarraitasunez egiten denean, arrakasta berehalako eta axalekoen bila ez doanean, hau da, kanpoko gertaerek eta ezusteko zirkunstantziek desbideratzen utzi gabe, norabide arras jakin bati buruz poliki-poliki bideratzen denean, orduan bere esku dauzka arimak sakonki markatzeko behar dituen helpide guztiak.

Bidenabar, heztearen oinarritzko baliabidea zein den ere ikusten da. Magnetizatzailearen eragina egiten duena, zirkuntantziek baliatzen datorkion autoritatea da. Analogiaz esan daiteke, beraz, hezkuntza funtsean autoritateari dagokion zerbait dela¹⁷. Proposizio garrantzitsu hori, bestalde, zuzenean ezar daiteke. Izan ere, lehen ikusi dugu hezkuntzaren helburua dela, sortzean gu garen izaki indibidual eta asozial hari, beste izaki erabat berria gainjartzea. Honek gure hasierako izaera gainditzea eraman behar gaitu; baldintza hau betez gero bakarrik bilakatuko da haurra gizaki. Baina geure burua ezin dugu gainditi ahalegin gutxi-asko neketsu bat eginez ez bada. Hezkuntzari buruz ez dago ezer ikusmolde epikureotarra bezain faltsu eta etsipengarriagorik, kasurako Montaignerena¹⁸, zeinaren arabera gizakia formatu baitaiteke ahaleginik egin gabe eta plazerraren erakarpena beste pizgarririk gabe. Bizitzak goibelik deus ez badu ere, hori haurraren aurrean artifizialki goibeltzea kriminala bada ere, zerbait serioa eta handia da hori eta hezkuntzak, bizitzarako prestatzen duenez gero, handitasun horretan parte hartu behar du. Bere berezko egoismoari eusten, goragoko helburuetara adi egoten, desirak bere borondatearen esanera jartzen eta bere muga zuzenen barruan zaintzen ikas dezan, beharrezko du haurrak bere buruari gogor eustea. Alabaina, guk geure burua hertsatu, bortxatu, ondorengo bi arrazoi hauetako batetik baizik ez dugu egiten: edo behar fisiko batek behartzen gaituelako, edo moraliki beharturik gaudelako. Baina haurrak ez dezake senti ahalegin horiek fisikoki guri ezartzen diguten beharrik, jarrera hori ezinbestekoa egiten duten bizitzako errealitate gogorrekin harreman zuzenean ez baitago. Oraindik ez dago borrokan murgildua; Spencerrek esanak esan, ezin dugu umea utzi bizitzako erreakzio gogorregien arriskupean. Beharrezko du umeak hein handi batean formatua egotea bizitzari aurre egin beharko dionerako. Horregatik, bada, ezin daiteke kontatu bizitzako gorabeheren presioekin umearen borondatea zailtzen eta bere buruaren jabe behar adinbat izaten erabakitze orduan.

Betebeharra geratzen da. Betebeharraren sentimendua, hauxe da, hain zuzen, ahaleginaren kinadarik gorena umearentzat eta, are, helduarentzat. Norberarenganako maitasunak ere horixe suposatzen du, zeren, behar den bezala, sarien nahiz zigorraren aurrean sentibera izateko, beharrezko baita norbera bere duintasunaz eta, ondorioz, bere betebeharrak jabetuta egotea. Haurrak, ordea, ez dezake jakin betebeharra zer den bere irakasle edo guraoen bidez ez bada; eta ikasi ere, horiek beren mintzaira eta portaeraren bidez erakusten diotenaren arabera ikasiko du. Horregatik, horiek mamitu eta

pertsonifikatu behar dute betebeharra umearentzat. Honek esan nahi du autoritate morala dela hezitzailearen kalitate nagusia, honek bere autoritatearen bidez adierazten baitu betebeharra betebeharra dela. Garbiki horrek sui generis-ekoa edo berezia duena zera da, agindu-aire batez hitz egiten diela kontzientziei, errespetoa sartzen diela borondateei eta, hura ahoskatu orduko, obeditzera makurrarazten dituela. Beraz, ezinbestekoa da irakasleak ere zirrara-mota bera sortzea.

Esan beharrik ere ez dago modu horretan ulertutako autoritateak ez duela ezer ez bortxatik ez zapalkuntzatik; bere osotasunean hartuta, halako itzal moral batean oinarritzen da. Hezitzailearen baitan bi baldintza nagusi suposatzen ditu beteta. Lehenik, izakera baduela erakutsi behar du, zeren autoritateak konfiantza inplikatzeko baitu eta umeak ez bait lioke konfiantzarik emango zalantzan legokeen eta bere erabakietan oker edo atzera egingo lukeen inori. Baina lehen baldintza hau ez da oinarritzakoa. Axolarik handienekoa da, batez ere, autoritate hori, zeinaren frogak agerian eman behar baitu irakasleak, berak benetan bizi egin behar duela bere barruan. Hori benetan bereturik badauka bakarrik ager dezake autoritateak bere indarra. Baina, nondik datorkioke hori? Agian berak daukan botere materialetik, zigortu eta saritzeko duen eskubidetik? Zigorraren beldurra eta autoritatearenganako errespetua, ordea, bi gauza arras desberdinak dira. Autoritateak balore moralik izan, zigorra pairatzen duenak zigor hori bidezkotzat hartzen duenean bakarrik izango du: honek inplikatzeko duen zigortzen duen autoritatea bidezkotzat onartua dagoela jadanik. Horretantxe datza, hain zuzen, arazoa. Autoritatea irakasleari ez datorkio kanpotik, bere barrutik baizik, barne-fedetik baizik. Ez du sinestu behar, inola ere, ez bere baitan, ez bere adimen edo bihotzaren goi-kalitateetan, bere egitekoan edo bere egitekoaren handian baizik. Apaizak bere egitekoaz ideia garai izaten du eta horretxek janzten du haren hitza hain aise autoritatez; izan ere, sinesten duen eta profano gehienak baino hurbilagotzat daukan jainko baten izenean hitz egiten du. Hezitzaile laikoak ere horrexen antz-antzeko sentimendua izan dezake, eta hala behar luke. Hau ere bere burua baino gehiago den pertsona moral handi baten organoa da: hots, gizartearen organoa. Apaiza bere jainkoaren interpretea den bezala, hura bere garaiko eta bere herriko ideia moral handien interpretea da. Ideia horiekin batera badator, horien handitasun guztia estimatzeko gauza bada, horiei darien autoritatea, berak kontzienteki beretua daukana, hutsik gabe jarriko da harremanetan bere pertsonarekin eta hemendik sortzen den guztiarekin. Hain iturri inpertsonaletik datorren autoritatea izaki, hor ezin da egon ez harrokeriarik, ez handikeriarik, ez maisukeriarik. Dena dator hezitzaileak bere zereginekin duen errespetutik eta, hala mintzatzea zilegi bada, bere ministraritzatik. Errespetu horixe da, hain zuzen, hitzaren bidez, zeinuaren bidez, hezitzailearen kontzientziatik haurraren kontzientziara pasatzen dena.

Askatasuna eta betebeharra batzuetan kontrajarriak izan dira, hezkuntzaren bi faktore horiek elkarrekin kontraesanean edo elkar-murritzuz baleude bezala. Oposizioa, ordea, gezurrezkoa da. Egiazki, kontzeptu horiek, elkar-baztertu ordez, elkar-inplikatu egiten dute. Askatasuna ondo ulertutako autoritatearen ondorio da. Izan ere, aske izatea ez da norberak nahi duena egitea, baizik eta norbere buruaren jabe izatea, arazoiz jokatzeko jakitea eta norberak bere betebeharra egitea. Umea bere buruaren jabe izan dadin, helburu hau lortzeko erabili behar du hezitzaileak autoritatea. Irakaslearen autoritatea ez da betebeharraren eta arazoaren autoritatearen alderdi bat besterik. Beraz, umeak hori hezitzailearen hitzean ezagutzera eta horren itzalera makurtzera usatua egon behar du: horrela jokatuz bakarrik jakin ahal izango du, gerora, hura bere kontzientzian aurkitzen eta bertara itzultzen.

II

PEDAGOGIAREN IZAERA ETA METODOA¹⁹

Sarritan nahastu izan dira hezkuntza eta pedagogia kontzeptu biok, eta nolanahi ere arretaz desberdindu beharrean daude.

Hezkuntza, gurasoek eta irakasleek umearengan duten eragina da. Ekintza hau etengabekoa da, eta orokorra. Gizarte-bizitzan ez da inolako aldirik, ezta, nolabait esateko, inolako unerik ere egunean zehar belaunaldi gazteak beren aurrekoekin harremanean ez daudenik eta, ondorioz, horiek hauen hezkuntza-eragina jasaten ez dutenik. Izan ere, eragin hori ez da sentitzen gurasoek edo irakasleek kontzienteki, eta zentzu hertsian gogoemandako irakaskintzaren bidez, beren esperientziaren emaitzak atzetik datozkienei komunikatzen dizkieten une labur-laburretan zehar bakarrik. Bada sekula ahitzen ez den hezkuntza inkontziente bat. Gure exenpluaren bidez, ahoskatzen ditugun hitzen bidez, burutzen ditugun ekintzen bidez, etengabe itxuratuz gatoz gure haurren arima.

Erabat alderantziz gertatzen da Pedagogiarekin. Hau teorietan datza, ez ekintzetan. Teoria horiek hezkuntza ulertzeko moduak dira, ez inola ere hura gauzatzeko moduak. Batzuetan hainbeste desberdintzen dira ohizko praktikekin, ezen erabat horien kontra egotera desberdintzen baitira. Rabelaisen²⁰ pedagogia, Rousseau²¹ edo Pestalozzirena²², beren garaietako hezkuntzarekin kontrajarrita daude. Honek esan nahi du hezkuntza ez dela Pedagogiaren gaia besterik. Hau, bada, hezkuntzaren elementuez gogoetak egiteko era jakin bat da.

Horregatik da Pedagogia, iraganean bederen, aldizkakoa bakarrik, hezkuntza etengabekoa den bitartean. Izan dira herriak pedagogiarik, hau zentzu hertsian ulertuta, izan ez dutenak; areago oraindik, Pedagogia ez da agertzen garai nahiko modernoetara iritsi arte. Grezian Perikleren garaia pasatu eta gero agertzen da, Platon, Xenofonte eta Aristotelerekin. Erroman, apenas eman zen. Kristau-gizarteetan, XVI. mendea arte ez zen pedagogiazko obra garrantzitsurik sortu; orduan ezagutu zuen gorakada apaldu egin zen hurrengo mendean zehar, berriro XVIII. mendean indartsu jalgitzeko. Gertatzen dena da, gizakiak gogoetarik ez duela beti egiten, horretarako beharra sentitzen duenean bakarrik baino; bestalde, gogoetak egiteko baldintzak ez dira beti eta alde guztietan egokiak izaten.

Premisa horiek ezarritik gero, pedagogi gogoetaren eta honen emaitzen ezaugarriak zer-nolakoak diren aztertzea dagokigu orain. Agian, horiek doktrina hertsiki zientifikoak direla eta Pedagogia zientzia bat, Hezkuntzaren Zientzia alegia, dela esan behar ote da? Edo, agian, beste izen bat eman behar litzaioke? Eta hala izatekotan, zein? Segun eta nolako erantzuna ematen zaion galdera-multzo honi, pedagogi metodoaren izaera oso modu desberdinean ulertuko da.

I

Demostratzen erraza dena, hasteko, hauxe da: alegia, hezkuntza-arazoak, halako ikuspuntu batetik begiratuta, beste disziplina zientifikoaren ezaugarri guztiak dituen disziplina baten ikergai izan daitezkeela.

Izan ere, ikerketa-multzo batek, zientzia deitu ahal izateko, beharrezkoa da, eta nahikoa ere bai, jarraiko ezaugarriok izatea:

1. Egitate lortuak, burutuak, behatzeko modukoak hartu behar dira ikergaitzat. Izan ere, zientzia bat bere objektuak mugatzen du; zientziak suposatzen du, beraz, objektu hori badela, behatzarekin seinalatze modukoa dela, nolabait esateko, eta marka ere egin daitezkeela hark errealitatearen multzoan betetzen duen lekua.

2. Egitate horiek beren artean beharbesteko homogenotasuna izan behar dute, kategoria berean sailkatu ahal izateko adinakoa. Batzuk besteetara erreduziezinak balira, ez zientzia bat, baizik eta zenbat ikergai desberdin, hainbat zientzia desberdin egongo

lirateke. Sortzen eta eratzen ari diren zientzietan sarritan gertatzen da, modu aski nahasian besarkatzen dituztela hainbat objektu desberdin; hauxe da, adibidez, Geografia, Antropologia, eta abarren kasua. Baina egoera hau ez da sekula izaten behin-behineko aldi bat baizik zientzien garapenean.

3. Azkenik, zientziak egitate horiek ezagutzeko, eta ezagutzeko bakarrik, aztertzen ditu modu erabat desinteresatuan. Nahita darabilgu ezagutu hitz orokor eta zehazgabe samarra, areago zertu gabe zer izan daitekeen ezagutza zientifikoa bere zentzu hertsian. Izan ere, axola gutxi du zer egiten duen jakintzuak: legeak aurkitu baino lehen, tipoak eraikitzen hasi, horiek deskribatu bakarrik egin, ala horiek esplikatzen ihardun. Jakintza, edozein sailetakoa dela ere, bere baitan hartuta ikertzen denean, orduan bilakatzen da zientzia. Noski, jakintzuak ondotox daki bere aurkikuntzak, segurtasun osoz, erabiltzeko modukoak direla. Gerta daiteke, orobat, bere ikerketak nagusiki halako edo bestelako puntuetara zuzentzea, pentsatzen duelako, horrela, probetxugarriagoak izango direla eta behar larriei erantzuteko modua izango dutela. Hala ere, ikerketa zientifikoari lotzen zaion neurrian, alboan uzten ditu ondorio praktikoak. Hura zer den esaten du, gauzak zer diren konstatatzen; horretara bakarrik mugatzen da. Jakintsuari, berak aurkitutako egiak atsegingarriak edo harrigarriak ote diren ala ez, berak ezarritako harremanek halaxe ezarrita segitzea on den ala ez edota, alderantziz, hauek beste era batera ezartzea komeniko ez ote litzatekeen, hau dena jakitea ez zaio batera axola. Jakintsuaren egitekoa errealitatea adieraztea da, ez hau juzgatzea.

Premisa horiek ezarri ondoren, ez da inolako arrazoirik hezkuntza ikergai ez egiteko, eta ikergai ere baldintza guzti horiek betetzen dituen eta, ondorioz, zientzia baten ezaugarri guztiak dauzkana.

Izan ere, hezkuntza, gizarte jakin batean usatzen dena eta bere eboluzioko une jakin batean kontsideratua, praktika, jokabide eta ohituren multzo bat da; hauek egitate osoro definituak osatzen dituzte eta beren errealitatea ere beste egitate sozialena bezalakoxea da. Ez dira, denbora luzez pentsatu izan denaren kontra, konbinaketa gutxi-asko arbitrario eta artifizialak, beren izateko arrazoiak borondate beti kontingenteen eragin kapritxosoari zor diotenak. Alderantziz, egiazko gizarte-erakundeak dira. Ez da gizakirik lor dezakeenik gizarte batek, une jakin batean, bere egituran inplikaturik ez dagoen hezkuntza-sistema bat izatea, organismo bizidun bati ezinezko zaion bezala bere konstituzioan inplikaturik ez dauden beste organo eta beste funtzio batzuk edukitzea. Ikuspegi honen alde jadanik emandako arrazoi guztiei beste batzuk erantsi behar bazaizkie, aski da jabetzea praktika horiek zer-nolako agindu-indarrez inposatzen zaizkigun. Guztiz alferra da sinestea guk nahi bezala hezten ditugula geure umeak. Bizi gareneko gizarte-ingurunean agintzen duten arauak segitzera behartuak gaude. Jendearen iritzia da haiek ezartzen dizkiguna, eta jendearen iritzia da indar morala osatzen duena, eta honen hertsapen-ahala ez da indar fisikoena baino txikiagoa. Gizarteak usuario batzuei bere itzala eskaintzen dienean, horiek, hein handi batean, gizabanakoen ekintzatik kanpora geratzen dira. Bistan da urra ditzakegula usuario horiek; baina, hala eginez gero, indar moralak, zeintzuen aurka jazartzen baikara, gure aurka oldartzen dira eta, haien nagusitasuna ikusita, bistakoa da menperatuak izango ginatekeela. Honela, bada, errebolta gaitezke menpean gauzkaten indar materialen kontra; gure ingurune fisikoaren izaerak inplikatzeko ez duen beste modu batera bizitzen saia gaitezke; orduan, ordea, heriotza edo gaixotasuna izango litzateke gure erreboltaren zigorra. Era berean, nahierara aldatu ezin ditugun ideia eta sentimendu kolektiboaren giro batean murgildurik aurkitzen gara eta, hain zuzen ere, mota horretako ideia eta sentimenduen gainean oinarritzen dira hezkuntza-praktikak. Horiek, bada, oldartu egiten baitzaizkigu, gu ez bezalako gauzak dira, beren baitan izaera definitua, lortua, guri inposatzen zaiguna, duten errealitateak; beraz, jakingarri izan daiteke hari behatzea,

hura ezagutzen saiatzea, eta saiatu, gainera, hura ezagutzeko beste xederik gabe. Bestalde, hezkuntza-praktika guztiek, edozein motatakoek, beren artean egon daitezkeen diferentziak nolanahikoak direla ere, funtsezko izaera hau dute elkarrekin: belaunaldi batek hurrengoan izandako eraginaren ondorio direla, helburutzat duena azken belaunaldi hau, berak bizi behar duen gizarte-ingurunera moldatzea. Honela, bada, horiek denak funtsezko harreman horren modalitate desberdin batzuk dira. Ondorioz, espezie bereko gertakariak dira, kategoria logiko bat berari dagozkionak; beraz, zientzia bakar eta bat beraren objektu izan daiteke, zeina hezkuntzaren zientzia izango bailitzateke.

Ez da ezinezkoa oraintxe bertan azpimarratzea, ideiak zehazteko helburu soilarekin, zientzia horrek landu beharko lituzkeen arazo nagusienetako batzuk.

Hezkuntza-praktikak ez dira elkarrengandik isolaturik dauden egitateak, baizik, gizarte batentzat, sistema berean daude elkarturik, eta horren zatiek helburu bera bilatzen dute: hauxe da herri honen eta garai honen hezkuntza-sistema propioa. Herri bakoitzak du berea, bere sistema morala, erlijiosoa, ekonomikoa, etab. duen bezalaxe. Bestalde, ordea, espezie bereko herriek, hots, beren eraketaren oinarrian antzeko ezaugarriak dauzkatenek, beren artean konparagarriak diren hezkuntza-sistemei segitu behar diete. Haien antolakuntza orokorrak aurkezten dituzten antzek, nahitaez, garrantzi berdineko beste batzuk inplikatu behar dituzte beren hezkuntza-antolakuntzan. Ondorioz, eta konparazio bidez, antzak bistaratuz eta desberdintasunak baztertuz, oso ondo eraiki daitezke gizarte-mota desberdinei dagozkien hezkuntza-mota orokorrak. Tribu-erregimenean, adibidez, lainotsua izatea da hezkuntzaren ezaugarri nagusia; bereizteke ematen zaie klaneko partaide guztiei. Ez da ezagutzen gazteria hezteko irakasle jakinik, ez arduradun berezirik; zahar guztiak dira, aurreko belaunaldiko guztiak, eginkizun hori betetzen dutenak. Gehienez ere gerta daitekeena da, bereziki oinarritzakoak diren irakaspen jakin batzuetarako, zahar batzuk modu bereziago batean trebatuagoak egotea. Beste gizarte batzuetan, aurreratuagoetan, lainotasun hori bukatzen ari da edota, bederen, gutxitzen. Hezkuntza funtzionari espezializatuen eskuetan kontzentratzen da. Indian, Egypton, apaizak dira eginkizun horren ardura dutenak. Hezkuntza apaiz-boterearen atributu bat da. Lehen ezaugarri bereizgarri honek, beraz, beste batzuk dakartza. Bizitza erlijiosoak, bere sorreran zen bezala erabat iluna izan ordez, bere burua zuzendu eta administratzeaz arduratuko zen organo berezi bat sortu zuenean, hots, apaiz-klase edo kasta eratu zenean, erlijioak espezifikoki espekulatibotik eta intelektualetik duen zerak ordurarte erabat ezezaguna zen garapena ezagutzen zuen. Apaiz-giro hauetan agertu ziren lehen prodomoak, zientziaren hasikinetako eta hastapeneko formak: Astronomia, Matematika, Kosmologia. Comte duela aspaldi ohartu zen gertakari horretaz eta erraz esplikatu daitekeena da. Guztiz naturala da erakunde batek, helburutzat bizitza espekulatiboari dagokion oro talde murrizt batean biltzea duenak, hori sustatu eta garatzea. Ondorioz, hezkuntza ez da mugatzen, hasieran bezala, umeari praktika batzuk ikasgaraztera eta berori iharduteko era jakin batzuetan trebatzera. Harez gero, bada gairik halako instrukzio baterako. Apaizak sortzen ari diren zientzia horien elementuak irakasten ditu. Alabaina, instrukzio hori, ezagutza espekulatibo horiek ez dira irakasten beren baitan hartuta, horiek erlijio-sinesteekin dituzten loturen argitan baizik; izaera sakratua dute eta, erlijioaren sabelean bertan eratuak baitira, elementu hertsiki erlijiosoz horniturik daude eta erlijiotik ezin dira banandu. Beste herri batzuetan, greziar eta latindar hirietan bezala, hezkuntza zatituta aurkitzen da Estatuaren eta familiaren artean, proportzio aldagarrietan hirien arabera. Ez dago jadanik apaiz-kastarik. Estatua da bizitza erlijiosoaren ardura bereganatzen duena. Ondorioz, horrek ez bait du behar espekulatiborik ikusten eta, batipat, ekintza eta praktika baititu lehenesten, beharrak eraginik zientzia sortzen denean, Estatua eta,

ondorioz, erlijioa bera ere bazterrera utzita sortzen da. Filosofoak, Greziako jakintsuak, partikularrak eta laikoak dira. Zientziak berak aski agudo hartzen du joera antirreljioso. Gertatzen dena da, guri interesatzen zaigun ikuspuntutik begiratuta, instrukzioak, honek ere, agertu ordukoxe, izaera laiko eta pribatua hartzen duela. Atenako gramateús-a hiritar soil bat da, lotura ofizialik eta izaera erlijiosorik ez duena. Alferrikakoa da adibide horiek biderkatzea, ilustrazio-interesa besterik ez bait dute. Aski dira ikusteko nola, mota bereko gizarteak konparatuz, eraiki daitezkeen hezkuntza-motak, famili, Estatu- edo erlijio-motak eraikitzen diren bezala. Bestalde, sailkapen honek ez lituzke agortuko hezkuntzari buruz planteatzen daitezkeen arazo zientifikoak; oraindik garrantzitsuagoa den beste problema bat erabakitzeke behar diren elementuak eman besterik ez du egiten. Mota desberdinak ezarri gero, horiek esplikatzen beharko lirateke, hots, bilatu beharko litzateke horietako bakoitzaren ezaugarri bereziak zein baldintzaren menpean dauden, eta batzuk besteetatik nola eratorri diren. Honela lortuko lirateke hezkuntza-sistemen eboluzioan agintzen duten legeak. Orduan ikusi ahal izango genuke hezkuntza zein zentzutan garatu den eta zein kausa izan diren garapen hori determinatu eta esplikatzen dutenak. Arazo hau, noski, teoriko hutsa da, baina horren soluzioa, bistakoa denez, emankorra izango litzateke aplikazio praktikoetan.

Hona hemen, bada, zientzi espekulazioetarako jadanik irekita dagoen iker-eremu zabala. Eta, hala ere, badaude ikuspuntu horren arabera azter daitezkeen beste arazo batzuk ere. Esan berri dugun guztia iraganari dagokiona da; gure pedagogi erakundeak nola eraiki izan diren guri ulertaraztea izango litzateke ikerketa horien ondorioa. Baina beste ikuspuntu batetik begiratuta ere gogoeman daitezke. Eratuta daudenez geroztik datoz funtzionatuz, eta azter genezake nola funtzionatzen duten, hau da, nolako emaitzak ematen dituzten eta zein baldintza diren emaitza horiek aldarazten dituztenak. Horretarako, eskola-estatistika on bat beharko genuke. Eskola bakoitzean disziplina bat, zigor- eta sari-sistema bat aplikatzen da. Bai interesgarria izango litzatekeela jakitea, oinarrituz ez uste enpirikoetan bakarrik, behaketa metodikoetan baizik, sistema horrek nola funtzionatzen duen herri bereko eskola desberdinetan, erregio desberdinetan, urteko une desberdinetan, eguneko une desberdinetan; zein diren eskola-delitu errepikatuenak; horien proportzioa zein neurritan aldatzen den lurralde osoan zehar edo herrien arabera, zein neurritan dagoen haur-adin, honen famili egoera, etabarren menpe! Helduaren delituei buruz planteatzen diren galdera guztiak planteatu daitezke hemen eta ez probetxu txikiagorekin. Bada haur-kriminologia, gizaki helduaren kriminologia baden bezalaxe. Eta disziplina ez da metodo honen arabera azter litekeen hezkuntza-erakunde bakarra. Ez da pedagogi metodorik honen ondorioak era berean neur ez ditzakeenik, suposatuz, jakina, azterketa horretarako beharrezko tresna, estadistika on bat, alegia, eskuetan dugula.

II

Hona hemen, bada, bi arazo-mota, zeintzuen izaera hertsiki zientifikoa ezin bait da ukatu. Batzuk genesiari buruzkoak dira; besteak, aldiz, hezkuntza-sistemen funtzionamenduari buruzkoak. Ikerketa guzti horietan, egitekoa, sinpleki esanda, da edo oraingo gauzak edo iraganak aurkitzea, edo horien kausak arakatzea, edo horien ondorioak zehaztea. Zientzia bat osatzen dute; hona hemen hezkuntzaren zientzia zer den edota, hobeto esateko, zer izango litzatekeen.

Egin dugun laburpen horretatik ondorioz ezin garbiago ateratzen dena da, alabaina, pedagogikoak deituriko teoria horiek erabat izaera desberdineko espekulazioak direla. Izan ere, ez helburu beraren atzetik doaz, ez metodo berak darabiltzate. Horien jomuga ez da den edo izan den hura deskribatu edo esplikatzea, izan behar duena determinatzea baizik. Ez daude ez orainari, ez iraganari begira, etorkizunari begira baizik. Horien asmoa ez da aurkitutako errealitateak zintzo adieraztea, portaera-aginduak ematea

baizik. Ez digute esaten: "horra hor badena eta horren izateko arrazoia", baizik eta "hona hemen egin behar dena". Berebat, hezkuntzaren teorilariak, gehienetan, oraingo eta iraganeko praktika tradizionalak halako destaina ia sistematiko batekin hitz egiten dute. Inperfekzioak azpimarratzen dituzte, batez ere. Ia pedagogo handi guztiak, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, izpiritu iraultzaileak dira, beren garaikideen ohituren kontra jaiki zirenak. Ez dituzte aipatzen sistema zaharrak edo indarrean daudenak kondentatzeko ez bada, naturan oinarriturik ez dutela aldarrikatzeko ez bada. Guztia, gutxi-gorabehera, ohol soil bihurtzen dute eta, horren lekuan, zerbait erabat berria eraikitzeari ekiten diote.

Honela, bada, gure artean uler gaitzen, arretaz bereizi behar dira bi espekulazio-mota hain desberdin. Pedagogia eta Hezkuntzaren Zientzia bi gauza desberdin dira. Baina, zer da, bada, Pedagogia orduan? Aukera motibatu bat egiteko, ez dugu aski hori zer ez den jakitea; hori zertan datzan azaldu behar dugu.

Agian, artea dela esango al dugu? Badirudi ondorio hori inposatzen dela, zeren, gehienetan, bi ertz horien artean erdikorik ez baitda ageri eta zientzia ez den gogoetaren emaitza oro arte izendatzen baita. Baina hau arte hitzaren esanahia sobera zabaltzea da, horren barruan gauza arras desberdinak sartzeraino zabaltzea.

Izan ere, arte deitzen da, halaber, hezitzaileak hurrekin izandako harremanen bidez eta bere lanbidea praktikatzeko lortutako esperientzia praktikoa. Esperientzia hau eta pedagogoen teoriak, ordea, bi gauza garbiki desberdinak dira. Aski da ohizko behaketaz baliatzea desberdintasun horren handiaz ohartzeko. Gerta daiteke hezitzaile on bat izatea, baina pedagogi espekulazioetarako inolako gaitasunik ez edukitzea. Hezitzaile trebatu batek badaki egin behar dena egiten, erabiltzen dituen metodoak justifikatzen dituzten arrazoen berri emateko beti gauza ez bada ere; eta alderantziz, gerta daiteke pedagogoak ez edukitzea inolako trebetasun praktikorik; guk ez geniokeen emango ez Rousseau bati ez Montaigne bati eskola baten ardura. Pestalozzik berak, zen bezala ofizioa izanda ere, erdizka baizik ez zuen menderatzen hezitzailearen artea, haren porrot errepikatuek frogatzen duten bezala²³. Nahasketa bera aurkitzen da beste eremuetan ere. Arte deitzen da Estatu-gizonen trebetasuna, arazo publikoak gidatzen ikasita daudenena. Baina esan ohi da, baita ere, Platon, Aristotele eta Rousseauen idazlanak arte politikoko tratatuak direla; gauza ziurra da, ordea, lan horiek ezin direla egiazki zientifikotzat har, horien helburua baita, ez errealtatea aztertzea, baizik eta ideala eraikitzea. Hala ere, leize bat irekitzen da Contrat social bezalako liburu batek inplikatzeko dituen izpiritu-burutazioen eta Estatu-administrazioak suposatzen dituen artean; Rousseau, itxura guztien arabera, ministrari ezin txarrago bat eta hezitzaile ezin txarrago bat izango zen. Era berean, medikuntzako gauzetan teorilari onenak direnak ez dira izaten, inola ere, kliniko onenak.

Interesik badu, beraz, hitz bat beraren bidez bi iharduera-mota hain desberdin ez izendatzeak. Arte izena, gure ustez, praktika hutsa dena, teoriarik gabekoa, adierazteko gorde behar da. Honela, soldaduaren arteaz, abokatuaren arteaz, hezitzailearen arteaz ihardutean, mundu guztiak daki zertaz ari garen. Arte da iharduteko eren sistema bat, eta era hauek, batetik, helburu berezietara moldaduta daude eta, bestetik, dela heziketak komunikatutako esperientzia tradizional baten, dela gizabanakoaren esperientzia pertsonalaren emaitza dira. Esperientzia horiek ezin dira lortu, gauzen gainean egin behar baita ekintza, horiekin harremanetan jarritik eta norberak ihardunez ez bada. Ez da zalantzarik, gerta daiteke artea gogoetak argitzea, baina gogoeta ez da oinarritzeko elementua, zeren hura hau gabe izan baitaiteke. Areago oraindik, ez da arterik, dena gogoetatua legokeenik.

Baina horrela definitutako artearen eta zentzu hertsian zientzia deituaren artean, bada lekuri tarteko adimen-jarrera batentzat. Gauzen edo izakien gainean modu jakin

batzuen arabera ihardun ordeztu, horrela erabilitako ekintza-prozeduren inguruan egiten dira gogoetak, ez hauek ezagutu eta esplikatzen, baina bai balio duten hartan estimatzeko, izan behar luketena badiren ala ez aztertzen, aldatzea eta nola, edota, areago, horien lekuan prozedura erabat berriak ezartzea komeniko litzatekeen ala ez jakiteko. Gogoeta horiek teori itxura hartzen dute; ideien konbinaketak dira, ez ekintzenak, eta, bide horretatik joanda, zientziara hurbiltzen dira. Baina honela konbinatutako ideiek ez daukate helburutzat gauza jakinen izaera adieraztea, ekintza zuzentzea baizik. Ez dira mugimenduak, baina denak daude mugimendutik hurbil, horien egitekoa gidatzea baita. Ez badira ekintza, badira, bederen, ekintza-egitarau eta, bide horretatik, artera hurbiltzen dira. Horrelakoak dira teoria medikalak, politikoak, estrategikoak, etab. Espekulazio-mota hauen izaera mistoa azaltzeko, teoria praktikoak deitzea proposatzen dugu. Pedagogia da, hain zuzen, mota honetako teoria praktikoa. Honek ez du aztertzen zientifikoki hezkuntza-sistemarik, baina sistema horien gainean gogoetak egiten ditu hezitzailearen iharduerari ideia gidatzaileak eskaintzeko asmoarekin.

III

Baina horrela ulertutako Pedagogiak badu objektzio-arriskurik eta beronen garrantzia ez dezakegu ezkuta. Zalantzarik gabe, hala esaten da, teoria praktiko bat ahalezko eta bidezko da baldin eta jadanik eraikia eta guztiek onartzen duten zientzia baten gainean sostengatzen bada, eta honen aplikazioa besterik ez denean. Kasu honetan, hain zuzen, nozio teorikoek, zeintzuetatik ondorio praktikoak ateratzen baitira, horietatik ateratzen diren konklusioei ematen zaien balio zientifikoa dute. Zentzu honetan, bada, kimika aplikatua teoria praktiko bat da, kimika hutseko teoriak aplikatzea besterik ez bait da. Hala ere, teoria praktiko batek ez du balio beste zientziek balio dutena baino gehiago, hark hauen oinarritzko nozioak erabiltzen baititu. Pedagogia, beraz, zein zientzian sostenga daiteke? Lehenik eta behin, beharrezko izango litzateke Hezkuntzaren Zientzia bat izatea, zeren, hezkuntzak zer izan behar duen jakiteko, batipat jakin beharko litzateke horren izaera zein den, zein baldintzatan dagoen, zein legeren arabera eboluzionatuz etorri den historian zehar. Baina Hezkuntzaren Zientzia izan, proiektu-egoera huts bat baizik ez da. Batetik, Soziologiako beste adarrak geratzen dira, eta hauek Pedagogiari laguntza eman diezaiokete hezkuntzaren helburua finkatzen metodoen norabide orokorrarekin; bestetik, Psikologia dago, eta honen erakutsiak guztiz baliagarriak izan litezke pedagogi prozedurak xeheki zehazteko. Hala ere, esan behar da Soziologia zientzia sortuberria dela; finkatutako proposizio arras banaka batzuk baizik ez dauzka, baldin badauzka ere. Psikologia bera, gizarte-zientziak baino lehen eraikia bada ere, eztabaida-mota guztien ontzia da; oraindik orain, tesirik kontrajarrienak sostengatzen dira psikologi arazoen inguruan. Hori horrela izanik, zer balio eduki dezakete horrelako datu zientifikotan oinarritzen diren ondorio praktikoek datuok aldi berean hain ez-ziurak eta hain ez-osoak direnean? Zer balio dezake inolako oinaririk ez duen, edota izanda ere, inolako tinkotasunik erakusten ez duen pedagogi espekulazio batek?

Honela, Pedagogiari sinesgarritasun oro kentzeko aipatzen den egitatea, berez, ukalezina da. Gauza segurua da hezkuntzaren zientzia egiteke dagoela osoki, Soziologia eta Psikologia oso gutxi aurreratuta daudela. Itxarotea haizu balitzaigu, zuhur eta metodikoa izango litzateke pazientzia hartzea zientzia hauek aurrera egin eta segurtasun handiagoz erabiliak izan arte. Baina gertatzen dena da, hain zuzen, pazientzia hartzerik ez daukagula. Ez dugu askatasunik arazoa planteatzeko edo geroagoko uzteko: planteatu egiten zaigu edo, hobeto esanda, gauzek berek, egitateek, bizi-beharrek ezarri egiten digute. Arazoa ez dago osorik. Untziraturik gaude eta bertan segitu beste erremediorik ez dugu. Ohizko gure hezkuntza-sistema hainbat puntutan ez dator ados gure ideiekin

eta gure beharrekin. Jarraiko bi bide hauen aurrean, bat hautatu beharrean gaude: ala iraganak utzi dizkigun praktikei eusten saiatu behar dugu oraingo eskakizunei erantzuten ez dieten arren, ala hautsitako harmonia ezartzeari gogotik ekin behar diogu, egin beharreko aldaketak zein diren arakaturaz. Bi bide horietatik, lehena obra gaitza da eta ez darama inora. Erakunde zaharkitu eta deskreditatuei bizitza artifiziale eta itxura hutseko autoritatea ematen ahalegintzea baino deus alferagorik ez da. Porrota ezinbestekoa da. Ezin dira ito erakunde horien kontra doazen ideiak; ezin dira isilarazi erakundeok zauritzen dituzten beharrak. Horrela borrokatzen diren indarrek ezin dute garaitu besterik egin.

Beraz, ez zaigu geratzen lanari buru-belarri ekitea eta egin beharreko aldaketak ikertu eta gauzatzea beste biderik. Baina nola aurkitu horiek gogoetaren bidez ez bada? Kontzientzia gogoetatuak bakarrik bete ditzake tradizioaren hutsuneak, beronek huts egiten duenean. Beraz, zer da Pedagogia ez bada gogoeta, ahalik eta metodikoena, haren garapena arautzeko xedearekin hezkuntza-gauzei aplikatua? Noski, ez dauzkagu eskuetan arazoa erabaki ahal izateko nahiko genituzkeen elementu guztiak; baina ez da hori arrazoi hori erabakitzen ez saiatzeko, erabaki beharrekoa baita. Beraz, egin behar dena da ahal dugun ondoena jokatu, egitate jakingarrien ahalik eta kopururik handiena bildu, horiek eskura dugun metodorik onenarekin interpretatu, errore-posibilitateak ahal den gehiena murrizteko asmoz. Hauxe da pedagogoaren egitekoa. Ez dago puritanismo zientifikoa baino gauza alfer eta antzuagorik, honek, zientzia oraindik sortzeke dagoela aitzakiatzat hartuz, abstentzionismoa aholkatzen baitu eta gizakiak egitateen aurrean lekuko indiferente edo, bederen, etsituen gisa agertzea gomendatzen baitu. Ezjakintasunezko sofismaren alboan, zientzi sofisma dago, arrisku gutxiagokoa ez dena. Dударik gabe, baldintza hauetan iharduteak badakar arriskurik. Baina ekintza ez doa inoiz arriskurik gabe; zientziak, aurreratuenak ere, ez luke arriskuok gainditzeko jakingo. Eska dakigukeen guztia da, jar dezagula jokoan geure zientzia guztia, bere inperfekzio eta guzti, eta gure kontzientzia guztia, arrisku horiek ahal dugun neurrian baztertzeko. Honetan datza, hain zuzen, Pedagogiaren egitekoa.

Baina Pedagogia ez litzateke baliotsua izango une kritikoetan bakarrik, garaian garaiko premiekin ados letorkeen eskola-sistema bat luza gabe ezarri beharra dagoenean, alegia; gaur egun, bederen, hezkuntzaren ezinbesteko laguntzaile etengabea egin da.

Izan ere, hezitzailearen artea, ia senezkoak bihurtu diren instintuz eta ohiturez osaturik badago ere, beharrezkoa da adimena baztertera ez uztea. Gogoetak ezingo luke adimenaren lekuri bete, baina adimenak ere ezingo luke hura baztertera utzi, ez bederen herriek halako zibilizazio-maila bat lortua dutenez geroztik. Nortasun indibiduala gizadiaren kultura intelektual eta moralaren oinarritzko elementu bilakatzen denean, hain zuzen, gogoan eduki behar du hezitzaileak haur bakoitzarengan ezkututzen den indibidualtasun-hazia. Hau gararazten saiatu behar du, horretan bildu behar ditu bere ahalegin guztiak. Mundu guztiari, deus aldatzeke, araudi inbertsonal eta uniforme bera aplikatu ordez, metodoak aldatu eta bereizi egin beharko ditu adimen bakoitzaren izakera eta ezaugarrien arabera. Alabaina, hezkuntza-praktikak kasu partikularren ugaritasunera bereizmenez moldatu ahal izateko, jakin behar da horiek nora jotzen duten, horiek osatzen dituzten prozedura desberdinen arazoak zein diren, horiek baldintza desberdinetan sortzen dituzten ondorioak nolakoak diren; laburki esanda, horiek pedagogi gogoetaren galbahetik pasa behar dute. Hezkuntza enpirikoa, mekanikoa, ezin izan daiteke konprimatzaile eta berdinzalea besterik. Bestalde, historia aurrera joan ahala, gizarte-eboluzioa gero eta biziagoa egiten da; garai batek ez du bere aurrekoaren antzik; garai bakoitzak izaten du bere fisionomia. Etengabe sortzen dira premia berriak eta ideia berriak; iritzietan nahiz ohituretan gisa honetara sortuz datozen etengabeko aldaketei erantzun ahal izateko, hezkuntzak berak aldatu behar du eta,

ondorioz, aldaketa ahalbideratuko duen moldagarritasun-egoeran iraun. Beraz, ohituraren uzta erortzen eta automatismo ohargabeko eta aldagaitzean endekatzen ez uzteko modu bakarra, gogoetaren bidez hura beti erne edukitzea da. Hezitzailea ohartzen denean darabiltzan metodoez, horien helburuez eta horien izateko arrazoiaz, horiek juzgatzeko moduan dago eta, ondorioz, horiek aldatzetik gertu ere bai, baldin eta konbentzitzen bada lortu nahi den helburua ez dela lehengo bera edota erabili behar diren helpideek desberdinak izan behar dutela. Gogoeta da, batipat, rutinaren indar antagonista, eta rutina beharrezko aurrerapenatarako oztopo da.

Horregatik, hasieran genioen bezala, egia bada ere Pedagogia historian zehar ez dela agertzen noizean behin baizik, gaineratu behar da, halaber, gizarte-bizitzan etengabeko funtzio bilakatzeko joera ageri duela gero eta gehiago. Erdi Aroak horren beharrik ez zuen. Konformismo-garai bat zen hura, eta orduan mundu guztiak era berean pentsatzen eta sentitzen baitzuen, izpiritu guztiek molde beretik ateratakoak ziruditen, disidente indibidualak banaka batzuk baizik ez ziren, eta horiek ere proskribatuak. Horregatik, inpersonala zen hezkuntza; Erdi Aroko eskoletan hezitzailea multzoan zuzentzen zitzairen ikasle guztiei eta ez zitzaion bururatu ere egiten bere lana ume haietako bakoitzaren izaerara moldatu behar zuenik. Aldi berean, oinarritzko sinesteen aldaezintasuna oztopo zen hezkuntza-sistemak bizkorrago eboluziona zezan. Bi arrazoi hauek zirela bide, bada, hezitzaileak gutxiago sentitzen zuen pedagogi pentsamenduak gidatu beharra. Errenazimentua iristean, ordea, dena aldatzen da: nortasun indibidualak askatu egiten dira ordurarte murgildurik eta nahasturik egon ziren gizarte-masatik; izpirituak desberdindu egiten dira; aldi berean, eboluzio historikoa azkartu egiten da; zibilizazio berri bat eratzen da. Aldaketa guzti hauei erantzuteko, pedagogi gogoeta esnatu egiten da eta, beti distira berdinez argitu ez badu ere, ez da inoiz erabat itzali.

IV

Baina, pedagogi gogoetak emaitza baliagarriak, horrenetik espero izateko modukoak, eman ahal izan ditzan, kultura egoki batera moldatu behar du.

1. Lehen esana daukagu Pedagogia ez dela hezkuntza eta ezin duela inola ere honen lekua hartu. Haren egitekoa ez da praktikaren ordezkoa egitea, baizik eta bera gidatu, argitu eta laguntzea eta, beharra izanez gero, horrenean sor daitezkeen hutsuneak betetzea, horrenean hauteman daitezkeen ezaskitasunak konpontzea. Beraz, ez da pedagogoaren egitekoa, hutsetik abiatuta, irakaskuntza-sistema eraikitzea, honen aurretik batere izan ez balitz bezala; alderantziz, eta batipat, bere garaiko sistema ezagutu eta ulertzen saiatu behar du; baldintza hori betez gero, orduan bakarrik egongo da hartaz bereizmenez baliatzeko eta hark akatsezkorik izan dezakeena juzgatzeko moduan.

Alabaina, hura ulertu ahal izateko, ez da nahikoa gaur egun den bezala begiratzea, zeren hezkuntza-sistema historiaren emaitza baita, eta berak bakarrik esplika dezake. Egiazko gizarte-erakunde bat da. Areago, ez da, izan, herriaren historia osoaren oihartzuna hain osoki jaso duen beste ezer. Frantziako eskolek izpiritu frantsesa itzultzen eta adierazten dute. Horregatik, ezin da ulertu horiek zer diren, ezta nolako helburuak dituzten ere, baldin eta aldeztatik jakiten ez bada gure izpiritu nazionala zerk osatzen duen, zein diren horren elementu desberdinak, zein diren kausa iraunkor eta sakonen menpe daudenak eta zein, aldiz, faktore gutxi-asko ustegabeko eta iragankorren ekintzari zor zaizkionak: arazo guztiok azterketa historiko batek, honek bakarrik, erabaki ditzake. Sarritan eztabaidatzen da jakin nahirik zein den lehen mailako eskolari dagokion lekua gure eskola-antolakuntzan eta gizartearen bizitza orokorrean, hauek orotara hartuta. Baina arazoa erabakiezina da baldin eta ahazten bada gure eskola-antolakuntza nola eratua izan den, nondik datozen horren ezaugarri bereizgarriak, zer izan den, iraganean,

oinarrizko eskolak bertan bete duen lekua determinatu duena, zein izan diren horren garapena lagundu edo trabatu duten kausak, etab.

Honela, irakaskuntzaren historia, irakaskuntza nazionalarena bederen, propedeutikoetatik lehena da pedagogi kultura bati begira. Jakina, arazoa pedagogia primarioaz bada, gure ahalegin guztiek lehen mailako irakaskuntzaren historia ezagutzera joko dute. Baina, arestian aipatutako arrazoiarengatik, ezin da hura erabat banandu eskola-sistema baino zabalagoa den hartatik, horren zati bat besterik ez bait da.

2. Baina eskola-sistema hau ez da soilki ezarritako praktikaz, ohiturak sagaratutako metodoz egin, hauek iraganaren herentzia baitira. Bertan aurkitzen dira, baita ere, etorkizunera zuzendutako joerak, ideal berri bati begira dauden aspirazioak, argitasun handiagoz edo txikiagoz erdikusten direnak. Axola handikoa da aspirazio horiek ondo ezagutzea eskola-errealitatean zein leku dagokien juzgatu ahal izateko. Horiek, hain zuzen, pedagogi doktrinetan datoz adieraziak; doktrina horien historiak, bada, irakaskuntzarena osatu behar du.

Pentsa liteke, egia da, aurrikusitako xedea betetzeko, historia horrek ez daukala iraganean oso urrutira joan beharrik eta, eragozpen handirik gabe, oso laburra izan daitekeela. Agian, ez al da nahikoa gure garaikideen izpirituak zatibanatzen dituzten teoriak ezagutzea? Gainerako guztiak, aurreko mendeetako haiek, iraungita daude gaur egun eta ez dute, dirudienez, erudizio-interes hutsa besterik.

Uste dugunez, ordea, modernismo honek gure iturri nagusienetako bat bakundu baizik ez dezake egin, zeinetatik pedagogi gogoetak elikatu behar baitu.

Doktrina berrienak, alabaina, ez dira atzo sortuak; horien aurrekoen jarraipena dira eta, ondorioz, horiek gabe ezin dira ondo ulertu; eta honela, garrantzi handi samarreko pedagogi korronte baten kausa determinatzaileak aurkitu ahal izateko, urratsak hurbilenetik hurbilenera emanek, normalean nahiko urruti joan behar izaten da iraganean. Areago, baldintza honi esker jakin ahal izango da, eta nolabaitako ziurtasunez jakin ere, izpirituak gehiena txunditzen dituzten korronte berriak ez direla bapatekotasun disdiratsu batzuk, berehala ahaztuak izatera kondenatuta daudenak. Adibidez, gaur egun gauzen bidez irakasteko dagoen joera, pedagogi errealismoa dei daitekeena, ulertu ahal izateko, begirada ez da mugatu behar garaikide honek edo hark hura nola adierazten duen ikustera; aitzitik, hura sortzen den unea arte, hots, Frantzia XVIII. mende-erdia eta herrialde protestante batzuetan XVII. mende-bukaera arte joan behar da. Eta hala, bere lehen sorrerako hastapenekin lotura egin eta gero, pedagogia errealistak ikuspegi arras desberdina erakutsiko du; hobeto ikusi ahal izango da hura Europako herri guztietan eragina izan duten kausa sakon eta inbertsonalen ondorio izan dela. Eta aldi berean, egoera hobean egongo gara kausa horiek zein diren ikusteko eta, ondorioz, mugimendu horren egiazko garrantzia neurtzeko. Baina, bestalde, pedagogi korronte hori kontrako korronte batekin, irakaskuntza humanista eta librescoekin alegia, kontrakarrean eratu da. Honela, bada, ezingo da lehen korrontea behar den bezala juzgatu bigarrena ere ezagutzen ez bada; hau horrela izanik, historian oraindik askoz gorago joan beharrean aurkitzen gara. Pedagogiaren historia honek, bere emaitza guztiak eman ditzan, ez du, bestalde, irakaskuntzaren historiatic aldenduta geratu behar. Azalpenean bereizita eman baditugu ere, errealitatean biak dira solidarioak elkarrekin. Honen arrazoa da, garai bakoitzean, batetik, doktrinak irakaskuntza-egoeraren menpe daudela, haiek honen kontra erreakzionatzen duten aldi berean berori isladatzen dutelarik, eta, bestetik, ekintza eraginkorra erakusten duten neurrian, hura zehazten parte hartzen dutela.

Pedagogi kultura, bada, oinarri historiko zabal batean finkatu behar da. Baldintza hau betez bakarrik gaintu ahal izango ditu Pedagogiak sarritan egin zaizkion erasoak, honen deskredituan eragin bortitza izan dutenak. Pedagogo gehiegi izan dira, eta hauen

artean ospetsuenek beren aurretik zen guztia alde batera utziz eraiki dituzte beren sistemak. Puntu honi buruz, metodo berriak irakasten hasi aurretik, garrantzitsua da Ponokratek Gargantuari zer egiten dion jakitea: burumuina garbitzen dio Antiziroren eleboroarekin, "bere aurreko irakasleekin ikasitako guztia" ahaz dezan. Honek esan nahi du, zentzu alegorikoan, pedagogia berriak ez zuela gorde behar batere bere aurrekoenetatik. Baina honek, aldi berean, bere burua errealitatearen baldintzetatik kanpora uztea dakar. Etorkizuna ez da deusetik ateratzen ahal: ezin dugu eraiki iraganak utzi dizkigun materialez ez bada. Jadanik ezarrita dauden gauzen kontra jokatzu eraikitzen den ideala ez da egingarri, zeren ez bait dago errealitatean sustraitua. Bestalde, gauza jakina da iraganak bazituela bere izateko arrazoiak; ezingo zuen iraun egiazko premiei, goizetik gauera erabat desagertu ezin ziren haiei, erantzun izan ez balie; beraz, ezin da dena erro-errotik ohol soil bihurtu, bizitzako premiak mesprezatu gabe. Arrazoi hau dela eta, sarritan Pedagogia literatura utopikoaren itxura bat besterik ez da izan²⁴. Erruki izango genituzke Rousseau edo Pestalozziren metodoa zehaztasun guztiz aplikaturik jasoko luketen umeak! Ez da zalantzarik utopia hauek zeregin baliotsua jokatu dutela historian. Horien sinplismoak bide eman zuen izpirituak biziago hunkitzeko eta hauek ekintzara bultzatzeko. Abantaila hauek ordea, eta hau da batez ere esan beharrekoa, ez dira oztopogabeak; gainera, eguneroko pedagogia honentzat, honetxen beharra baitu irakasle bakoitzak bere eguneroko praktika argitu eta gidatzeko, aldebakarreko pasio-su gutxiago behar da eta, alderantziz, metodo gehiago, eta sentimendu gaurkotuagoa eduki behar da, errealitatearen eta era askotako zailtasunen aurrean, hauei aurpegia eman behar baitzaie. Sentimendu hauxe da, hain zuzen, zuzen ulertutako kultura historikoa emango duena.

3. Irakaskuntza eta pedagogiaren historia da, bera soilki, hezkuntzak aldioro lortu behar dituen helburuak determina ditzakeena. Baina, helburu horiek gauzatzeko behar diren helpideei dagokienez, Psikologiara jo behar dugu.

Garai bateko pedagogi idealak, hain zuzen ere, aipatzen ari garen garaiari dagokion gizartearen egoera adierazten du, batez ere. Baina, ideal hori errealitate bilaka dadin, beharrezkoa da oraindik haurraren kontzientzia hartara egokitzea. Kontzientziak, bada, bere lege propioak ditu, eta hauek aldatzeko ezagutu egin behar dira, baldin eta, haztamu enpirikoak ahalik eta gehiena kendu nahi badira bederen, zeren horiek ahal den gehiena murriztea baita, hain zuzen, Pedagogiaren helburua. Iharduera zentzu jakin batean gararazteko, jakin behar da, orobat, zein diren hori mugitzen duten baliabideak eta zein den hauen izaera; izan ere, baldintza hau bete ondoren aplikatu ahal izango da, kausa ezagutuz, hari dagokion ekintza. Zein da arazoa, adibidez, aberriarekiko maitasuna, ala gizadiaren zentzua piztea? Joerak, ohiturak, desirak, hunkipenak, etab. deitzen diren fenomeno-multzoari buruz, horiek pairatzen dituzten baldintza desberdinei buruz, horiek haurraren hartzten duten formari buruz, guzti hauetaz eduki ditzakegun nozioak zenbat eta osoago eta zehatzagoak izan, orduan eta hobeto jakingo dugu bideratzen ikasleen sentikortasun morala zentzu batean nahiz bestean. Segun eta joeretan zer ikusten den, espezieak ezagutu dituen esperientzia atsegin edo desatseginen emaitza ala, aitzitik, horren funtzionamenduarekin batera datozen afektuzko egoerak baino lehenagoko gertakari primitibo bat, funtzionamendu hori arautzeko oso prozedura desberdinak erabili beharko dira. Psikologiari eta, berezikiago, haur-psikologiari dagokio, bada, arazo horiek erabakitzea. Beraz, helburua finkatzeko gai ez bada ere - helburua gizarte-egoeren arabera aldatzen delako, hain zuzen-, ez da inolako zalantzarik zeregin onuragarria joka dezakeela metodogintzan. Areago oraindik, ume desberdinei era berean aplikatu dakiekeen metodorik ez denez gero, Psikologia izango da, orobat, hainbat adimen eta izakera desberdinen artean bideratzen lagunduko diguna. Zoritxarrez

badakigu, jakin, oraindik oso urruti gaudela Psikologiak desideratum hori egiazki kunplitu ahal izango duen une hartatik.

Bada psikologi mota berezi bat pedagogoarentzat garrantzi arras apartekoa duena: talde-psikologia da. Eskola bat, hain zuzen, gizarte txiki bat da, eta hori ez da gidatu behar elkarrekin inolako loturarik ez duten subjektu-metatze soila bailitzan. Umeek eskolan ez dute pentsatzen, sentitzen eta jokatzeko handik kanpora aurkitzen direnean bezala. Eskola batean kutsatze-fenomenoak gertatzen baitira, desmoralizazio kolektiboak, elkar lar kitzikatzeak, irakite sanoak, hauek denak bereizten jakin behar da batzuk aurrikusi edo kontra egiteko eta besteak erabiltzeko. Bistan da, zientzia hau oraindik haurtzaroan aurkitzen dela. Hala ere, oraindik, bada proposizio-kopuru bat ahaztu behar ez dena.

Horiek dira pedagogi gogoeta sustatu eta landu dezaketen disziplina nagusiak. Pedagogiarentzako arau metodologikoen kodigo abstraktu bat aldarrikatzen ibili ordez - hain espekulazio-modu konposatu eta konplexu batean ez bait da erraza era itxuroso batez hori egitea-, nahiago izan dugu pedagogoak nola prestatua egon beharko lukeen adierazi. Horregatik, determinaturik geratzen da jadanik, landu behar dituen arazoen aurrean pedagogoak hartu behar duen izpiritu-jarrera.

III

PEDAGOGIA ETA SOZIOLOGIA²⁵

Jaunak,

Niretzat ohore handi bat da, eta honen balioa biziki estimatzen dut, katedra honetan adimen argi eta borondate irmoko gizona ordezkatzeari, Frantziak berari zor baitio, neurri handi batean, lehen mailako irakaskuntzaren berrikuntza. Badaramatzat hamabost urte gure eskoletako irakasleekin harreman estuan, Bordeleko Unibertsitatean Pedagogia irakasten dudanetik²⁶, hain zuzen, eta oso hurbiletik ikusi ahal izan dut alor honetan egin den lana, zeini Buisson jaunaren izena betiko atxekia geratuko baitzaio²⁷; ezagutzen dut, beraz, lan horren handitasun guztia. Irakaskuntzaren berrikuntza egin zen garai hartan, hori zein egoeratan aurkitzen zen ikustera goazenean, pentsamenduz batez ere, ezinezkoa da ez mirestea lortutako emaitzen garrantzia eta egindako aurrerapenen lastertasuna. Eskolak biderkatuak eta materialki eraldatuak, metodo arrazoizkoak lehengo rutina zaharkituen ordeiz ezarrita, pedagogi gogoetari emandako egiazko bultzada, ekimen guztiek izandako kinada orokorra, guzti honek osatzen du, ziurki, gure nazio-hezkuntzaren historian inoiz eman den iraultzarik handi eta egokienetako bat. Zientziarentzat, bada, benetan abagune aproposa izan zen Buisson jaunak, bere egitekoa bukatutzat emandakoan, bere zeregin itogarriak alde batera utzi eta bere berdingabeko esperientziaren emaitzak irakaskuntzaren bidez jendeari jakinarazi zizkion hura. Gauzen hain praktika hedatua zeukana izaki eta, gainera, filosofia zabal eta aldi berean zuhur eta berritasun guztien jakingura batek argitua, ezinbestekoa zen haren hitzek itzala izatea eta bere inguruan zeukan ohore morala eta kausa handi guztietan eman zuen laguntzen oroitzapena oraindik gehiago nabarmentzea, Buisson jaunak kausa horien alde bere bizitza osoa eskaini baitzuen.

Nik ezin dizuet eskaini trebetasun berezi-berezi horren antzekorik ezer. Beraz, biziki beldurtua sentitu beharko nuke nire eginkizunak berekin daramatzan zailtasunen aurrean; hain arazo konplexuak adimen desberdinek, eta ikuspuntu desberdinetatik, balioski azter ditzaketela jakiteak, ordea, lasaitu egiten nau. Soziologoa izaki, bereziki soziologo naizen aldetik mintzatuko natzaizue hezkuntzaz. Bestalde, gisa honetara jokatzek ez dakar, gauzak ikusi eta azaltzeko orduan, beroriek desitxuratzeko inolako arriskurik; alderantziz, konbentziturata nago ez dagoela beste metodo egokiagorik horien egiazko izaera agerian jartzeko. Pedagogi gogoeta ororen postulaturatzat daukat, hain zuzen, hezkuntza, bere jatorrien nahiz zereginengatik, oroz gainetik izaki soziala dela eta, ondorioz, Pedagogiaren Soziologiarekiko menpekotasuna beste edozein zientziarekikoa baino estuagoa dela²⁸. Irizpide hau izango baita nire ikastaroa gidatuko duena, jadanik beste Unibertsitate batean emandako ikastaroan halaxe izan zen bezala, iruditu zait komeni zela zuekiko lehen harreman honetaz baliatzea hura bistaratu eta zehazteko ondoko aplikazioak hobeto segi ahal ditzazuen. Ezin da frogapen argi eta garbirik eman ikasgai bat bakarrean. Hain orokorra den eta hain eragin hedatuak dituen printzipio bat ezin da egiaztatu pausoka ez bada, gertakarien xehetasunean barneratuz eta printzipio hori nola aplikatzen den ikusten den heinean. Hori bai, oraintxe bertan egin daitekeena zera da: zuei halako azalpen orokor bat eman; ikerketaren hasieratik bertatik, behin-behineko presuntzio gisa eta egin beharreko egiaztapenen bermepean, hori onartzeri bultzatzen gaituzten arrazoi nagusiak aipatu; azkenik, horren norainokoa eta aldi berean mugak zedarritu. Hauxe izango da lehen ikasgai honen muina.

I

Guztiz beharrezkoa da oraintxe bertan zuek jakinaren gainean jartzea oinarritzko axioma honi buruz, gehienek ez bait dute onartzen. Azken urte hauek arte -eta salbuespenak eskuko behatzekin konta daitezkeenak dira²⁹- ia pedagogo moderno guztiak bat zetozen

hezkuntza oroz gainetik gauza indibiduala zela esaten eta, ondorioz, Pedagogia soilki Psikologiaren korolario arartegabeko eta zuzenekoztat ematen. Kantentzat bezala Millentzat ere, Herbartentzat zein Spencerrentzat, hezkuntzaren helburua izango litzateke, batez ere, gizabanako bakoitzean giza espeziearen -zentzu orokorrean hartuta- atributu eraikitzaileak gauzatzea eta horiek haiengan ahalik eta perfekzioz handien era matea. Egia nabaritzat jotzen zen bazela hezkuntza bat, eta bakarra bera, beste guztiak baztertuta, gizaki guztiei, hauen baldintza historikoak eta sozialak nolanahikoak direlarik ere, indiferenteki dagokiena; ideal abstraktu eta bakar horixe zen, hain zuzen, hezkuntzaren teoriariek zehaztu asmo zutena. Onartutzat ematen zen giza izaera bat bakarra dela eta, beraz, horren formak eta propietateak determinagarriak direla behin-betiko; honela mugatutako giza izaeraren baitan hezigintza nola egin behar den aztertzeraz mugatzen zen pedagogi arazoa. Dударik gabe, inork ez du sekula pentsatu izan gizakia hastapenetik, bizitzara datorren unetik, izan daitekeen eta izan beharko lukeen guztia denik. Gauza nabarietia da gizakia pixkanaka-pixkanaka doala eratuz, jaiotzean hasi eta heldutasuna lortu arte bukatzen ez den eboluzio luze baten joanean. Baina pentsatzen zen eboluzio horrek birtualtasunak gauzatu, haurren gorputz eta adimenezko organismoan zeuden ezkutuko indarrak, guztiok aldeztetik aurretik itxuratuak, argitara atera besterik ez dituela egiten. Hezitzaileak, bada, izadiaren lanari ez lioke deus funtsezkorik erantsiko. Ez luke deus berririk sortuko. Hezitzailearen egitekoa ez litzateke besterik izango, lehendik badiren birtualtasun horiek, alferrik geldi egotearen ondorioz, enultzetik eta alferrikaltzetik babestea baino, edo galeraztea horiek desbidera daitezen beren ohizko kausetatik, edo gara daitezen mantsoegi. Horrela, bada, leku-denboren baldintzek eta gizarte-ingurunea aurkitzen deneko egoerak interes guztia galtzen dute Pedagogiarentzat. Gizakiak bere baitan baitaramatza bere garapenaren haziak oro, bera da, eta bera bakarrik, behatu behar dena, garapen hori zein zentzutan eta zein eratan zuzendu behar den erabakitzeke orduan. Axola duena da jakitea zein diren gizakiaren sortzetiko ahalmenak eta zein den hauen izaera. Eta gizaki indibiduala zer den deskribatu eta esplikatzea helburutzat daukan zientzia, hain zuzen, Psikologia da. Badirudi, beraz, aski dela bera pedagogoaren beharrak oro asetzeko.

Zoritxarrez, hezkuntzaren kontzeptu hau erabateko kontraesanean aurkitzen da historiak erakusten digun guztiarekin: izan ere, ez da herririk hori inoiz praktikan jarri izan duenik. Hasteko, esan behar da giza genero guztia-erentzat unibertsalki baliozkoa den hezkuntzarik ez dela, izan, zeren, nolabait esateko, ez baita ezein gizarterik ematen pedagogi sistema desberdinak koexistitzen eta paraleloan funtzionatzen ez dauzkanik. Gizartea kastaz eratuta badago, hezkuntza aldatu egiten da kasta batetik bestera; patrizioena ez zen plebeuena bezalakoa, ezta Brahmanena Sudrarena bezalakoa ere. Era berean, Erdi Aroan, alde handia zegoen, batetik, zalduneriako arte guztietan ikasitako zerbitzari gazteak hartzen zuen kulturaren eta, bestetik, kontuak, kantuan eta gramatikan hastapeneko gai batzuk ikastera bere parrokiako eskolara joaten zen bilauaren artean. Gaur egun ere, ez al dugu ikusten hezkuntza nola aldatzen den gizarte-klaseen edo bizitegi-zonen arabera? Hirian ematen dena eta landako jendeak hartzen duena ez dira gauza bera, berdinak ez diren bezala burgesarena eta langilearena. Esango da, agian, antolakuntza hau ez dela moralki justifikagarri eta, beraz, hori desagertzera kondenatua dagoen gerakin bat besterik ez dela? Erraza da tesi hau defendatzea. Gauza nabaria da gure haurren hezkuntzak ez lukeela egon behar hemen edo han, guraso hauetatik eta beste horietatik, jaioarazten dituen ausaren menpean. Hala ere, gure garaiko kontzientzia moralak lortuko balu ere berak puntu honetan desiratzen duena, hezkuntza ez litzateke horregatik uniformeago egingo. Nahiz eta haur bakoitzaren karrera, neurri handi batean, gizarte-herentzia itsu batek predeterminatuta egon, lanbideen desberdintasun moralak pedagogi desberdintasun handia ekarriko luke bere atzetik.

Hain zuzen ere, lanbide bakoitzak gaitasun zehatz eta ezagutza bereziak eskatzen dituen esparru sui generis bat osatzen du, non ideia, ohitura eta gauzak ikusteko era jakin batzuk nagusitzen baitira; haurrak prestatuta egon behar baitu gero berak bete behar duen funtziorako, gertatzen da hezkuntza, behin adin batera helduz gero, ezin dela berbera izan hura aplikatzen zaien ume guztientzat. Arrazoi hori dela bide, ikusten dugu herri zibilizatu guztietan hezkuntzak gero eta gehiago desberdinduz eta espezializatuz joateko joera duela; eta espezializazio hau gero eta lehenago ematen hasi da. Honek dakarren heterogenotasuna ez da oinarritzen, arestian aipatzen genuen hura bezala, bidegabeko desberdintasunen gainean; baina, ez da horregatik txikiagoa. Hezkuntza erabat homogeno eta berdinzalea aurkitzeko, gizarte prehistorikoetaraino joan beharko litzateke, horietan ez bait zen ematen inolako desberdintasun-motarik; nolana ere, gizarte-mota horiek ez dira, izan, une historiko bat besterik gizadiaren historian.

Beraz, gauza jakina da hezkuntza berezi hauek ez daudela inola ere helburu indibidualen arabera antolatuta. Dударik gabe, batzuetan gertatzen da horiek ondorioztat gaitasun bereziak garatzen dituztela gizabanakoarengan, honen baitan ezkututaturik eta kanpora noiz agertuko zai zeudenak: zentzu honetan, bai, esan daiteke gaitasun horiek lagungarri zaizkiola bere izaera gauzatzeko. Baina guk badakigu hain hertsiki mugatutako bokazio horiek zeinen apartekoak diren. Gehienetan, gure izakera intelektual edo moralak ez gaitu predestinatu zeregin oso jakin baterako. Tarteko gizakia oso molderraza izaten da; lan arras desberdinak egiteko berdin erabil daiteke. Beraz, baldin espezializatzen bada, eta espezializatu ere honetan beste hartan baino areago, ez du horrela egiten bere barruko arazoiek eraginda, ez da hartaratzen bere izaerari darizkion beharrek bultzatuta. Gizartea da, hain zuzen ere, iraun ahal izateko, lana bere partaideen artean zatitu beharrean aurkitzen dena, eta zatitu ere, modu batera eta ez bestera. Horregatik, bere eskuz prestatzen ditu, hezkuntzaren bidez, berak behar dituen langile espezializatuak. Beraz, hezkuntza horrela desberdinduz etorri bada, gizartearentzat eta, orobat, gizartearengatik izan da.

Bada oraindik gehiago. Kultura espezializatu horrek ez gaitu nahitaez giza perfekziora hurbiltzen, ezta pentsatu ere; aitzitik, halako gainbehera partzial bat badakar, eta hori gizabanakoaren berezko aurrejoerekin adostasunean aurkitzen dela kontuan izaki. Izan ere, ezin ditugu garatu behar den indarrarekin geure zeregin espezifikoak inplikatzeko dituen ahalmenak, besteak ihardungabezia moteltzen utzi gabe eta, ondorioz, gure izatearen zati bati uko egin gabe. Adibidez, gizakia, gizabanako den aldetik, ez da gutxiago esku-lanean buru-lanean baino. Areago oraindik, beste ezer baino lehen, izaki biziduna baita eta bizitza ere ekintza baita, ahalmen aktiboak, agian, funtsezkoagoak zaizkio besteak baino. Eta hala ere, gizartearen bizitza intelektualak garapen-maila jakin bat lortzen duen unetik aurrera, badira, eta nahitaez izan behar, bizitza horretara osoki emanda daudenak, pentsatu beste ezer egiten ez dutenak. Beraz, pentsamendua ezin da garatu mugimendutik libratuz ez bada, bere baitan bilduz ez bada, horretara dedikatzen den subjektua ekintzatik aldentuz ez bada. Honela sortzen dira izaera osatugabe horiek, beren ihardueraren indar guztiak, nolabait esateko, gogoeta bihurtuta dauzkatena; izaera horiek, nahiz eta zenbait alderditatik begiratuta puntamotz iruditu, ezinbestekoak dira aurrerapen zientifikorako. Gizatasunari buruzko azterketa abstraktuak ez zuen sekula posible egingo aurrikustea gizakiaren esentzia omen zena modu horretara alda zitekeela, eta aldaketa baliotsu horiek prestatzeko hezkuntza beharrezkoa zela.

Dena den, nolana hiko delarik ere hezkuntza berezien garrantzia, ezin da ukatu horiek ez dutela osatzen hezkuntza guztia. Esan ere esan daiteke ez direla aski beren buruentzat ere; horiei nonnahi behatzen zaielarik ere, ez dira desberdintzen beren artean halako puntu batera heldu arte, eta handik aurrera nahastu egiten dira. Oinarri komun batean finkatzen dira guztiak. Izan ere, herri guztiek dituzte halako ideia, sentimendu eta

praktika jakin batzuk, hezkuntzak ume guztiei bereizgabeki, zein gizarte-mailatakoak diren kontuan hartzeke, gogoan sarrarazi behar dizkietenak. Areago oraindik, hezkuntza komun haxe da egiazko hezkuntzat hartu ohi dena. Zentzu hertsian, badirudi bera dela horrela izendatzea merezi duen bakarra. Beste guztien gaineratik, nolabaiteko lehentasuna aitortzen zaio. Beraz, batez ere horri buruzkoa da axola zaiguna jakitea, galdetuz, esaten den bezala, ea hori gizakiaren nozioan erabat inplikaturik dagoen ala ez, eta hori honetatik ondorioz atera daitekeen ala ez.

Egia esan, arazoa ez da planteatzen, historiak ezagutzera ematen dizkigun hezkuntza-sistemen puntu guztiei buruz. Hauek hain garbiki daude lotuak gizarte-sistema jakinei, ezin bait dira banandu. Zeuzkaten desberdintasunengatik patrizioak eta plebeiuak bananduta zeuden arren, Erroman hezkuntza komuna zen erromatar guztientzat eta erromatarra izatea zen, hain zuzen, hezkuntza hura funtsean ezaugarritzen zuena. Hiriaren antolakuntza osoa inplikatzen zuen eta, aldi berean, horren oinarria osatzen. Eta Erromaz dioguna berdin-berdin esan daiteke beste gizarte historiko guztiengatik. Herri bakoitzak izaten du bere-berea duen hezkuntza, eta bera definitzeko bere antolakuntza moral, politiko eta erlijiosoak bezalaxe balio duena. Bere fisionomiaren elementuetako bat da. Horra hor zergatik aldatu den hezkuntza hain harrigarriro denboretan zehar eta herrien arabera; horra hor zergatik, hemen, hezkuntzak ohitzen duen gizabanakoa bere nortasuna osoki Estatuaren eskuetan uztera eta beste herri batean, aldiz, izaki independente, bere portaera propioaren legegile bihurtzera bultzatzen duen; horra hor zergatik zen hori aszetikoa Erdi Aroan, liberala Errenazimentuan, literarioa XVIII. mendean, zientifikoa gaur egun. Ez da horrela gertatu, aberrazio-sail batek eraginda eta gizakiek beren gizaki-izateaz eta beren premiez oker pentsatu dutelako, beren premiak aldatu egin direlako baizik, eta aldatu dira, hain zuzen, giza premiei agintzen dieten gizarte-ezagutzak lehengo berdinak ez direlako.

Baina, ohargabeko kontraesan baten ondorioz, iraganari buruz erraz onartzen dena, ezin da onartu orainari eta, areago oraindik, etorkizunari buruz. Mundu guztia prest dago onartzeko Erroman, Grezian eta, greziarrak eta erromatarrak egitea zela hezkuntzaren helburu bakarra eta, ondorioz, erakunde politiko, moral, ekonomiko eta erlijiosoek osatutako multzo guztiarekin solidarioa zela. Baina atsegin zaigu sinestea gure hezkuntza modernoak ihes egiten duela lege komunetik eta, hemendik aurrera, horrek gizarte-kontingentziekiko duen menpekotasuna ez dela hain zuzenekoa izango eta, gainera, etorkizunean horietatik erabat askatzera deituta dagoela. Ez al gara, bada, behin eta berriro errepikatzen ari gure seme-alabak gizon-emakume egin nahi ditugula, baita hiritar egin baino lehen ere, eta ez al dirudi, apika, gure gizaki-izatea berez dagoela babestuta eragin kolektiboetatik, logikaz hura hauek baino lehenagokoa delako?

Eta, hala ere, ez al litzateke mirari-antzeko zerbait izango hezkuntza honek, mendeetan zehar eta gizarte-eragin guztietan gizarte-erakunde baten ezaugarri guztiak eduki eta gero, izaeraz hain errotik aldatu izana? Horrelako eraldakuntzak are harrigarriagoa dirudi oraindik ohartzen garenean hori egin izan zen garaia izan zela, hain zuzen, hezkuntza egiazko zerbitzu publiko bihurtu zen unea: izan ere, joan den mende-bukaeratik aurrera, ez Frantzian bakarrik, Europa guztian ere bai, hezkuntzak Estatuaren kontrol eta zuzendaritzapean gero eta zuzeneanago jartzeko joera ageri du. Dударik ez da hezkuntzak lortu nahi dituen helburuak egunetik egunera gero eta aldenduagotzen ari direla baldintza lokal edo etnikoetatik, lehen ezaugarri bereizgarri izan ziren horietatik; hauek orokorrago eta abstraktuago bilakatzen dira. Funtsean, ordea, ez dute kolektibotasun gutxiago. Horiek ezartzen dizkiguna ez al da, bada, kolektibitatea? Ez al gaitu berak gure umeengan lantzera behartzen, hauek beste gizaki guztiakin komunean dituzten kalitateak? Gehiago oraindik. Kolektibitateak, iritziaren bidez, ez bakarrik egiten du gugan presio morala honela geure hezitzaile-betebeharrak uler ditzagun,

baizik eta, hain garrantzi handia ematen die horiei, ezen, gogorarazi berri dudan bezala, bera baita eginkizunaz arduratzen dena. Usmatzen erraza denez, arazo horretaz hainbeste arduratzen bada, seinale hartaz interesatuta dagoela. Izan ere, giza kultura sakon batek, eta honek bakarrik, eman diezaieke gizarte modernoiei berauek behar dituzten hiritarrak. Europako herri nagusienetako bakoitzak lurralde-hedadura handia hartzen duelako, beren populazioa oso arraza desberdinez osatua dutelako, lana azkengabe zatitzen delako, horiek osatzen dituzten gizabanakoak hain dira desberdinak batzuk besteetatik, ezen beren artean ez bait dute ia batere komunik, salbu eta gizakizitatea, bere orokortasunean. Beraz, edozein gizarte-adostasunerako ezinbestekoa den homogenotasunik ez dezakete gorde beren artean, elkarren artean ahalik eta antzekoenak izateko baldintzapean ez bada, eta izan ere antzekoa duten alderdi bakarraren bidez, hots, guztiak gizaki izatearen bidez. Bestela esanda, hain gizarte desberdinetan, praktikan ezin da egon giza tipo orokorraz gain beste tipo kolektiborik. Demagun bere orokortasunetik zerbait galtzen duela, antzinako partikularismora zertxobait itzultzearen aurrean amore ematen duela, eta ikusiko dugu nola Estatu handi horiek zatikatzen diren hainbat talde txikitik eta nola desegiten diren. Honela, bada, gure pedagogi ideala gure gizarte-egituraren bidez esplikatzen da, greziarren eta erromatarrena beren hiri-antolakuntzaren bidez baizik ezin interpreta zitekeen bezala. Gure hezkuntza modernoak hertsiki nazionala izateari utzi badio, nazio modernoek eraikuntzara jo behar da horren arrazoi bila.

Eta hau ez da guztia. Ez da izan gizarteak bakarrik giza tipoa eredu-mailara jaso duena, hori erreproduzitzen ahalegindu behar baitu hezitzaileak, baizik eta gizarteak bera da, halaber, hura moldeatzen duena, eta moldeatu bere premien arabera. Izan ere, errore bat da pentsatzea giza premia erabat emana dagoela gizakiaren berezko eraketan, eta aski dela hemen hura aurkitzea behaketa metodikoaren bidez, nahiz eta gero hura irudimenarekin behar dugun apaindu eta adimenarekin eraman, bertan aurkitzen diren haziak oro beren garapen-puntu goreneraino. Hezkuntzak gudan gauzatu behar duen gizakia, ez da naturak berak egin bezalako gizakia, gizarteak nahi duen bezalakoa baizik; eta honek nahi du bere barne-ekonomiak eskatzen duen bezalakoa. Honek frogatzen duena da, hain zuzen, gizakiari buruzko ikuspegia aldatuz etorri dela gizartearen arabera. Izan ere, antzinakoak ere, seme-alabak gizaki egiten zituztelakoan zeuden, guk hala uste dugun bezala. Arrotza beren antzekotzat hartu ezinik bazeuden, hori zen haien zat beren hiriko hezkuntzak bakarrik egin zitzaizkeelako egiazko gizaki, hitzaren zentzu hertsian. Gertatzen zena da haiek gizadia beren modura ulertzen zutela, jadanik gurea ez den modura. Gizartearen antolakuntzan gertatzen den muntazko edozein aldaketak, kontrakarrean, munta bereko aldaketa ekartzen du gizakiak bere buruaz egiten duen ideia mailan. Ikusirik, gero eta konkurrentzia handiagoaren eraginez, gizarte-lana areago zatituz datorrela, langile bakoitzaren espezializazioa, aldi berean, nabariago eta goiztarragoa dela, hezkuntza komunak besarkatzen duen gauzen zirkuluak nahitaez murriztu beharra dauka eta, ondorioz, giza tipoa pobretu egingo da ezagutzen mailan. Oraindik aspaldi ez dela, kultura literarioa giza kultura osoaren oinarritzko elementutzat hartzen zen; gaur, berriz, gero eta gehiago agian, espezializazio bat gehiago besterik ez da izango. Era berean, egia bada ere gure ahalmenen artean badela onarturiko hierarkia bat, horietako batzuei halako nagusitasun bat egozten diegula eta, arrazoi horregatik, besteak baino gehiago landu behar ditugula, ez da egia, ordea, duintasun hori intrintsekoa dutenik, izadiak berak emana dutenik, betidanik, maila goren hori; aitzitik, horiek gizartearentzat balio garaiagoa dutelako gertatzen da horrela. Honela, balio-eskala nahitaez aldatuz baitator gizarteekin batera, hierarkia hori ez da inoiz berbera izan historiaren bi une desberdinetan. Atzo, kuraia zen lehen mailan zegoena, bertute militarrek inplikatzeko dituen ahalmen guztiekin; egun, pentsamendua

eta gogoeta dira; bihar, agian, gustu-finezia izango da, arte-gauzetarako sentiberatasuna. Honela, bada, nola orain hala lehen, gure pedagogi ideala, baita bere xehetasunik txikienetan ere, gizartearen lana da. Bera da guk izan behar dugun gizakiaren irudia marrazten duena, eta irudi horretan datoz isladaturik gizartearen antolakuntzari buruzko berezitasun guztiak.

II

Laburtuz, hezkuntzak ez dauzka helburu bakar edo nagusitzat gizabanakoa eta beronen interesak; aitzitik, bera, batipat, helpide bat da, zeinaren bidez gizarteak etengabe berritzen baititu bere existentziaren baldintzak. Gizartea ezin da bizi bere partaideen artean homogenotasun aski ez badauka. Hezkuntzak betikotu eta sendotu egiten du homogenotasun hori, aldezturik finkatuz umearen adimenean bizitza kolektiboak suposatzen dituen oinarritzko antzak. Baina, bestalde, nolabaiteko desberdintasunik gabe, ezinezkoa izango litzateke lankidetzaren guztia. Hezkuntzak, bere baitan desberdintzat eta espezializatuz, beharrezko desberdintasun horren iraupena segurtatzen du. Ikuspegi hauetako batetik nahiz bestetik begiratuta, bada, hezkuntza belaunaldi gaztearen gizarteratze metodikoan datza. Esan daiteke, gutako bakoitzarengan bi izaki daudela, eta abstrakzioz izan ezik banandu ezin badira ere, oso desberdinak direla elkarren artean. Bata gure buruari eta gure bizitza pertsonaleko gertaerei baizik ez dagozkien egoera mental guztiek osatzen dutena da; hori izaki indibiduala dei daiteke. Bestea, berriz, ideia, sentimendu eta ohituren sistema bat da, eta hauek gure baitan adierazten dute, ez gure nortasuna, gu partaide gaituen taldearena edo gaituzten talde desberdinena baizik; horrelakoak dira erlijiozko sinesteak, sinesteak eta praktika moralak, tradizio nazionalak edo profesionalak, edozein motatako iritzi kolektiboak. Horien multzoak osatzen du izaki soziala. Izaki hori gutako bakoitzarengan eratzea da, hain zuzen, hezkuntzaren helburua.

Bestalde, horrela agertzen dira argienik hezkuntzaren egitekoaren garrantzia eta horren ekintzaren ugalkortasuna. Izaki sozial hori, alabaina, ez dator emana gizakiaren jatorrizko eraketan eta ez da berezko garapen baten emaitza ere. Gizakiak ez zekarren, berez, disziplina politiko batera makurtzeko, arau moral bat errespetatzeko, norbere burua eskaini eta sakrifikatzeko joerarik. Geure jatorrizko izaeran ez geneukan guk deus derrigor aurrez bultzatzen gintzakeenik ez gizartearen ezaugarri sinboliko diren dibinitateen zerbitzari izatera, ez horiei kultu ematera, ezta horien ohoretan gorabeherak pairatzera ere. Gizartea bera izan da, eratuz eta gogortuz joan ahala, bere baitatik atera dituen indar moral izugarri horiek, horien aurrean gizakiak bere gutxiagotasuna aitortzen zuelarik. Beraz, baldin eta alde batera uzten badira herentziari egotz dakizkikeen joera ilun eta ez-ziur batzuk, haurrak, bizitzara datorrenean, ez du ekartzen bere izaera indibiduala besterik. Belaunaldi berri bakoitzean, bada, gizartea ia ohol soil baten aurrean aurkitzen baita, hutsetik abiatuz eraiki beharra dauka horren gainean. Horregatik, ahalik eta bide bizkorrenak erabiliz, jaioberria den izaki egoista eta asozialari beste bat gainezarri behar zaio, bizitza moral eta soziala eramateko gauza izango dena. Horra hor zein den hezkuntzaren zeregina! Berehala ohartzen gara horren handitasun guztiaz. Hura ez da mugatzen organismo indibiduala garatzera, honen izaerak markatutako zentzuan, ezta argitara ateratzeko zain dauden ezkutuko indarrak bistaratzera ere. Hezkuntzak gizakiarengan gizaki berri bat sortzen du eta hau gudan dauzkagun zera jatorrenekin, eta bizitzari balioa eta duintasuna ematen dizkieten zera guztiekin osatua dago. Bertute sortzaile hau, bestalde, giza hezkuntzaren pribilegio berezi bat da. Arras bestelakoa da animaliek hartzen dutena, baldin eta horrela izenda badaiteke ikasketa progresiboa, beren gurasoengandik hartzen dutena. Jakina, animaliak ezkutuan daramatzan sen batzuen garapena bizkor daiteke, baina horrek ez dio bizitza berri baterako sarbiderik ematen. Funtzio naturalen jokua errazten du, baina ez du deus

sortzen. Amak erakutsita, kumeak badaki lehenago hegaldatzen edo bere habia lehenago egiten; baina, egiazki, ez du ia deus ikasten bere esperientzia pertsonalaren bidez aurkitzen duenetik aparte. Gertatzen dena da animaliak edota sozietate-egoera orotatik at bizi direla, edota sozietate aski sinpleak eratzen dituztela, senezko mekanismo batzuei esker funtzionatzen dutenak eta indibiduo bakoitzak bere jaiotzatik jadanik eratuta dakartzanak. Hezkuntzak, bada, ez dio ezer funtsezkorik eransten naturari, zeren hau bere buruaz baliatzen baita, bai taldearen bizitzari dagokionez eta bai hertsiki indibiduoari dagokionez. Gizakiaren baitan, alderantziz, gizarte-bizitzak suposatzen dituen edozein motatako gaitasunak konplexuegiak dira, nolabait esateko, gure ehunetan mamitzeko eta aurrejoera organikoen itxurapean gauzatzeko. Hortik ondorioz ateratzen da gaitasun horiek ezin direla transmititu belaunaldiz belaunaldi herentziaren bidez. Transmisioa hezkuntzaren bidez egiten da.

Hainbat gizartetan aurkitzen den zeremonia batek agerian jartzen du giza hezkuntzaren ezaugarri bereizgarri hori eta erakusten du, gainera, gizakiak oso goiz izan zuela horren kontzientzia. Iniziazio-zeremonia da. Hezkuntza bukatutzat ematen denean ematen da hori; areago oraindik, gehienetan, azken aro bat ixten du, eta hauetan zaharrek gaztearen instrukzioa osoki burutzen dute erakusten dizkiotelarik tribuaren sinesterik oinarritzkoenak eta erritorik sakratuenak. Hori bukatu eta gero, hortik pasatu den subjektuak maila bat hartzen du gizartean; utzi egiten du emakumeen mundua, horien artean pasatu baitu bere haurtzaro osoa; une honetatik aurrera, gerrarien artean dagokion lekua betetzen du; aldi berean, bere sexuaren kontzientzia hartzen du eta, harez gero, horren eskubide eta betebeharrak guztiak ditu. Gizaki eta hiritar bihurtzen da. Beraz, herri guzti horietan orokorki zabalduko ustea da iniziatua, iniziatua izate hutsagatik, gizaki oso berri bilakatzen dela; nortasunez aldatzen da, beste izen bat hartzen du, eta oso gauza jakina da izena ez dela hartzen orduan hitzeko zeinu soil gisa, pertsonaren oinarritzko elementu gisa baizik. Iniziazioa bigarren jaiotze bat bailitzan hartzen da. Eraldaketa hori, jatorrizko izpiritua sinbolikoki bururatzen du eta uste du printzipio izpiritual bat, arima-mota berri bat, haragitzen dela gizabanakoarengan. Baina sineste honetan kontuan hartzen ez badira berori biltzen duten forma mitikoak, sinbolo horren pean aurkitzen den ideia, erdikusita dagoena, ez ote da, agian, hezkuntzak gizakiaren baitan izan duen ondorioa izaki berri baten sortzea izan dela? Izaki soziala da hori.

Hala ere, batzuek esango duten bezala, baldin eta pentsa badaiteke, kalitate hertsiki moralak, gizabanakoari gabeziak ezartzen dizkiotelako eta horren berezko erreakzioak dorpetzen dituztelako, gure baitan ezin direla piztu kanpotik eragindako ekintza baten bidez izan ezik, ez ote legoke besterik, gizakiarentzat interesgarri litzakeenik eta senez bilatuko lukeenik? Honelakoak dira adimenaren kalitate desberdinak, bere portaera gauzen izaerara hobeto moldatzeko ahalbidea ematen diotenak. Honelakoak dira, orobat, kalitate fisikoak eta organismoaren indar eta osasunean parte hartzen duten guztiak. Hauentzat, bederen, badirudi hezkuntzak, horiek garatzean, haxe besterik ez duela egiten: naturaren garapenaren beraren bila joan, gizabanakoa honek berez bilatzen duen perfektzio-egoera erlatibo batera eraman, nahiz eta berori azkarrago lor dezakeen gizartearen laguntzari esker. Baina benetan argi dagoena da, itxurek besterik diruditen arren, hemen bezala beste alorretan, hezkuntzak, bereziki, gizarte-premiei erantzuten diela, badirela kalitate horiek inola ere landu ez dituzten gizarte batzuk eta, nolanahi ere, horiek, gizartearen arabera, oso desberdinki ulertu izan direla. Asko falta da herri guztiek kultura sendo baten abantailak onar ditzaten. Zientzia, izpiritu kritikoa, gaur egun hain gora dauzkagunak, luzaro auzitan jarriak izan dira. Ez al dugu ezagutzen, bada, izpirituz pobreak zorionekoak zirela aldarrikatu zuen doktrina handi hura? Ez da sinestu behar, ezta urrik eman ere, jakintzarekiko indiferentzia hori gizakiei artifizialeki, hauen izaera garbiki hautsiz, inposatua izan zaienik. Berez, ez zuten sentitzen orduan

zientziarekiko inolako egarririk, berek osatzen zituzten gizarteek inolako zientzi beharrik sentitzen ez zutelako, hain zuzen. Bizi ahal izateko, tradizio bortitz eta errespetatuak behar zituzten, batez ere. Tradizioak, alabaina, pentsamendua eta gogoeta esnatu ez, baizik eta horiek baztertzeko joera izaten du. Gauza bera gertatzen da kualitate fisikoekin ere. Gizarte-inguruneke egoerak kontzientzia publikoa aszetismora makurtzen badu, hezkuntza fisikoa bigarren mailan baztertua geratuko da. Hauxe gertatu zen, gutxi-gorabehera, Erdi Aroko eskolatan. Era berean, eta iritzi-korronteen arabera, hezkuntza hori bera zentzu arras desberdinetan ulertuko da. Espartan, horren helburua zen, batez ere, muskuluak sendotzea nekea jasateko; Atenan, begientzat gorputz miresgarriak sortzeko bide bat zen; zaldunen garaian, gerrari arin eta zimelak hezteak eskatzen zitzaion; gaur egun, horren xedea soilki higienikoa da eta, batez ere, kultura intelektual biziagi baten ondorio arriskutsuei eusteaz arduratzen da. Honela, lehen begiratuan, berez hain desiragarriak diruditen kualitate horien bila ere gizakia ez da abiatzen gizarteak hartaritzen duenean baino, eta bilatu ere beronek agintzen dion eran bilatzen ditu.

Ikus dezakezuenez, Psikologia, bakarka hartuta, ez da beharbesteko baliabidea pedagogoarentzat. Hasieran esaten nizuen bezala, gizarteak ez da soilki gizabanakoari, honek hezkuntzaren bidez bete behar duen ideala markatzen diona; areago oraindik, gizabanakoaren izatean ez dago joera determinaturik, ideal horretarako lehen desira gisa funtzionatuko lukeen egoera jakinik, horren aurrez emandako barne-forma gisa ikus daitekeenik. Ez da dudarik badirela gure baitan jarrera oso orokorrak eta hauek gabe, noski, ez litzatekeela ideal hori egingarri izango. Gizakiak sakrifikatzen ikas badezake, esan nahi du ez zaiola gaitasunik falta sakrifikatzeko; zientziaren disziplinapean sartzeko gai izan bada, horrek esan nahi du, hori ez zela berari ez zegokion zerbait. Unibertsoaren partaide izate hutsak gu baino haragoko beste zerbaitetara garamatza; honela, bada guran lehen inbertsonaltasun bat desinteresera prestatzen duena. Orobat, pentsatu egiten dugulako, honegatik bakarrik halako joera bat sentitzen dugu jakiteko. Baina alde handia dago, batetik, kontrako aurrejarrera-mota guztiekin nahasian dauden aurrejarrera ilun eta nahasi horien artean eta, bestetik, gizartearen eraginez horiek hartzen duten itxura hain mugatu eta hain bereziaren artean. Azterketa zorrotzenari ere ezinezkoa egiten zaio alde aurretik hautematea hazi nahasi-mahasi horietan, zer izan litekeen horiek kolektibitateak ernalduz gero. Kolektibitatea ez da mugatzen haiei falta zitzaion maila ematera bakarrik; zerbait gehiago ere eranstean die. Bere indar propioa txertatzen die eta honi esker eraldatu egiten ditu eta hortik hasieran ez zeuden emaitzak ateratzen ditu. Honela bada, kontzientzia indibidualak guretzat inolako misteriorik izango ez balu ere, Psikologia zientzia osoa balitz ere, honek ez luke jakingo hezitzaileak zein helburutara jo behar duen esaten. Soziologiak bakarrik lagun diezaguke edo hori ulertzen, hori gizarte-egoerei lotuz, hauen menpe baitago eta hauen adierazle baita, edo hori aurkitzen, kontzientzia publikoak, asaldatuta eta nahasita dagoenean, zer izan behar duen ez dakienean.

III

Alabaina, Soziologiaren egitekoa nagusia bada ere hezkuntzak lortu beharreko helburuak mugatzerakoan, garrantzi bera ote du helpideak aukeratzeari buruz?

Hemen ez da inolako zalantzarik Psikologiak bere eskubideak hartzen dituela. Baldin eta pedagogi idealak batipat gizarte-beharrak adierazten baditu, hori ezin da gauzatu, ordea, gizabanakoengan eta berauegatik ez bada. Izpirituaren ikusmolde soila baino beste zerbait gehiago, gizarteak bere partaideei ematen dien agindu huts bat baino zerbait gehiago izan dadin, umearen kontzientzia hartara moldatzeko formula aurkitu behar da. Kontzientziak, bada, bere lege propioak ditu, hauek aldatzeko ezagutu egin behar dira, baldin eta haztamu enpirikoak ahalik eta gehiena kendu nahi badira bederen,

horiek ahal den gehiena murriztea baita, hain zuzen, Pedagogiaren helburua. Iharduera zentzu jakin batean gararazteko, jakin behar da, orobat, zein diren hori mugitzen duten baliabideak eta zein den hauen izaera; izan ere, baldintza hau bete ondoren aplikatu ahal izango da, kausa ezagutuz, hari dagokion ekintza. Zein da arazoa, adibidez, aberriarekiko maitasuna piztea, ala gizadiaren zentzua piztea? Joerak, ohiturak, desirak, hunkipenak, etab. deitzen diren fenomeno-multzoari buruz, horiek pairatzen dituzten baldintza desberdinei buruz, horiek umearengan hartzen duten formari buruz, guzti hauetaz eduki ditzakegun nozioak zenbat eta osoago eta zehatzagoak izan, orduan eta hobeto jakingo dugu bideratzen ikasleen sentikortasun moralak zentzu batean nahiz bestean. Segun eta joeretan zer ikusten den, espezieak egin dituen esperientzia atsegin edo desatseginen emaitza ala, aitzitik, horren funtzionamenduarekin batera datozen afektuzko egoerak baino lehenagoko egitate primitibo bat, funtzionamendu hori arautzeko oso prozedura desberdinak erabili beharko dira. Psikologiari eta, berezikiago, haur-psikologiari dagokio, bada, arazo horiek erabakitzea. Beraz, helburua finkatzeko gai ez bada ere -helburua gizarte-egoeren arabera aldatzen delako, hain zuzen-, ez dago inolako zalantzarik zeregin baliotsua joka dezakeela metodogintzan. Areago, haur desberdinei era berean aplika dakiekeen metodorik ez denez gero, Psikologia izango da, orobat, hainbat adimen eta izakera desberdinen artean bideratzen lagunduko diguna. Zoritxarrez badakigu, jakin, oraindik oso urruti gaudela psikologiak desideratum hori egiazki kunplitu ahal izango duen une hartatik.

Arazoa, beraz, ez da gizabanakoaren zientziak Pedagogiari egin diezaizkiekeen zerbitzuak ez onartzea; aitzitik, guk ere badakigu horri dagokion lekua aitortzen. Hala ere, Pedagogiari argitasun baliotsua eman diezaiokeen arazo-mota horretan bertan ere, ezin du bazterreraz utzi Soziologiaren laguntza.

Lehenik, hezkuntzaren helburuak sozialak direnez, helpideek, zeintzuen bidez lortu behar baitira helburu horiek, nahitaez izan behar dute izaera bera. Eta pedagogi erakunde guztien artean, agian ez da izango bat bakarrik ere gizarte-erakunde baten analogoa ez denik, zeinaren ezaugarri nagusiak erreproduzitzen baititu era murriztu eta laburtuan. Disziplina bat dago hala eskolan nola hirian. Ikasleari bere betebeharrak ezartzen dizkieten arauak eta gizakiari bere portaera agintzen diotenak konparagarriak dira. Lehenengoei atxekirik doazen zigorrek eta sariek badute beren antza bigarrenak santzionatzen dituzten zigor eta sariekin. Eginda dagoen zientzia irakasten ote diegu umeei? Baina egiten ari den zientziak ere irakasten du bere burua. Ez da geratzen bururatu dutenen burumuinean itxia; aitzitik, egiazki eraginkorra izateko, beste gizaki guztiei komunikatu behar zaie. Honela, gizarte-mekanismoen sare oso bat martxan jartzen duen komunikazio horrek eratutako irakaskuntza, nahiz eta hau helduari zuzenduta egon, ez da horregatik izatez desberdina ikasleak irakaslearengandik jasotzen duen hartatik. Ez al da esaten, bada, jakintsuak maisu batzuk direla beren garaikideentzat eta ez al zaie eskola-izena ematen haien inguruan eratzen diren taldeei?³⁰ Adibideak biderka daitezke. Izan ere, eskola-bizitza gizarte-bizitzaren hazia besterik ez bait da, eta hau haren jarraipen eta loretze bat besterik ez, gertatzen dena da, ezinezkoa dela batean funtzionatzen duten prozedura nagusiak bestean ez aurkitzea. Espero izatekoa da, bada, Soziologiak, gizarte-erakundeen zientziak, guri laguntzea pedagogi erakundeak zer diren ulertzen edo zer izan behar luketen antzematen. Zenbat eta hobeto ezagutzen dugun gizartea, orduan eta hobeto ohartuko gara eskola bezalako mikrokosmos horretan gertatzen denaz. Alderantziz, ikusten duzue nolako zuhurtiaz eta neurritz erabili behar diren Psikologiaren datuak, baita metodoak determinatzeko orduan ere. Psikologiak bakarrik ezin eman liezazkiguke teknika bat lantzeko behar diren elementuak, horrek, definizioz, bere arketipoa baitu, ez gizabanakoarenean, kolektibitatean baizik.

Bestalde, gizarte-egoerek, hauen menpe baitaude pedagogi helburuak, ez dute horretara mugatzen beren ekintza. Metodoen ikusmoldea ere ukitzen dute, zeren helburuen izaerak helpideena ere inplikatzeko baitu, alde batera utzirik. Demagun, adibidez, gizarteak norabide indibidualista hartzen duela; orduan, ondorioztat gizabanakoa bortxatzea eta, halaber, horren barne-espontaneitatea aintzakotzat ez hartzea ekar dezaketen hezkuntza-prozedura guztiak jasanezinezkotzat joko dira eta, ondorioz, gaitzetsi egingo dira. Demagun, alderantziz, inguruki iraunkor edo pasakorren presioak eraginda, guztiei konformismo zorrotzagoa ezarri beharra ikusten duela; orduan proskribatua geratuko litzateke adimenaren ekimena sobera eragin dezakeen guztia. Izan ere, hezkuntza-metodoen sistemak aldaketa sakonik izan duen bakoitzean, gizarte-korronte handi horietako baten eraginez izan da, zeinaren ekintzak bere ondorioak uzten baititu bizitza kolektiboaren luze-zabal guztian zehar. Erdi Aroan praktikatzeko zenaren kontra, Errenazimentuak ezarritako metodo-multzo berria ez da izan psikologiazko aurkikuntzen ondorio. Gertatu zena da, Europako gizartearen egituraren izandako aldaketaren ondorioz, gizakiari eta beronek munduan betetzen zuen lekuari buruz ikuspegi berri bat agertzen hasi zela. Era berean, pedagogoen, XVIII. mende-bukaeran eta XX. mendehasieran metodo abstraktuaren lekuan metodo intuitiboa jartzeari ekin ziotenak, beren garaiko aspirazioen oihartzuna zekarten, batez ere. Ez Basedow, ez Pestalozzi, ez Froebel ziren psikologo handiak. Horien doktrinak, batez ere, barne-askatasunarekiko begirune hori adierazten du, hertsapen-mota guztiekiko uko hori, gizakiarekiko eta, ondorioz, haurrekiko maitasun hori: hauek dira gure indibidualismo modernoaren oinarrian daudenak.

Honela bada, hezkuntzari edozein alderditatik begiratzen zaiolarik ere, beti izaera bera erakutsiz agertzen zaigu. Arazoa denean lortu nahiriko helburuak nahiz erabili beharreko helpideak zein izan, gizartearen premiei erantzuten die hark beti; ideia eta sentimendu kolektiboak adierazten ditu. Inolako zalantzarik gabe, gizabanakoa bera da etekina ateratzen duena. Ez al dugu, bada, espreski ezagutu hezkuntzari zor diogula guran dugun zerarik onena? Baina gertatzen dena da "guran dugun onena" delako horrek gizartearen duela bere jatorria. Beraz, beti gizartearen aztertzerako jo beste biderik ez da geratzen; pedagogoak han bakarrik aurki ditzake bere gogoetaren printzipioak. Psikologiak oso ondo esan diezaioke zein den metodorik onena printzipio horiek, planteatuz gero, umeari aplikatzeko; horiek guri aurkiaraztea, ordea, hori ez dezake egin.

Bukatzeko, zera esango dut: baldin inoiz izan badira garai bat eta herri bat zeinetan pedagogoen psikologi ikuspuntua modu bereziki urgentean ezarri baitzaie, segurtasun osoz, gure herria eta gure garaia izan dira horiek. Adibidez, XVI. mendeko gizarte frantsesa bezala, gizartearen erlatiboaren egonkortasun-egoera batean, aldibateko oreka batean aurkitzen denean eta, beraz, denboraldi batez inork auzitan jarri ez duen hezkuntza-sistema bat ezarri denean, orduan sortzen diren arazo larri bakarrak aplikazio-arazoak dira. Ez da sortzen inolako zalantza larri ez lortu nahiriko helburuez ez metodoei buruzko norabide orokorrez; egon daitekeen eztabaida bakarra, bada, horiek praktikan ahalik eta ondoena jartzeari buruzkoa da. Zailtasun-mota hauek Psikologiak erabaki ditzakeenak dira. Esan beharrik ere ez daukat ziurtasun intelektual eta moral hori ez dela gure mendekoa; aldi berean, horixe da horren miseria eta handitasuna. Gaurko gizarteak pairatu dituzten edo pairatuz datozen eraldakuntza sakonek aldaketa paralekoak eskaten dituzte hezkuntza nazionalen. Alabaina, aldatu beharra sentitzen badugu ere, ez dakigu zehatz-mehatz nolakoak izan behar duten aldaketa horiek. Gizabanakoen edo alderdien konbentzimendu partikularrak nolanahikoak izan daitezkeelarik ere, iritzia publikoa zalantzi eta larri geratzen da. Pedagogi arazoa, bada, ez zaigu planteatzen XVIII. mendeko gizakiei planteatzen

zitzaien lasaitasun berarekin. Arazoa ez da jadanik finkatuta dauden ideiak gauzatzea, gidatuko gaituzten ideiak aurkitzea baizik. Nola aurkituko ditugu horiek, hezkuntza-bizitzara bertara, gizartera alegia, joanda ez bada? Beraz, gizarteari galdegin behar zaio, haren beharrak dira ezagutu beharrekoak, haren beharrak baitira ase beharrekoak. Gure barruan miaka ihardutera mugatzea, aztertu behar dugun errealitatetik geure begirada aldentzea izango litzateke; gure inguruko mundua, eta honekin batera gu, herrestan daraman uholde hori ulertu ezinik geratzea izango litzateke. Beraz, ez dut uste aurriritzi sinple baten morroi naizenik ezta bizitza guztian landu dudan zientziarekiko maitasun neurrigabe bati amore eman diodanik ere, baldin badiot hezitzaileak kultura soziologikoa inoiz baino gehiago behar duela orain. Soziologiak ezin dizkigu eskuartean jarri prozedurak jadanik erabat landuta, erabiliak izateko prest. Gainera, ba ote da horrelakorik? Soziologiak, ordea, zerbait gehiago, eta hobe ere, egin dezake. Gehiena behar dugun hura eman diezaguke, honekin esan nahi baitut ideia gidari batzuk eman diezazkigukeela, gure praktikaren arima izango direnak eta hura sustatuko dutenak, gure ekintzari esanahi bat emango diotenak eta honekin estu-estu batuko gaituztenak; guzti hau beharrezko baldintza da, ekintza hori emankor izan dadin.

IV

BIGARREN MAILAKO IRAKASKUNTZAREN EBOLUZIOA ETA EGITEKOA FRANTZIAN³¹

1. Ez dagokit, Jaunak, zuei irakastea zeuon lanbideko teknika: hori praktikaren bidez baizik ezin da ikasi eta zuek ere praktikaren bidez ikasiko duzue datorren ikasturtean³². Baina teknika bat, edozein delarik ere, fite bihurtzen da enpirismo arrunt, baldin eta bera darabilena inoiz eskolatua izan ez bada gogoetak egiteko bai teknika horrek lortu nahi dituen helburuei buruz eta bai horrek erabiltzen dituen helpideei buruz. Zuen gogoeta irakaskuntzako gauzetara begira jartzea eta hori metodoz erabiltzen irakastea izango da nire egitekoa. Izan ere, pedagogi irakaskuntza batek aurrean eduki behar duena ez da biharko hezitzaileari hainbat prozedura eta formula ematea, bere egitekoaz osoki jabeaztea baizik.

Baina, irakaskuntza honek nahitaez izaera teorikoa duelako hain zuzen, batzuek zalantzan jartzen dute horren baliagarritasuna. Errutina bere buruarentzat aski dela eta tradizioak gogoeta dokumentatu eta esperimendu baten gidari-beharrik ez duela sostengatzeraino ez da heltzen, hala ere. Giza iharduerako esparru guztietan, zientzia, teoria eta espekulazioan, laburki esanda, gogoeta praktikaren barruan gero eta gehiago sartuz eta berori argituz datorrela ageri den garai honetan, bitxiegi izango litzateke horretan hezitzailearen iharduera bakarrik salbuespen izatea. Inolako dudarik gabe, kritikatzekoa da pedagogo gehiegik beren arrazoiketaz egin duten erabilera; arrazoiz esan daiteke horien sistemak, hain artifizialak, hain abstraktuak, errealtatearekin konparatuta hain pobreak direnak, oso erabilgarritasun praktiko eskasa dutela. Hala ere, hori ez da aski arrazoi pedagogi gogoeta behin-betiko proskribatzeko eta hari izateko arrazoiak kentzeko; hain zuzen ere, guztiok ados gatz onorioa neurritz kanpokoa dela aitortzeko orduan. Pentsatzen dena da lizeoko irakasleak, irakaskuntzan diharduelako, ez daukala gogoeta-mota berezi horretan bereziki trebatu eta aritu beharrik. Lehen mailako irakaskuntzako irakasleentzat, "tira!", esan ohi da. Hauek hartu duten kultura mugatuagoa baita, beharrezkoa izango da, agian, hauen lanbideari buruz pentsaraztea, erabiltzen dituzten metodoei buruz arrazoiak azaltzea, bereizmenez aplikatu ahal ditzaten. Alabaina, bigarren mailako irakaskuntzako irakasle baten adimena, lehenik lizeoan, gero Unibertsitatean, era guztietara zorrotza izan denean, trebatua goi-disziplina guztietan, prekaizio guzti hauek denbora galdua besterik ez dira. Bere ikasleen aurrean jarri ordurorok, berehala aplikatuko du bere ikasgelan, berez bezala, bere ikasketetan zehar lortu duen gogoeta-indarra, nahiz aurretik inolako hezkuntzarik ez hartu izan.

Hala ere, bada gertakari bat lizeoko irakasleari lanbide-gogoetarako esleitu ohi zaion berezko gaitasun horren alde gehiegi hitz egiten ez bide duena. Gogoeta sartzen den giza portaeretakoa era guztietan ikus daiteke nola, hura garatuz doan heinean, tradizioa bilakatzen den gero eta zaluago eta irekiago berritasunentzat. Gogoeta, hain zuzen, rutinaren berezko antagonista da, etsai nagusia. Hark bakarrik galeraz dezake ohiturak itxura aldaezinezko eta zurrunean, aldaketari bizkar emanda, geratzea; hark bakarrik eduki ditzake erne eta behar bezain bizi eta zauli, hauek aldatu, eboluzionatu eta zirkunstantzia eta inguruguneen desberdintasun eta mugikortasunera moldatu ahal izateko, beharrezko duten arintasun- eta zalutasun-egoeran. Alderantziz, zenbat eta gogoeta gutxiago, orduan eta inobilismo gehiago. Gertatzen dena da, alabaina, bigarren mailako irakaskuntzaren ezaugarria dela, ez gehiegizko berritasun-gosea, egiazko misoneismoa baizik. Ikusiko dugu, hain zuzen, nola Frantzia, dena aldatu den bitartean, erregimen politiko, ekonomiko eta morala eraldatu den bitartean, zerbait geratu dela, hala ere, erlatiboki aldatzeke: pedagogi ikusmoldeak dira horiek, irakaskuntza klasikoa deituriko horren oinarrian aurkitzen direnak. Gauzen hondoa ukitzen ez zuten gehigarri batzuk salbu, nire belaunaldikoak, oraindik, Errege handiaren

garaietan jesuiten ikastetxeek beren inspirazioa jasotzen zuten hartatik asko desberdintzen ez zen baten arabera heziak izan dira. Honek esan nahi du, ez dagoela egiazki ezer guri pentsatzeko bide eman diezagukeenik izpiritu kritiko eta analitikoak eskola-bizitzan zeregin txit garrantzitsua jokatu duela.

Izan ere, batek bere gogoeta gauza desberdinen zirkulu batean erabiltzeko parada duela eta, ez da zuzena hortik ondorioz ateratzea hura gai dela egitate-ordena jakin bati buruz gogoetak egiteko. Jakintsu handi ugari dira beren zientzia argitu dutenak, baina, beren espezialitatekoak ez direnetan, haurren pareko direnak. Berrizale ausart hauek, bestalde, rutina hutsez ari direnen antzekoak dira, ezjakin arrunt baten antzera pentsatu eta obratzen dutenak. Honen arrazoia da gogoetaren garapena oztopatzen duten aurriritziak desberdinak direla, tratatzen dituzten gauza-motak nolakoak diren kontu; gerta daiteke, beraz, batzuetan amore eman izatea, eta beste batzuetan gogor lehengoari eustea, izpiritu berbera maila batean askatuta egotea eta beste maila batean, berriz, menpekotasunean jarraitzea. Ezagutzen dut historialari txit ospetsu bat, zeinaren oroitzapena zintzoki eta begirunez gordetzen baitut, irakaskuntzaren alorrean, Rollinen idealari lotua, edo ia, geratu zena. Bestalde, egitate-mota bakoitzak bere erara gogartua izatea eskatzen du, bakoitzari dagozkion metodoen arabera; eta metodo horiek bapatean asmatu ez, baina ikasi egin behar dira. Ez da aski, bada, hizkuntza hilen zorrotzasunez, matematika-legeez, historia zahar nahiz berriko egitatez gogoetak egitea, ipso facto irakaskuntzako gauzen gainean gogoetak metodoz egiteko moduan egotea. Aitzitik, gogoeta-mota jakin honek aurretiazko inimiziazioa eskatzen duen espezialitate bat osatzen du; gaur hasten dugun ikastaro hau izango da hemen diogunaren frogia.

2. Honela, bigarren mailako hezitzaileei eman nahi zaien pribilegioak ez du deus justifikatzen; ez da ikusten zergatik izango litzatekeen alferrikakoa horiengan pedagogi gogoeta esnatzea kultura egoki baten bidez; aitzitik, areago, zenbait alderditatik begiraturik, kultura hori ezinbestekoagoa dute besteek baino.

Lehenik, bigarren mailako irakaskuntza lehenengo mailakoa baino askoz konplexuagoa den erakunde bat da. Eta izaki bat zenbat eta konplexuagoa izan eta horrek zenbat eta bizitza konplexuagoa eraman, orduan eta gogoeta-behar gehiago izaten du bere jokabidea markatu ahal izateko. Oinarritzko eskola batean, ikasgela bakoitza, printzipioz bederen, irakasle bat bakarraren ardurapean egoten da; ondorioz, ematen duen irakaskuntzak badu batasun bat guztiz berezkoa eta arras sinplea dena; irakasten duen pertsonaren batasuna bera da. Hezitzaile horrek begien aurrean baitauka irakaskuntza osoa, nahiko erraz egiten zaio disziplina bakoitzari bere zatia ematea, batzuk besteetan kokatzea eta guztiak xede berari begira zuzenduta jartzea. Baina lizeoan arras bestela gertatzen da, zeren hor ematen diren disziplina desberdinak, ikasle berberak batera hartzen dituenak, gehienetan irakasle desberdinek ematen baitituzte. Hemen, pedagogi lanaren egiazko zatiketa bat ematen da, egunak joan ahala handituz doana, gure lizeoen fisionomia zaharra aldatuz eta arazo larri bat, halako batean ukituko duguna, sortuz. Zer mirakulurik egingo du horrelako desberdintasunetik batasuna ateratzea? Irakaskuntza horiek nola hartuko dute elkar, nola osatuko dute elkar batasuna lortzeko, baldin gai horiek ematen dituztenek osotasun horren kontzientziarik ez badute eta horietako bakoitzak jarri beharrekoa nola jarri ez badakite? Egun, bigarren mailako irakaskuntzaren helburuak mugatzeko egoeran ez bagaude ere -gai hau ez da balioski aztertu ahal izango ikastaro-bukaera arte-, esan dezakegu, ordea, lizeoaren egitekoa ez dela ez matematikariak, ez literatuak, ez naturalistak, ez historialariak egitea, baizik eta izpirituak lantzea letren, historiaren, matematikaren bidez, etab. Baina irakasle bakoitzak nola beteko du, bada, bere egitekoa, nola beteko du guztizko lan horren barruan berari dagokion zatia, baldin berak ez badaki zer den lan hori, bertako lankide

desberdinek nola parte hartu behar duten, batzuen ahaleginak besteenekin nola elkartzen diren?

Egia da, sarritan, dena berez joango bailitzan pentsatzen da, helburu komun horrek ilunetik deus ez balu bezala, izpiritu bat prestatzea zer den mundu guztiak baleki bezala. Baina, egiazki, formula ilun honek ez du inolako edukin positiborik; horregatik erabili ahal izan dut arestian, gure geroko azterketek emango dizkiguten emaitzak ezertan aurretiaz juzgatu gabe. Adimenak ez direla espezializatu behar, hauxe da formula hark dioen guztia; honekin, ordea, ez zaigu zehazten zein ereduren arabera prestatu behar diren. Adimen bati XVII. mendean ematen zitzaien prestakuntza ez legokioke gaurkoari; lehen mailako eskolan ere adimena lantzen da, baina ez lizeoan bezala. Honela bada, irakasleek edan-iturritzat erreferentzi puntu hain zehazgabeak baizik ez dauzkaten bitartean, ezinbestekoa izango da haien ahaleginak barreiatuta eta, barreiatuta horren ondorioz, ezinduta geratzea.

Eta gure lizeoetako irakaskuntzak ikuskari hori eskaintzen digu sarriegi. Esan behar da horietan hezitzaile bakoitzak bere espezialitatea irakasten duela hau berez helburua bailitzan, baina egiazki izan, helburu bat lortzeko bide bat baizik ez da. Lizeoan irakasle izan nintzen garai haietan, ministrari batek, zatikatze anarkiko hori gutxitzeko asmoz, hileroko batzarreak eratu zituen eta horietara joan beharra zeukaten ikastetxe bereko irakasle guztiek, komunak zitzaizkien arazo desberdinez eztabaida zezaten. Zoritxarrez, ordea, batzarre horiek inoiz ez ziren izan formulismo hutsa besterik. Adeitsu joaten ginen, baina laster konstatatu ahal izan genuen ez genuela elkarri deus esatekorik, helburu komunik ez genuelako, hain zuzen. Nola izango da, bada, bestela Unibertsitatean ikasle-talde bakoitzak bere irakaskuntza gustokoena konpartimentu estanko moduko batean hartzen duen bitartean? Zatiketa-egoera hau gairatzeko modu bakarra da, geroko lankide guzti horiek batu eta beren egiteko komuna elkarrekin aztertzea bultzatzea. Horiei, beren prestakuntzako une jakin batean, hezkuntza-sistema, zeinaren bizitzan parte hartzera deituta baitaude, bere osotasunean, orokorki bederen, besarkatu ahal izateko moduak eman behar zaizkie; sistema horren batasuna zerk egiten duen ikusi behar dute, hots, egiteko gisa zein ideal gauzatu behar duten, eta hori osatzen duten zati guztiek nola batera jo behar duten azken jomugarako bidean. Iniziazio hau, alabaina, ezin da burutu irakaskuntzaren bidez ez bada; horren planteamendua eta metodoa beste une batean zehaztuko ditut.

3. Baina bada oraindik gehiago. Bigarren mailako irakaskuntza gaur egun baldintza oso berezietan aurkitzen da eta baldintza hauek kultura hori, salbuespen gisa, arazo larri bihurtu dute. XVIII.ko bigarren menderditik hasi eta, bigarren mailako irakaskuntza arras krisi larria ari da pasatzen, oraindik ere bukatu ez dena. Mundu guztia oso ondo jabetzen da ezin duela segitu iraganean izan zena izanez: aurrerantzean zer izatera deituta dagoen, ordea, ez da hain garbi ageri. Hor dute beren sorrera duela mende bat inguru hasitako erreforma horiek, aldizka bata bestearen ondoren datozenak eta, bidenabar, arazoaren zailtasuna nahiz presa adierazten dutenak. Egiazki, ezinezkoa litzateke, bidegabekeria erori gabe bederen, lortutako emaitzen garrantzia ez ezagutzea: sistema zaharra irekita dago ideia berrietara; sistema berri bat ari da egituratzen, gaztetasunez eta berotasunez betea dirudiena. Baina, gehiegi esatea ote da sistema zaharra oraindik ere bere buruaren bila dabilela, oraindik ez daukala bere buruaren kontzientzia lainotsu bat baizik, eta sistema zaharra, emakida zorionekoei esker, berriro ez baino eztitu egin dela areago? Egitate batek nabarmenki agerian jartzen du gure ideiek puntu honetan daukaten nahasmendua. Gure historiako aurreko garai guztietan, hitz batez defini zitekeen zein zen hezitzaileek haurrengan gauzatu nahi zuten ideala. Erdi Aroan, Arte Ederretako Fakultateko irakasleak, batipat, beren ikasleak dialektikari egin nahi izaten zituen. Errenazimentu ondoren, jesuitek eta gure unibertsitate-eskoletako irakasleak

helburutzat humanistak egitea zeukaten. Gaur egun, gure lizeoetan ematen den irakaskuntzak lortu beharreko helburua ezaugarritzeko hitzik ez daukagu; gertatzen dena da, helburu horrek izan behar duenaz ideia oso iluna daukagula.

Eta ez pentsatu gero zailtasuna erabakita geratzen denik, esanez gure eginbeharra soilki dela gure ikasleak gizon-emakume bihurtzea! Soluzioa hitzezkoa bakarrik da; jakin behar dena da, hain zuzen, ea gizakia nola bururatu behar dugun, guk europarrok, edota, zehatzago oraindik, guk, XX. mendeko frantsesok. Herri bakoitzak, bere historiako une bakoitzean, badu gizakiari buruzko bere ikusmolde berezia; Erdi Aroak bazuen berea, Errenazimentuak ere bai; gureak nolakoa izan behar duen jakitean datza arazoa. Bestalde, arazo hori ez da gure herriari bakarrik dagokion zerbait. European ez da Estatu garrantzitsurik ideia hori planteatzen ez duenik eta, planteatu ere, ia termino berdintsuetan. Nonnahi, pedagogoak nahiz Estatu-gizonak ohartuta daude gaurko gizartearen antolakuntza material eta moralean gertatutako aldaketek eraldakuntza paraleloak eskatzen dituztela eta sakontasunaren aldetik ez txikiagoak gure eskola-erakundeko alderdi berezi horretan. Krisiak zergatik jipoitzen ote du hain gogor, batez ere, bigarren mailako irakaskuntza? Egunen batean aztertu beharreko arazoa dugu hau; oraingoz, gertakaria bera, ukaezina dena, konstatatzera mugatzen naiz.

Eta, nahasketa eta ziurtasun gabeko aro honetatik ateratzeko, ezin da kontatu dekretu eta arauen eraginkortasunarekin bakarrik. Autoritatea edozein motatakoa delarik ere, arauak eta dekretuak hitz hutsak besterik ez dira, errealitate bihurtu ezin direnak, horiek aplikatzeko ardura daukaten haien laguntzari esker ez bada. Beraz, zuek, haiei bizitza emateko eginkizuna duzuenok, gogoz kontra onartzen badituzue, haiei atxekimendua erakutsi gabe pairatzen badituzue, letra hila izango dira eta haien emaitzak, berriz, antzuak; gainera, segun eta zuek nola interpretatzen dituzuen, ondorio arras desberdinak edo, baita ere, aurkakoak sor ditzakete. Ez dira proiektu huts besterik eta horien zortea, azken batean, beti zuen eta zuen iritzi-egoeraren esku dago. Axola handikoa da, beraz, zuek baldintza onetan egotea iritzi argi baten jabe izan zaitezten. Izpirituetan zalantza nagusi den bitartean, horri bukaera emango dion erabaki administratiborik ez da. Ideala ez da dekretatzen; behar dena da, eginkizun gisa gauzatu behar duten hori ulertu eta maitatzea. Hitz batez esateko, lortu behar dena da, berrikuntza eta berrantolakuntzaren mailan egin beharrekoa den lan handi hori izan dadila bere burua berreraiki eta berrantolatu behar duen gorputz horrek egindako lana. Honela bada, beharrezko helpide guztiak eman behar zaizkio, kontzientzia har dezan bere buruaz, bera zer denaz, gauzak aldatzera bultzatzen duten arrazoiez, berak izan nahi duen hartaz. Oso erraz ulertzen da, emaitza hori lortzeko, ez dela nahikoa biharko hezitzaileak beren lanbidearen praktikan trebatzea; areago, eta batipat, horiek beren aldetik gogoeta-ahalegin kementsu bat egin behar dute, gero beren karrera guztian jarraitu beharko dutena, baina hemen, Unibertsitatean, hasi behar dute, zeren, hor bakarrik aurkituko baitituzte informazio-elementuak; hauek gabe, gai honi buruzko haien gogoetak ideologi eraikuntza eta eraginkortasunik gabeko amets besterik ez lirateke izango.

Horrela bakarrik esnatu ahal izango dugu, inolako prozedura artifizialik erabili gabe, gure bigarren mailako irakaskuntzaren bizitza hilduxea. Izan ere, -eta hau ezin da ezkutatu-, bigarren mailako irakaskuntzak, nahasmendu intelektual batean murgildurik kausitzen baita, hila den iraganaren eta etorkizun oraindik ez-ziurraren artean nondik nora jo ez dakielako, ez du erakusten ez lehengo bizitasunik eta ez lehengo bizi-nahirik. Ohar hau lasai egin ezinik ez dago, ez baitu inpliketzen pertsonen buruzko ezein kritikarik; honek konstatatzen duen gertakaria kausa inpersonalen emaitza da. Batetik, letra klasikoekiko lehengo garra, haiek eragiten zuten fedea, hautsita geratu ziren erremediorik gabe. Jakina, hemen arazoa ez da humanismoaren iragan ospetsuak eman dituen eta oraindik ere ematen dituen zerbitzuak ahaztea; hala ere, zaila da ez uste izatea

berak bere buruari esker dirauela. Baina, bestalde, ez da oraindik inolako fede berririk etorri desagertzen den haren lekua hartzera. Gertatzen dena da, irakasleak sarritan galdetzen duela, kezka beteta galdetzen ere, zertarako ari ote den eta bere ahaleginak nola ote doazen; ez du batere garbi ikusten bere zereginak eta gizartearen bizi-zereginak nola josten diren. Hemendik dator eszeptizismorako joera hori, lilura-galtze hori, egiazko ondoez moral hori, laburki esateko, arriskurik gabe bilakatuko ez den zer hori. Pedagogi federik gabeko irakasle-gorputz bat, arimarik gabeko gorputz bat da. Zuen lehen betebeharra eta zuen lehen interesa dira, bada, zuek sartu behar duzueneko gorputz hartan arima bat birsortzea; eta hori, zuek bakarrik lor dezakezue. Noski, zuek lan hori betetzeko moduan jartzeko, ez litzateke aski izango hilabete batzuetako ikastaro bat. Lan horretan bizitza osoan zehar ihardun behar duzue. Areago oraindik, bide horri ekiteko zuengan borondatea piztu eta eginkizun hori burutzeko helpiderik beharrezkoenak zuen eskuetan jarritz hasi behar da. Hauxe da gaur hasten dudana ikasgaia.

4. Orain ezagutzen duzue zuekin batera lortu nahiko nukeen helburua. Zuen aurrean bigarren mailako irakaskuntzari buruzko arazoa planteatu nahi nuke, hau orotara hartuta, eta hori bi arrazoi hauengatik: lehenik, hezkuntza horrek nolakoa izan beharko lukeenaz iritzi bat egin dezazuen; bigarrenik, elkarrekin egindako ikerketa horretatik sentimendu komun bat atera dadin, biharko egunean zuen arteko lankidetzaren erraztuko duena. Eta orain, helburua honela jarri ondoren, ikus dezagun zein metodoaren bidez lor dezakegun hori.

Eskola-sistema bat, edozein delarik ere, bi elementu-motak osatzen dute. Batetik, antolamendu finkatu eta egonkorrez, ezarritako metodoz, hitz batez esateko, erakundez osaturiko multzo oso bat dago; zeren izan, erakunde juridikoak, erlijiosoak edo politikoak dauden bezalaxe izaten dira pedagogi erakundeak ere. Hala ere, eta aldi berean, horrela eratutako makinaren barruan, badira hori asaldarazten eta hori aldatzera bultzatzen duten ideiak. Agian, goraldi- eta geldialdi-une labur batzuk salbu, beti izaten da, baita sistemarik finkatuenean eta ondoena mugatuenetan ere, jadanik baden hartatik zerbait desberdin den hartarako mugimendua, gutxi-asko argi aurrikusitako ideal baterako joera. Kanpotik begiratuta, bigarren mailako irakaskuntza establezimendu-multzo baten antzera aurkezten zaigu, bere antolakuntza material eta morala ondo mugatuta daukana bezala; baina, bestalde, antolakuntza horrek berak badaramatza bere barruan lortu nahiriko asmo batzuk. Bizitza finkatu, sendotu horren atzean, bada mugimenduan doan beste bizitza bat ere, ezkutuagoa, baina ez horregatik garrantzi gutxiagokoa dena. Oraindik indarrean dagoen iraganaren gerizpean, beti sortzen da zerbait berri, gauzatzea eskatzen duena. Eskola-errealitatearen bi ikuspegi horien aurrean, zein izango da gure jarrera?

Aurrenekoari buruz, pedagogiek gehienetan ez dute inolako interesik agertzen. Bost axola zaizkie iraganak utzi dizkigun antolamendu desberdin horiek: arazoak, haiek planteatzen duten bezala, libre uzten ditu horri garrantzirik ematek. Gehienak bederen izpiritu txit iraultzailea dutenak baitira, izan, oraingo errealitateak ez du interesik haien begietan; pazientzi falta handiarekin jasaten dute hori eta hortik libratzea amesten dute, honela, hutsetik abiatuz, eskola-sistema erabat berria eraiki ahal izateko, zeinetan egokiro beteko bailukete beraiek desiratzen duten ideala. Hori horrela izanik, zer-nolako garrantzia eman diezaiekete, bada, beren aurretik izandako praktika, metodo eta erakundeei? Etorkizunari so dauzkate begiak, eta uste dute hori ezerezetik sor dezaketela.

Baina, gaur egun, badakigu gar ikonoklasta horiek zein ameskoiak eta, areago, zein arriskutsuak diren. Ez da posible, ezta desiratzekoa ere, oraingo antolakuntza hau begiklikka batean lurjota geratzea; zuei dagokizue horrekin bizi eta horren bizitza luzatzea.

Horretarako, ordea, ezagutu egin behar da. Eta sakonki ezagutu, gainera, hura eraldatu ahal izateko. Izan ere, ex nihilo sortutakoak ezin dira praktikara eraman ez maila sozialean ez fisikoa. Etorkizuna ez da bapatean asmatzen; iraganetik jasotako materialez bakarrik eraiki dezakegu. Gure berritasunik emankorrenak, sarritan, ideia berriez beteriko molde zaharrak besterik ez dira; beren edukin berriarekin harmonian ezartzeko, aski da haiek partzialki aldatzea. Era berean, pedagogi ideal berri bat gauzatzeko modurik onena, ezarritako antolakuntza erabiltzea da, nahiz eta, beharrezko litzatekeen kasuan, ukitu batzuk egin beharko zaizkion bete behar dituen helburu berrietara molda dadin. Bai erraza dela hainbat berrikuntza egitea, egitarauak eta ikastaroak zilipurdikatzen ibili gabe! Aski da horretarako indarrean dauden haiei etekina ateratzen jakitea, haiei izpiritu berri bat emanez. Lehendik dauden pedagogi erakunde horietaz modu horretara baliatu ahal izateko, ordea, lehenik haiek zer diren jakin behar da. Haien izaera ezagutzen den heinean bakarrik ari izan daiteke gauzen gainean eraginkortasunez. Eskola-sistemak zer adierazten duen, hori zertan datzan, zein diren horren oinarritzko kontzeptuak, zein beharrei erantzuten dieten, zein kausak sortarazi duten, guztiok ezagutzen diren neurrian bakarrik gida daiteke zuzenki haren eboluzioa. Eta, honela, ezinbestekoa da azterketa zientifiko eta objektiborik egitea, honen ondorio praktikoak hautematea ez baita zaila.

Egia da, azterketa horrek normalean ez dirudi arras konplexua izan behar lukeenik. Praktika luze baten ondorioz eskola-bizitzako gauzak etxeok ditugunez, iruditzen zaigu horiek arras sinpleak direla, horien baitan ez dagoela inolako arazorik erabakia izateko ikerketa-aparatu handia eskatuko lukeenik. Aspaldiko urte askotan, bigarren mailako irakaskuntzaren izenpean, lehen mailako eta Unibertsitatearen artean kokatzen den irakaskuntza ezagutzen da; geure inguruan beti ikusi izan baititugu ikastetxeak eta ikastetxeetan ikasgelak, ondorioz pentsatzeko joera daukagu antolamendu guzti horiek berez esplikatzen direla eta horiek nondik datozen eta zein premiei erantzuten dieten jakiteko luzaz aztertu beharrik ez dagoela. Baina, gauzei orainean ordeztu historiaren ispiluan begiratzen zaienean, ilusioak pott egiten du. Hiru mailako eskola-hierarkia hau ez da beti izan, ezta gure herrian ere; esan daiteke atzokoa dela; duela gutxi arte, bigarren mailako irakaskuntza ez zen bereizten goi-irakaskuntzatik; gaur egun, lehen mailako irakaskuntzatik banantzen zuen jarraitasun-eten hura desagertzera doa. Ikastetxeak, beren ikasgelen sistemarekin, ez doaz XVI. mendea baino harago eta ikusiko dugu, gainera, nola desagertu zen sistema hori iraultza-garaiko une batean. Betiko premia bati erantzuteko sortuak izatetik oso urruti daude, egon! Gertatzen dena da, erakunde horiek sortu zirela, ez zibilizazio-maila bateraino iritsi den gizakiaren beharrian unibertsalen ondorioz, azterketa historikoak, honek bakarrik, agerraraz diezagukeen arrazoi jakin batzuen, gizarte-egoera oso zehatz batzuen ondorioz baizik. Eta horiek zehaztea lortzen dugun neurrian bakarrik jakin ahal izango dugu egiazki zertan datzan irakaskuntza hura. Zeren hura zer den jakiteko, ez da nahikoa haren kanpoko eta azaleko itxura ezagutzea eta kito; aitzitik, haren esanahia ezagutu behar da, hark betetzen duen lekua, nazio-bizitzaren testuinguru orokorrean jokatzeko duen egitekoa.

Gabiltzan erne, beraz, eta ez dezagun pentsa aski direla zentzu komuna eta kultura pixka bat jarraiko arazo hau bezalako arazo bat erabakitzeke: zer da bigarren mailako irakaskuntza, zer ikastetxe bat, zer ikasgela bat? Adimenezko analisi baten bidez, oso ederki jar dezakegu agerian, nahiko erraz, errealitate horietako bati buruz maila pertsonalean guk dugun ideia. Baina, zer interes eduki dezake guztiz subjektiboa den ikusmolde horrek? Argitu behar duguna beste hau da: zein den bigarren mailako irakaskuntzaren izaera objektiboa, zein ideiei korronteren ondorio den, zein gizarte-beharrianek bizitza ematen dioten. Guzti hau ezagutzeko, ordea, ez da nahikoa gure

baitako ispiluari begira geratzea; horiek beren ondorioak iraganean eman baitituzte, iraganean bilatu behar dugu horren eboluzioa. Geure buruan daramagun nozioa ebidentetzat eman orde, susmagarritzat hartu behar da; zeren, izanik, den bezala, gure gizabanakotasunari darion esperientzia mugatuaren emaitza, eta gure izakera pertsonalaren funtzioa, nozio hori ezin izan daiteke puntamotza eta enganiagarria baizik. "Tabula rasa" egin behar da, zalantza metodikoa hartu behar dugu eta, ondorioz, eskola-mundu hori, arakatu nahi den hori, lur ez-ezaguna bailitzan begiratu, non egiazko aurkikuntzak egin beharrekoak baitira. Metodo bera inposatzen da irakaskuntzaren antolakuntzak sor ditzakeen arazo guztietarako, baita berezietarako ere. Nondik dator gure emulazio-sistema?, (egiazki sinpleegia baita erantzukizun guztia jesuiten bizkar botatzea); eta nondik dator gure disziplina-sistema?, (jakin, baitakigu denboran zehar eboluzionatuz etorri dela). Nondik datoz gure eskola-praktika nagusiak? Hainbeste galdera daude hor eta horien ondotik badirenik ere susmatu gabe pasatzen gara orainean kiribilduta gauden bitartean; historiaren testuinguruan aztertzen ditugunean bakarrik bistaratzen zaigu horien konplexutasuna. Orduan ikusiko dugu, adibidez, nola testu zahar nahiz modernoek interpretazioak gure ikasgeletan bete eta gorde duen lekua gure pentsamolde eta gure zibilizazioaren oinarritzko ezaugarrietako bat den; eta, hain zuzen, Erdi Aroko irakaskuntza aztertzean egin ahal izango dugu konstatazio hori.

5. Baina ez da nahikoa gure eskola-makina, gaur egun antolatuta dagoen bezala, ezagutu eta ulertzea. Etengabe eboluzionatuz joatera deituta baitago, hura aldatzera daramaten joerak zein diren jakin beharra dago; erabaki beharra dago, kausaren jakinean, zer izan behar duen horrek etorkizunean. Arazoaren bigarren zati hau erabakitzeke, ezinbestekoa ote da berebat metodo historiko eta konparatiboa?³³

Lehen begiratuan, galdera horrek inozoa dirudi. Pedagogi berrikuntza guztien azken helburua ez ote da, agian, ikasleak gero eta areago beren garaiko gizon-emakume egitea? Baina, gero esango denez, beren garaiko gizon-emakume batek zer izan behar duen jakiteko, zer erakuts diezaguke iragana aztertzeak? Noski, ez goaz ez Erdi Aroa, ez Errenazimentura, ez XVII. edo XVIII. mendera gaur eguneko irakaskuntzak lortu behar duen giza eredu horren bila. Gaurko gizon-emakumeak dira kontuan hartu beharrekoak; gu geu gara geure buruaren kontzientzia hartu behar dugunak; eta, gudan, biharko gizon-emakumea da batipat hauteman eta arakatu behar duguna.

Baina esan behar da, lehenik, oso zaila dela jakitea zein diren gaur eguneko eskakizunak. Gurea bezalako gizarte zabal batek dauzkan premiak era askotakoak eta arras konplexuak dira, eta gudan eta gure ingurura botatako begirada batek, zorrotzena izanda ere, ez lizkiguke agerian jarriko haiek denak bere osotasunean. Bizi garen bezala ingurune txiki batean bizita, oso hurbiletik ukitzen gaituzten gauzak, gure izakerak eta gure hezkuntzak hobeto ulertarazten digunak baizik ez ditugu hautematen. Beste gauzak urrutitik eta ilun hautematen baititugu, haien eragina arras azalekoa da gudan eta, ondorioz, haiek kontuan ez hartzeko joera nagusitzen zaigu. Ekintza-gizonak garela eta negozio-munduan gabiltzala? Bada, gure seme-alabak gizon-emakume pragmatikoak izatera bultzatuko ditugu. Gogoeta-zale garela? Kultura zientifikoaren bertuteak aipatuko ditugu, etab. Honela arrazoitzeak, azkenean, elkar-ukatzen duten ikuspegi unilaterial eta eskusiboetara garamatzaitsu-itsuan. Eskusibismo horretatik ihes egin nahi badugu, gure garaiaz ideia zertxobait osoagoa egin nahi badugu, geure baitatik atera beharra daukagu, geure ikuspegi zabaldu beharra, eta ikerketa batzuk egin beharra, gizarteak ezagutzen dituen aspirazio hain desberdin horiek ulertzeko asmoz. Zorionez, aspirazio horiek bortitzak badira bederen, ohartuak izateko moduan agertzen dira kanpora. Berek inspiratzen dituzten berrikuntza-proiektu horietan eta berreraikuntzako plangintza horietan hartzen dute parte. Horaxe joan behar da horiek aztertzerako. Hona hemen, hain zuzen ere, zertan lagun diezaguketen pedagogoei

landutako doktrine³⁴. Hauek argigarri zaizkigu, ez teoria gisa, gertakari historiko gisa baizik. Pedagogi eskola bakoitza iritzi-korrante horietako bati dagokiona da, zeina ezagutzeko gu interesaturik baikaude, eta horrek errebelatzen baitigu. Honela, bada, beharrezkoa da ikerketa bat egitea helburutzat izango duena, horiek konparatu, sailkatu eta interpretatzea.

Hala ere, ez da nahikoa korrante horiek ezagutzea; horiek estimatzeraino iritsi behar da; erabaki egin behar da zer den egokiena, horiei bide ematea ala kontra egitea, eta, errealitatean horiei leku egitekotan, zein eratan egin behar zaien. Nolanahi ere, garbi dago horien azken orduko adierazpen-letra ezagutze hutsak ez gaituela jarriko, besterik gabe, horien balioa estimatzeko egoeran. Horiek sortarazi dituzten premia erreal eta objektibuen eta premia horiek esnatu dituzten kausen erreferentzian bakarrik juzga daitezke. Segun eta kausa horiek nolakoak diren, segun eta badugun ala ez arrazoirik horiek gizartearen eboluzio normalari atxekirik doazela sinesteko, horien bultzadari amore eman baharko diogu ala oztopo jarri. Beraz, kausa horiek dira guk aztertu behar ditugunak. Baina, nola lortuko dugu hori, ez bada korrante horien historia berreraikiz, ez bada horien sorreretara joanez, ez bada aztertuz zein eratan eta zein faktoreren funtzioan garatu diren? Honela, orainak etorkizunean zer izan behar duen aintzintatu eta, bidenabar, ulertu ahal izateko, begirada handik kendu eta iraganera itzuli beharra daukagu. Ikusiko duzue, adibidez, nola, gaur egun mota klasikoa ez bezalakoa den beste eskola-mota bat egituratzen bultzatzen gaituen joeraz konturatzeko, atzera jo beharra daukagu, oraingo eztabaiden gainetik, XVIII. eta, are, XVII. mendea arte. Eta ikusteak ideien mugimendu horrek ia bi mende geroago ere dirauela eta, sortu zen unetik beretik, gero eta indar gehiago hartuz etorri dela ikuste hutsak, munduko beste eztabaida dialektiko guztiek baino hobeto frogatuko du haren beharra.

Bestalde, etorkizuna ahalik eta errore-marjina txikienarekin antzemateko, ez da nahikoa joera berritzaileetara irekitzea eta metodozki horiekiko kontzientzia hartzea. Zeren, sarritan berritzaileek egin ohi dituzten ametsak gorabehera, ez da posible biharkoari buruz egindako ideala bere xehetasunik txikienetan originala izatea; aitzitik, ziur gaude atzoko gure idealak ere parte handia izango duela horren baitan eta, beraz, axola zaigula hori ezagutzea. Gure pentsamoldea ez da erabat aldatuko goizetik gauera; beharrezko da, beraz, jakitea hura nolako izan den historian zehar, eta hura eratzen parte hartu duten zergatikoen artean zein diren oraindik ere eragina izanez segitzen dutenak. Zuhurtziaz jokatu behar da, zeren ideal berria lehengo idealarekiko, honen lekuan ezarri nahi baita hura, beti berezko antagonismo-egoera batean aurkezten baita, nahiz eta, gertatzez, haren jarraipena eta garapena besterik ez izan. Eta, antagonismo horretan murgildurik, beti ere hor dago arriskua lehengo ideal hori erabat gal dadin, zeren ideia berriek, gazteriaren indarra eta bizitasuna dakartzatenak izaki, erraz menperatzen baitituzte ideia zaharrak. Ikusiko dugu nola gertatu zen mota horretako deuseztapena Errenazimentuan, irakaskuntza humanistikoa egituratu zenean: Erdi Aroko irakaskuntzatik ez zen ia deus geratu, eta oso posible da erabateko suntsidura horrek hutsune larria uztea gure nazio-hezkuntzan. Garrantzi handikoa da guk neurri-mota guztiak hartzea hutsegite berean eror ez gaitezen, eta bihar batean humanismoaren aroa bukatutzat eman behar bada, jakin dezagula haren altxorretik baztertu behar ez dena jasotzen. Honela, edozein ikuspuntutatik begiratzen dugularik ere, ez dezakegu jakin ziurtasun osoz zein den egiteko daukagun bidea atzean utzi duguna arreta handiz aztertzen ez bada.

6. Orain ulertuko duzue ikastaro honi eman diodan izenburuaren esanahia. Nik erabakitzen badut zuekin batera aztertzea gure bigarren mailako irakaskuntza nola eratu eta garatu izan den, ez da izango soilki erudiziozko ikerketak egiteko, emaitza praktikoak lortzeko baizik. Jakina, erabiliko dudana metodoa hertsiki zientifikoa izango

da; zientzia historiko eta sozialek darabiltena bera. Arestian fede pedagogikoaz mintzatu banaiz, ez da izan horietako ezein predikatzeko asmorik dudalako; nik, hemen, zientzi gizon gisa jokatu nahi dut. Pentsatzen dudana da, hori bai, giza gauzen zientziak balio dezakeela giza portaera modu baliagarri batean bideratzeko. Zuzen jokatzeko, atsotitz zahar batek dioen bezala, norberak bere burua ondo ezagutzetik hasi behar da. Baina guk gaur egun badakigu, norberak bere burua ondo ezagutzeko, ez dela nahikoa gure begirada geure kontzientziaren alderdi artifizialean finkatzea, zeren han loratzen diren sentimenduak eta ideiak ez baitira, ezta arrimatu ere, gure portaeran gehiena eragiten dutenak. Gure iraganeko bizitzan zehar emeki-emeki eratuz etorri diren ohiturak eta joerak, edo herentziak utzi dizkigunak, hauek dira guk lortu behar ditugunak; horiek dira gu gidatzen gaituzten egiazko indarrak. Horiek, alabaina, kontzientzipean ezkututzen dira. Horiek aurkitu ahal izateko, bada, gure historia pertsonala eta gure familiarena berraikei beste biderik ez daukagu. Era berean, eskola-sistema batean, edozeinetan, gure eginkizuna behar bezala bete ahal izateko, hura ezagutu behar da, ez kanpotik, barrutik baizik, hots, historiaren bidez. Izan ere, historia da, bera bakarrik, oraina estaltzen duen jantzi artifizialetik harago barrura sar daitekeena; bera bakarrik da hura aztertzeke gaitua dagoena; bera bakarrik da erakuts diezagukeena hura zein elementuz osaturik dagoen, horietako bakoitza zein baldintzaren menpe dauden, baldintza horiek nola elkar-harremandurik dauden; bera bakarrik da, hitz batez esateko, argi diezagukeena kausa eta efektuen kateamendu luzea, zeinaren emaitza baita eskola-sistema.

Horixe izango da, Jaunak, hemen erakutsiko zaizuen. Pedagogi irakaskuntza emango da, hitzaren zentzu hertsian; erabiliko den metodoarengatik, ordea, izen horrekin deitu ohi den hura ez bezalakoa izango da, arras bestelakoa, zeren pedagogoen lanak ez baitira izango guretzat, ez imitatzeke eredu, ezta inspirazio-iturri ere, garaiko pentsamoldeari buruzko dokumentuak baizik. Badut itxaropena, bada, Pedagogiak, honela berrituz gero, azkenean jasoko duela burua deskreditutik, non jautsia baitzegoen, alde bidegabeki; badut itxaropena bazter utziko duzuela denbora gehiegi iraun duen aurriritzia, egitekoaren interesa eta beritasuna ulertuko dituzuela eta, ondorioz, emango didazuela eskatzen dizuedan lankidetzak aktiboa, hori gabe ezingo bainuke egin lan baliotsua.

EPILOGOA

Epilogo hau zertara datorren argitu beharrean nago. Durkheimen beste edozein liburu izan balitz, beharbada ez zen honetako behar larririk egongo. Baina liburutxo hau, bere txikian hain da berezia bere egituran eta hain aberatsa bere edukinean, iruditzen zait xehetasun batzuk ematea ondo etorriko dela testuari zuzenean zuku gehiago atera ahal izateko. Testu hau osoro eta aise ulertzea oztopatzen duten zailtasun batzuk bakarrik aipatuko ditut.

Idazlan hau, liburu bat baino gehiago, saiakera desberdinez osatutako bilduma bat da: lehenengo biak artikulatuak dira, eta azkeneko beste biak, berriz, hitzaldiak. Eta laurak garai eta helburu desberdinekin egindakoak. Honek esplikatzen du zergatik batean esandakoak bestean errepikatzen diren, askotan parrafo-mordo bat. Beraz, nahiz eta hemen harrotzen diren gaiak batasun organikorik baduten, irakurleak berak bilatu behar du batasun hori lotura asko bere kontura eginez, saiakera horien egitura ez baitago, funtsean, liburu baten arabera pentsatuta.

Bestalde, saiakera hauetan eraikitzen duen diskurtsoa, klasikoek ohi duten bezala, arrazoiketa dialektikoa erabiliz azaltzen eta biribiltzen ditu bere iritzia, besteen esanetan gainean oinarritu eta horien kontra edo alde bere arrazoibide propioa landuz, alegia. Argia ilunarekin kontrastatuz definitzen den bezala. Diskurtsoaren eraikuntza formala ez da hutsetik abiatuta eraikitzen. François Chatêlet irakasleari behin baino gehiagotan entzun nion eskolan diskurtso zientifikoaren kutxa, ezagutzen metaketa soila baino gehiago, kritikaren gainean egindako etxe bat dela, beti eginean dagoena, zutik kritikaren bidez bakarrik eusten zaiona. Horrelako zerbait gertatzen da Durkheimekin ere. Honek eskola desberdinetako autore dexenteren aipuak dakartza: Ingalatarrak korrante positibistaren barruan James eta John Stuart Mill, Spencer, Locke, Bain, etab.; Alemaniako idealismoan Kant, Herbart eta; Frantziar pedagogoa humanistak, ilustratuak eta naturalistak nahas-mahas, hala nola, Montaigne, Rabelais, Helvetius, Jacotot, Rousseau eta; Suitzarrak, Pestalozzi. Eta besterik. Autore-mosaiko handia bezain aberatsa, gehienbat Errenazimentu klasikotik Ilustrazioa bitarteko epealdia besarkatzen duena. Guzti horiekin elkarrizketan bezala iharduten du, hezkuntzak zer ez lukeen izan behar definitzeko orduan, batez ere.

Autore horiek oso zeharka aipatzen baititu eta aipatzen, gainera, eztabaidatzen ari den puntu bat bakarrik azpimarratzeko helburuarekin, espezializatua ez den irakurleari zaila egingo zaio argumentuaren indarra bere osotasunean jasotzea, baldin ez badu ezagutzen aipatutako autore horien pentsamendua. Liburu honen irakurlegoa, gehienbat, Pedagogia eta Hezkuntza-Soziologia lantzen ari direnen artean aurkitzen dela pentsatzen baitut, arrazoi didaktikoek eraman naute testu-ohar hauek lantzerako, eztabaidatutako arazoaren alderdi historikoari garrantzia emanez eta, tarteka, ohar kritiko batzuk eginez.

Euskara unibertsitate-irakaskuntzan sartuta dagoen une honetan, erantzukizun handikoa da gure hizkuntzaren erabilera tekniko-zientifikoa oso arreta handiz zaindu eta lantzea, areago euskarak arlo horretan inolako tradizioz izan ez duenean. Zorionez, ez gaude zero puntuan. Urratsik eman da hizkuntz normalkuntzaren arlo espezifikoan: hasteko UZEIn, lexikogintza eta terminologian, baita Unibertsitatean bertan ere, irakaskuntzaren eguneroko praxian. Egin diren ekarpen hauek aintzakotzat hartzekoak direla uste dut eta, itzulpen honi dagokionez, esan beharrean nago iturri horietan oinarritu naizela.

Itzulpenetan, batez ere jatorrizko testua aldamenean ez datorrenean, askotan ez da jakiten hitz batek zein kontzeptu adierazten duen, edo nahi duen. Belarrira ondo badatorkizu, aurrera, eta bestela hor konpon. Eta bitartean zehaztasunak, zientzia guztietan oinarritzakoa den printzipioak, ihes egiten dizu. Oraindik ere gure artean nagusi

den barreakuntza semantikoari ateak itxiz joateko asmoarekin, saiatu naiz hezkuntzari dagokion hiztegia ahalik eta zehatzena ematen.

Aukerak egiteko orduan, zalantzarik izan dut. Modu askotakoak. Adibidez, Durkheimen "fait social" nola euskaratu? UZEIko hiztegieta, bi sarrera daude "fait" hori adierazteko: "gertakari" eta "egitate". Segun eta nondik begiratzen zaion, biak erabilgarriak, bietatik baitu zerbait. Badirudi Durkheimen kontzeptu horri ematen dion esanahia "action"en baliokidea dela, hala dakar bederen Guy Rocherrek (Introduction à la sociologie générale, I, Paris, Ed. HMH, 1968, 28), eta horrexek bultzatu nau "egitate" hitza onestera.

Bestalde, Pedagogiaren arloan, badira kontzeptu batzuk, berdinak izan gabe, oso mugakideak direnak, hala nola: educación, formación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, estudio, etab. Hor gabiltza guzti horiek "hezkuntza" eta "irakaskuntza" hitzen bidez eman nahian. Horietako bakoitzak hain esanahi espezifiko du, ezen ezin baitira denak zaku-pare horretan sartu. Horregatik, etxeko harrobia areago landu bitartean bederen, jatorrizko testuan datozen bezala errespetatu dira: hezkuntza, formazio, instrukzio, irakaskuntza, apendizai, ikasketa, etab.

Beste hitz batzuekin ere antzeko zerbait gertatu zait: alegia, autoritate, aspirazio, obligazio, soluzio, zirkunstantzia eta horrelakoak bere horretan utzi ditudala, horien euskarazko ordain-asnotakoak aski zehatzak ez direla iruditu zaidalako.

Irizpideak irizpide, erabilerak berak neurtuko du, azken batean, hitz-hautaketa honen egokitasuna.