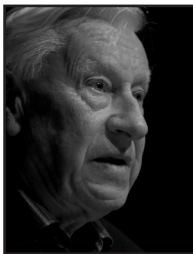


امیل دورکیم و تأمل در باب تعلیم و تربیت^۱

ژان کلود فیو
مترجم: روح الله حسینی



ژان کلود فیو

دوره، دوره بحران عمیق و انواع آشفتگی‌ها در فرانسه بود. در حوزه سیاسی، جمهوری سوم تازه و پس از مدت‌ها درگیری میان جمهوری خواهان و سلطنت طلبان پا به عرصه نهاده بود و در عرصه اقتصاد، کاپیتالیسم صنعتی با خودآگاهی بیش از پیش فزاینده و خشونت بار طبقات کارگر مواجه بود که به ویژه، تحت تأثیر آرای سوسیالیست‌ها و مارکسیسم در حال سازماندهی خود بودند. از سوی دیگر تفکر لائیک ظهور کرده و در حال رشد بود، ذهنیتی که سودای آن را داشت تا آموزش را از سیطره کلیسا آزاد کند. عصر پیشرفت‌های بزرگ علوم طبیعی و فیزیک بود، چیزی که به اعتماد بشر به قوای تفکر علمی افزوده بود. در این اوضاع و احوال، امیل جوان حس می‌کرد باید نقشی در فرایند تحولات جامعه ایفا کند و با انتخاب حرفه معلمی می‌توانست از طریق آموزش و پرورش، در شکل‌گیری این تحولات شرکت کند. اما تدریس به یک گروه و آموزش این نکته به آدم‌ها که یک «جامعه خوب» چیست متضمن تأملی بود ژرف و علمی در باب این که اساساً جامعه چیست. دورکیم حتی پیش از پیوستنش به او. ان. اس. سؤال کلیدی روابط انسان و گروه و پایه و اساس شکل‌گیری جوامع را برای خود مطرح کرده بود و می‌اندیشید که برای بنیان نهادن یک

امیل دورکیم (۱۸۵۲-۱۹۱۷) به تعلیم و تربیت در قالب طرح برساختن گونه‌ای دانش اجتماعی حقیقی اندیشیده است. طرحی که خود در بستری چندگانه شکل گرفته است: محیط کودکی دورکیم، وضعیت تاریخی فرانسه پس از نبرد سال ۱۸۷۰ با آلمان و شکستش در این جنگ، و دوران طولانی کشمکش‌های اجتماعی و سیاسی فرانسه پس از آن. دورکیم به سال ۱۸۵۲، از پدری خاخام، در اپینال در شرق فرانسه به دنیا آمد و از همان نوجوانی دین یهود را ترک گفت و حرفه آینده‌اش را که تدریس فلسفه بود، انتخاب کرد. بین سال‌های ۱۸۷۹ تا ۱۸۸۲ در اکل نرمال سوپریور پاریس (با نام اختصاری او. ان. اس.) به تحصیل مشغول شد. فاجعه کمون پاریس، جنگی داخلی که پس از شکست فرانسه و در ماه‌های مارس و مه ۱۸۷۱ رخ داده بود، در ذهن او مانده و او را متقاعد کرده بود که اگر روزی به تدریس مشغول شود، وظیفه او یاری هموطنانش خواهد بود تا در جامعه‌ای متحد و همبسته بر منازعات درونی فائق آیند. او در واقع می‌خواست ضمن شرکت در تحرکات و تحولات جامعه خویش آنها را به سمت اتحادی سوق دهد که به همگان کمک کند تا در آنچه او «خیر اعلی» می‌نامید، یعنی در وحدت با دیگری شرکت جویند.

جامعه‌شناسی علمی، گذر از ایدئولوژی‌های سیاسی و اجتماعی ضروری است. اقامتش در او. ان. اس. از همین جهت اهمیت دارد، زیرا در آنجا بود که در واقع تار و پود طرح عملی همزمان سیاسی و آموزشی در ذهن او شکل گرفت، عملی که البته در بادی امر مبتنی بود بر نوعی انحراف علمی از شناخت با وارد نمودن متغیری نو در فرایند تحول اجتماعی: ورود آگاهی جامعه‌شناختی در باز نمودی که جامعه از خود بر می‌ساخت.

دورکیم در سال ۱۸۸۲، تصمیم خود را نهایی می‌کند و به عنوان یک جامعه‌شناس به کسوت پیامبری در می‌آید که رسالت دارد شرایط ایجاد جامعه‌ای را فراهم سازد که به اشخاص خود احترام می‌گذارد و در این راستا در اندیشه تمهید الگوهایی از مدرسه و آموزش است که تحقق این شرایط را ممکن سازند.

در واقع دورکیم از همان مسئله‌ای کار خود را آغاز می‌کند که مسئله دکتربین سیاسی اجتماعی آن روز است: کدام یک ارجح است، خیر فرد یا خیر جامعه؟ آیا باید، آن گونه که لیبرال‌ها و اقتصاديون می‌خواستند، فردباور بود یا آن چنان که پرودون و مارکس می‌گفتند سوسیالیست؟ دورکیم از همان بدو خروج از او. ان. اس. بی‌وقفه تلاش می‌کند تا نشان دهد که ورود به جامعه‌ای مدرن برآمده از پیشرفت کاپیتالیسم، مشروط به تعریفی نو از فردباوری و سوسیالیسم است، تعریفی که تنها از عهده علوم اجتماعی بر می‌آید.

وی پس از چند سال تدریس فلسفه در دبیرستان‌های فرانسه، در سال ۱۸۸۷ توسط دانشکده ادبیات بوردو به عنوان استاد درس «علوم اجتماعی و آموزش» منصوب می‌گردد. تا سال ۱۹۰۲ که به پاریس می‌آید و در سوربن کرسی «علوم تعلیم و تربیت» را در اختیار می‌گیرد. این کرسی که به «علوم تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی» تغییر نام می‌دهد تا سال ۱۹۱۷، یعنی زمان مرگ دورکیم در اختیار اوست. لذا این گونه می‌توان گفت که از جنبه‌ای نهادی، تأسیس علم تعلیم و تربیت، با شکل‌گیری دورکیمی جامعه‌شناسی پیوندی ناگسستنی دارد. به بیانی دیگر پدر جامعه‌شناسی فرانسوی نخستین جامعه‌شناس تعلیم و تربیت نیز محسوب می‌گردد، آن هم در دوره‌ای که بین سال‌های ۱۸۸۲ تا ۱۸۸۶، ژول فری وزیر، مقدمات تأسیس آموزشی لائیک و اجباری را فراهم می‌سازد که همگان حق بهره‌گیری از آن را داشته باشند.^۲ از این رو و در قالب طرح تمهید علمی اجتماعی که مطابق با نظر او موظف به ایفای نقشی

الگوی دورکیم از همان ابتدا بر ویژگی پدیدارهای اجتماعی تأکید دارد، پدیدارهایی که به ویژه نمی‌توان آنها را به رویدادهایی از جنس روان‌شناختی فروکاست.

شگرف در تحول جوامع است، باید تفکر دورکیمی در باب آموزش را با الگوی تحلیل وقایع اجتماعی که خود بر ساخته، مرتبط دانست، الگویی که باید امکان اندیشه در باب تعلیم و تربیت را چه در ذات و چه در تغییراتش فراهم نماید.

الگوی ساختاری - کاربردی و جامعه‌شناسی آموزش
الگوی دورکیم از همان ابتدا بر ویژگی پدیدارهای اجتماعی تأکید دارد، پدیدارهایی که به ویژه نمی‌توان آنها را به رویدادهایی از جنس روان‌شناختی فرو کاست. حتی اگر جامعه‌شناس نیاز پیدا کند که به روان‌شناسی رجوع نماید، قاعده این است که باید امر اجتماعی را با امر اجتماعی توضیح داد و تفسیر نمود. وانگهی این الگو، الگویی است که از دستاورد «نخستین جامعه‌شناسان» که دورکیم خود را وامدار آنان می‌داند بهره می‌گیرد: همسانی جامعه با ارگانیک‌سازی زنده که متشکل از اندام‌هایی (ساختار) است که هر یک کارکردی دارند.^۳

فهم واقعی اجتماعی پیش از هر چیز در گرو تشخیص علل و غایت‌های آن است. اصالت تفکر دورکیم در این نکته نهفته که وی از تحلیل ساختاری کاربردی در دو مسیر موازی استفاده کرده است. مسیر اول گروه (یا جامعه) را که متشکل از اندام‌هایی است،

به کلی نظام‌مند شبیه می‌داند و بر این اساس از نظامی اجتماعی و زیرمجموعه‌ای از نظام‌ها که پاسخگوی نیازهای اجتماعی هستند، صحبت می‌شود. مسیر دوم قائل به تحلیل نظام اجتماعی است که از ستون‌هایی ساخته شده که میانشان روابط و تعاملاتی وجود دارد. این ستون‌ها شامل جوهر امر اجتماعی (مادیت آن)، نهادها و بازنمایی‌های جمعی می‌شوند. لازم به توضیح است که تحلیل معطوف به «پاسخ به نیازها» قائل به جستجوی علل مؤثر یا نهایی است، در حالی که تحلیل مبتنی بر تعریف «ستون‌ها» به دنبال علیتی است که می‌توان از آن به عنوان علیتی بیانی نام برد. بنابراین، برای درک جامعه‌شناسی دورکیمی تعلیم و تربیت، باید متون اساسی تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت اخلاقی و تحول آموزش در فرانسه را در نسبت با این دو شیوه رویکرد ساختاری-کاربردی بررسی و مطالعه کرد. شیوه‌هایی که البته در تداوم یکدیگر قابل ملاحظه‌اند.

کارکرد تعلیم و تربیت

مطابق با نظر دورکیم در قواعد روش جامعه‌شناختی، برای تعیین کارکرد یک پدیدار اجتماعی لازم است پیش از هر چیز مشخص شود «آیا ارتباطی میان امر مورد نظر و نیازهای عمومی ارگانسیم اجتماعی وجود دارد یا خیر و اگر هست این ارتباط دقیقاً چگونه است؟» در متنی از سال ۱۹۱۱ با عنوان «تعلیم و تربیت، طبیعت و نقش آن» که در تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی به چاپ رسید، دورکیم از «ملاحظه تاریخی» مدد می‌گیرد تا بر این امر صحنه گذارد که «هر جامعه‌ای، در هر لحظه از تغییر و تحولش، دارای نظام تربیتی‌ای است که خود را بر افراد آن جامعه تحمیل می‌کند.» هر جامعه‌ای «ایدئالی از انسان» و از آنچه انسان باید از دیدگاهی روشنفکرانه، جسمانی و اخلاقی باشد، دارد: این ایدئال همانا قطب تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. در واقع جامعه تنها در صورتی می‌تواند بقا داشته باشد که «میان اعضای آن همگونی کافی وجود داشته باشد.» تعلیم و تربیت شباهت‌هایی اساسی را که لازمه زندگی جمعی است در ذهن کودک تثبیت می‌نماید و بدین‌سان به این همگونی تداوم و نیرو می‌بخشد.

از طریق تعلیم و تربیت، «موجود فردی» به «موجودی اجتماعی» بدل می‌شود. با این حال همگونی فرد با اجتماع نسبی است، بدین صورت که در جوامعی که در آنها تقسیم کار اجتماعی بارز است، هر اندازه حرفه‌ها متفاوت‌تر و همبسته‌تر باشند، ناهمگونی بیشتر نمود دارد: «از همینجا به

الگوی مقابل می‌رسیم. تعلیم و تربیت عملی است که نسل‌های بالغ روی آن نسل‌هایی که هنوز به بلوغ برای زندگی اجتماعی نرسیده‌اند، انجام می‌دهند و هدف آن برانگیختن و پرورش دادن شماری از حالات جسمانی، فکری و اخلاقی در نزد کودک است، حالتی که جامعه سیاسی در مجموع، و محیط خاصی که او به ویژه برای زندگی در آن تربیت می‌شود، از فرد مطالبه می‌کنند... از تعریفی که آمد این‌گونه نتیجه می‌گیریم که آموزش و پرورش مشتمل است بر اجتماعی نمودن روشمند نسل جوان.»

این «اجتماعی نمودن روشمند» یا همان آموزش و پرورش به این نیاز اساسی جامعه برمی‌گردد که می‌خواهد از بنیادهای «شرایط وجودی» و تداوم خویش، اطمینان حاصل کند. آموزش از همان بدو تولد، در کانون خانواده اعمال می‌گردد اما در مدرسه نظام‌مند می‌شود به نحوی که مدرسه به کانون تداوم اجتماعی بدل می‌گردد که در آن انتقال ارزش‌ها، هنجارها و علوم صورت می‌گیرد. علاقه و توجه خاصی که دورکیم به مدرسه و دانشگاه نشان می‌دهد از همینجا ناشی می‌شود.

با این حال تعریفی که پیشتر آمد، امر آموزش را، در جوهر آن، به صورتی مقطعی و به گونه‌ای ایستا در نظر دارد. اما پر واضح است که نه تنها جوامع تغییر و تحول می‌یابند و تاریخی دارند بلکه در دل همین جوامع نظام‌های آموزشی نهادینه که متناسب با نیازهایشان به وجود آمده‌اند نیز متحول می‌شوند و نیازهایشان را نیز مرتفع می‌سازند. در نتیجه «علم آموزش» به مثابه مطالعه عینی امر اجتماعی «آموزش» باید این نظام‌ها را در قالب تحرکی عمومی جای دهد که این تحرک و پویایی مشخصاً مبتنی بر تعریف ستون‌های واقعیت اجتماعی تجزیه و تحلیل شود.

نظام اجتماعی و خرده‌نظام مدرسی

آنچه اساس مطالعه دورکیم را تشکیل می‌دهد عبارت است از «اجتماعی نمودن نسل‌های جوان» در مدرسه، یعنی در بطن «نظامی مدرسه‌ای» که او گاه آن را «ماشین» می‌نامد: ارگانی با کارکردی مشخص که البته معنای خود را از آن نظام فراگیری که به عنوان مثال، جامعه ملی است، می‌گیرد. اصالت نگاه دورکیم در اثبات این نکته بوده که گر چه «این نظام» به کلی اجتماعی وابسته است، با این حال ویژگی‌های ساختاری خاص هر نظام اجتماعی دیگری را دارد، چیزی که «استقلالی نسبی» بدان می‌بخشد، و همچون هر نظام اجتماعی‌ای، نظام مدرسه‌ای نیز همزمان مقید به نیروهای تداوم و تغییر است: دسته اول ریشه در

نظام کلی دارند و نیروهای تغییر در پاسخ نیازهایی که بروز پیدا می‌کنند و خاص این نظام هستند، تولید می‌شوند. بنابراین، رویکرد دورکیمی تبیین خرده‌نظام مدرسه که از نظر وی قطعاً تحول می‌یابد، باید در کنار الگوی پویایی اجتماعی که خود تعریف کرده است، فهمیده شود.

در اینجا لازم می‌دانیم خطوط اصلی الگوی دورکیمی را یاد آور شویم. در این الگو، مفهوم «وجدان جمعی» مفهومی مرکزی است. هر جامعه از افرادی تشکیل گردیده است که گرد هم می‌آیند چون پایند به ارزش‌ها و قواعدی مشترک‌اند که بخشی از آنها را در مدرسه آموخته‌اند. جامعه به مثابه موضوعی که جامعه‌شناسی بر ساخته، در رابطه با افراد نه در وضعی استعلائی است و نه بلافصل. در واقع جامعه واجد خصوصیتی است برآمده از پارامترهای ادغام (تقید به گروه) و نظم (یعنی پذیرش قواعدی که برای کنترل رفتارهای فردی وضع گردیده است). این «وجدان جمعی» تبلور پدیدارهای جمعی‌ای است که از سطح منحصرأروانی بازنمایی‌های جمعی تا سطح نهادها و پیکره مادی را در بر می‌گیرند (منظور از پیکره مادی حجم و تراکم جمعیت، راه‌های مواصلاتی، بناها و غیره است).

دورکیم، برای نشان دادن حضور وجدان جمعی در تمام بخش‌های زندگی اجتماعی از استعاره «تبلور» استفاده می‌کند. در اینجا دو نکته را باید مشخص کرد: از یک سو، «ستون‌ها»ی بازنمایی‌ها و نهادها هم شامل جوهی شکل گرفته (همچون ایدئولوژی‌های مستقر، حقوق مکتوب) می‌شوند و هم جوهی نامعین (مثل بروز غلیانات و جوش و خروش، آداب)، از سوی دیگر روابطی علی هم در جهت ماده - نهادها - بازنمایی‌ها وجود دارد و هم در جهت عکس این محور یعنی از تعینات به نهادها و ماده. در واقع همین الگوی تحلیلی به دورکیم امکان می‌دهد تا مسئله تغییر را مطرح کند. به این صورت که تعینات جمعی نویی که بروز پیدا می‌کنند تمایل دارند به شکل نهادهایی جدید درآیند تا آنجا که این تعینات جدید پاسخگوی نیازهای اجتماعی جدید باشند. بدین‌سان قدم به دورانی می‌نهیم که در آن نزاع میان نیروهای ثبات و تغییر باید حل شود. بدین ترتیب تشدید تقسیم کار در جوامع مدرن مستلزم توجه بیشتر به فرد می‌شود، چیزی که منجر به پیدایش ایدئولوژی‌های فردگرا می‌گردد، ایدئولوژی‌هایی که خود نیز متمایل به ایجاد نهادهایی هستند که از «حقوق بشر» حمایت کنند.

به نظر دورکیم این طرح‌واره کلی برای نظام مدرسه نیز کاربرد دارد. بدین صورت که جامعه‌شناس

تعلیم و تربیت قادر خواهد بود در نهاد مدرسه و در برهه خاصی از تاریخ، بازنمایی‌هایی آموزشی (که برخی شکل گرفته و برخی دیگر نامعین و «خروشان» هستند)، نهادها و البته ماده‌ای (سازمان کلاس درس، ساختار مدرسه) را پیدا کند. این سه «مرجع» بدون شک با نظام جامعه فراگیر مرتبط‌اند اما دارای استقلال نسبی نیز هستند تا آنجا که هر نظام به نیازهای ویژه‌ای پاسخ می‌دهد (که در بحث ما منظور نیازهای آموزشی پرورشی است). در این زمینه دورکیم متن جالب توجهی درباره آموزش متوسطه در سال ۱۹۰۵ نگاشته است: «یک نظام مدرسه‌ای، از هر نوعی که باشد، از دو گونه عناصر تشکیل می‌شود. از یک سو مجموعه‌ای از سامانه‌های تعریف شده و ثابت، روش‌های معین و در یک کلام نهادها وجود دارند، در عین حال درون این ماشین آرا و عقایدی وجود دارند که بر روی آن کار می‌کنند و آن را متحول می‌سازند. از نگاهی بیرونی، آموزش متوسطه، به شکل مجموعه‌ای می‌نماید که دارای سامانه‌ای مادی و اخلاقی است. اما از سوی دیگر همین سامانه در دل خود تحرکات و تمایلاتی دارد که در تکاپوی جستجوی یکدیگرند. زیر ظاهری ثابت و بی حرکت زندگی پویایی هست که نمی‌توان از آن چشمپوشی کرد» (دورکیم، ۲۲: ۱۹۰۵).

دورکیم در یکی از کلاس‌های درسی‌اش که تحت عنوان تحول آموزش در فرانسه به چاپ رسید، از طریق جدولی تحلیلی نشان می‌دهد چگونه «تاریخ» آموزش متوسطه و عالی از قرون وسطی تا آن زمان دستخوش سلسله تغییراتی بوده که همزمان مرتبط با تحولاتی سیاسی - اقتصادی، ظهور افکار و نیازهای جدید، و نظام مدرسه‌ای متأثر از این تغییرات و تمایلات آموزشی جدید و نسبتاً خودبسنده بوده است. نمودار پیشنهادی دورکیم به روشنی نشان می‌دهد که «تجددهای آموزشی» نه تنها منعکس‌کننده بستر کلی جامعه‌اند بلکه شیوه‌ای را که بدان وسیله مدرسه مسئول رفع نیازهای نوظهوری می‌شود که هنوز در کل جامعه سیاسی نهادینه نگردیده‌اند، نیز توضیح می‌دهند. این گونه است که «علوم مدرسه‌ای» که در دوره‌ای مشخص «محتوای» آموزش را تشکیل می‌دهند «دسته‌بندی‌های فکری» را به وجود می‌آورند که این دسته‌بندی‌ها خود نیز بر تحول بازنمایی‌های جمعی یک جامعه تأثیر می‌گذارند.

پویایی اجتماعی و آموزش

چنانچه هم‌رأی با دورکیم، آموزش را همچون نظری کردن ضمنی یا آشکار عمل تعلیم و تربیت بدانیم،

از طریق تعلیم و تربیت، «موجود فردی» به «موجودی اجتماعی» بدل می‌شود. با این حال همگونی فرد با اجتماع نسبی است.

احترام به بشر به مثابه انسان میسر است و این تکریم شأن انسانی تنها ماده نگهدارنده اجتماع و تنها «پیوند اجتماعی حقیقی» است. پس از سال ۱۸۹۵، زمانی که دورکیم این باور را مستقر می‌سازد که هر جامعه‌ای یک یا چند مذهب در دل خود نهان دارد که در آنها خدا یا خدایان در چشم عوامل اجتماعی، نماد همان جامعه هستند، و این که «امر مقدس» دین در واقع بیانگر ویژگی استعلایی گروه است، در نهایت به این نکته می‌رسد که این خود انسان است، در انسانیتش، که به «خدایی برای انسان» مبدل می‌شود: قداستی نو و مطلق که هر قداست دیگری را طرد می‌کند. در متنی از سال ۱۸۹۸ به نام «فردباوری و روشنفکران» این فردباوری جدید را که باید «از این پس» از طریق تغییرات سیاسی و اجتماعی تعین یابد، بدین گونه تعریف می‌کند: «کم کم به سمت حکومتی پیش می‌رویم که در آن اعضای حتی یک گروه اجتماعی جز ویژگی انسانی‌شان و صفات شاکله شخص انسان در مجموع، هیچ‌گونه ویژگی مشترک دیگری با یکدیگر نخواهند داشت... دیگر هیچ چیز که انسان‌ها مشترکاً دوست بدارند و تکریم کنند بر جای نخواهد ماند، مگر خود انسان. آری بدین گونه است که انسان به خدای انسان بدل می‌شود، دیگر نمی‌تواند، بی آن که خود را فریب دهد، خدایان دیگری برای خود دست و پا کند. و از آنجا که هر یک از ما چیزی از انسانیت در خود دارد، هر وجدان فردی‌ای در خود چیزی خدایی دارد و واجد خصوصیتی است که آن را مقدس و تغدی ناپذیر می‌سازد» (دورکیم، ۲۷۱-۲، ۱۸۹۸).

دورکیم از موضوع ضرورت به رسمیت شناختن ارزش‌های فردباورانه به عنوان پایه و اساس تفاهم اجتماعی - ضرورتی که به شرایط وجودی جوامع صنعتی مدرن وابسته است - نتایجی اقتصادی و سیاسی بیرون می‌کشد. کتاب درس‌های جامعه‌شناسی‌اش به ویژه چهره جامعه‌ای نوظهور را ترسیم می‌کند که به لحاظ اقتصادی، از تضادهای اجتماعی فراتر می‌رود، «شایسته» سالاری را نشر می‌دهد و ضامن بیشترین میزان برابری فرصت‌ها میان انسان‌ها می‌شود. دورکیم در همین اثر به بسط نظریه‌ای از حکومت مدرن به مثابه «گروهی کارمند» می‌پردازد، گروهی که مدام با سایر گروه‌های اجتماع در ارتباط است، این حکومت به ارزش‌های انسانی حساس و استاد تصمیم‌های روشن و شفاف است. چنین جامعه‌ای را می‌توان مردم‌سالار و شایسته‌سالار، حتی «فردباور» نامید (درس‌های جامعه‌شناسی، درس هفتم). همچنین می‌توان آن را جامعه‌ای «سوسیالیست»

این سؤال پیش می‌آید که دستاورد علوم تربیتی برای آموزش چه می‌تواند باشد. به بیانی روشن‌تر، از چه طریق جامعه‌شناسی مدرنیته می‌تواند نه تنها بر تحلیل نظام تربیتی بلکه بر آموزش‌هایی که در این نظام اعمال می‌شوند، نیز تأثیر بگذارد.

نتیجه صنعتی شدن و تقسیم فزاینده کار و وظایف در جامعه مدرن، تنوع بیش از پیش نقش‌های اجتماعی، تخصصی شدن کارکردهای اجتماعی و در نهایت خطر فروپاشی «همبستگی اجتماعی» است. از نظر دورکیم این خطر را باید با توسعه ارزش‌های غایی مرتبط با قانونی نمودن حقوق (در ادامه به آن خواهیم پرداخت)، مسئولیت و فراخوانی عوامل اجتماعی تعدیل کرد.

احترام افراد بشر به انسان، ارزش غایی

دورکیم پیشتر در کتاب درباره تقسیم کار اجتماعی (۱۸۹۳)، خطوط کلی جدولی از «فردباوری مدرن» را ترسیم می‌کند که در آن محترم شمردن شخص انسان به مثابه ارزشی غایی محسوب می‌گردد، تنها ارزشی که قادر است انسجام جوامع صنعتی مدرن را تضمین نماید. چهار سال بعد در کتاب خودکشی تصریح می‌کند که اگر افراد همچنان می‌توانند در موضوعی «به وحدت و اتفاق» نائل آیند، این امر تنها در سایه

دانست، البته از آن نوع سوسیالیسم انسان‌باوری که دورکیم «در فراشد جوامع برتر» تشخیص می‌دهد (همان، ص ۲۳۵).

چگونه آموزشی؟

دورکیم، در پی نتایجی که ظهور ارزش‌های انسانی بر آموزش می‌گذارد، با تلاشی سه‌وجهی مواجه می‌شود: اثبات این نکته که چگونه مدرسه می‌تواند چنین کارکردی داشته باشد که همزمان نظام اجتماعی را در کلیت آن حفظ کند و هم ضامن تغییرات آن باشد. بعد این که چگونه اعمال آموزشی می‌توانند همزمان با نهادهای رسمی و غیررسمی کل جامعه مرتبط باشند و از چه راهی این اعمال از «عقاید» انتشار یافته از نظام مدرسه‌ای نتیجه می‌شوند. و در نهایت از کدام الگوهای آموزشی باید یاری جست تا به محصلان همزمان معنی «اتحاد با دیگری» و «دانستنی‌های» علمی و ادبی را «آموخت».

دورکیم در سال ۱۹۰۲، پیش از آن که به استادی سوربن منصوب شود، در نامه‌ای به لوسین لوی-پرول می‌نویسد: «با سابقه‌ترین آموزگار شهرستان پانزده سال تجربه آموزش داشته است.» امروزه تنها عنوان کلاس‌های او در دست است اما متن کلاس‌هایی را که در سال ۱۸۹۴ درباره آموزش اخلاقی، و در سال ۱۹۰۵ راجع به تحول آموزش متوسطه در فرانسه، ارائه گردیده‌اند، در اختیار داریم. دورکیم در نامه مذکور از ناراحتی‌ای یاد می‌کند که او به عنوان جامعه‌شناس از «خصوصیت ابهام‌آمیز آموزش (چه در وادی هنر و چه در علم) احساس می‌کند و اضافه می‌کند که با این حال در حوزه تعلیم و تربیت اخلاقی احساس راحتی می‌کند.»^۲

بنابراین شایسته است در کلاسی که مکتوب آن در تعلیم و تربیت اخلاقی آمده است تأمل بیشتری کنیم. این کتاب در سال ۱۹۰۲ منتشر گردیده اما درس‌های آن از سال ۱۸۹۴ به این سو ارائه گردیده و پس از آن بارها بدان مراجعه شده است. دورکیم در فضای آن دوران که با اعلام قوانینی در مورد لائیسیتیه همراه است، در پی استقرار تربیتی اخلاقی (و نه صرفاً فکری) است که نه به دین مربوط است و نه از ایدئولوژی‌های محض نشئت می‌گیرد، بلکه بر عقل مبتنی است. در معنایی ژرف‌تر، دورکیم به این ایقان رسیده که باور عقلی و طرح فردی‌ناپذیرند و در نتیجه باید به کودکان آموخت که آگاهانه به قواعد جامعه‌ای تن دهند که ارزش نهادن به انسان را در بطن ارزش‌های خود جای می‌دهد.

از این پس دیگر با جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت

است که غایات تربیت را، با توجه به الگوی کلی‌ای که دورکیم تدارک دیده بود، معین نماید، و مطابق با همین الگو کارکرد هر اجتماعی با بهره‌گیری از ساز و کارهای ادغام (اراده به «زیستن با همدیگر») و تنظیم (انقیاد به هنجارهای عمومی) تحلیل می‌شود. در جامعه صنعتی مدرن، یا در حال مدرن شدن، اجتماعی ساختن کودک باید آموزش‌هایی را در این دو سطح و با حفظ احترام به استقلالش، شامل گردد. مهار ضروری انگیزه‌ها و خواست‌های خودخواهانه و غیراجتماعی او را باید با «آموزشی گروهی» تعدیل کرد تا کودک در حین حفظ خلاقیت شخصی‌اش، مفهوم زندگی جمعی را دریابد. بدین ترتیب، سه «عنصر اخلاقی» در شکل و محتوایشان، اهدافی را که جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت پیگیری آنها را بر عهده مدرسه می‌گذارد، تبیین می‌کنند: آموزش «ذهنی منظم»، «وابستگی به گروه» و «استقلال اراده».

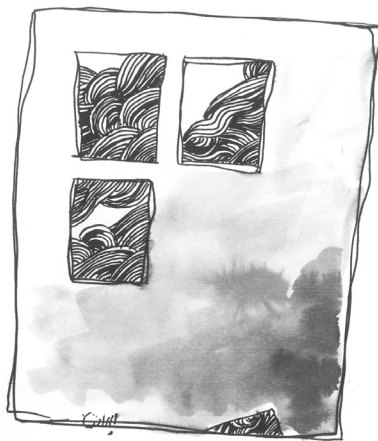
آموزش مفهوم نظم به کودک، به عبارتی قاعده‌مندی و انقیاد به قواعد در واقع شیوه‌ای است که با آن به کودک کمک می‌شود تا از مرحله بی‌هنجاری و آشفتگی درگذرد، مرحله‌ای که چنانچه خود را به دست تمایلات بی‌لگام خویش بسپرد، می‌تواند بر او مستولی گردد. در اینجا دورکیم دیدگاه‌های خود را بر استدلالی روان‌شناختی مبتنی می‌کند که مطابق با آن تنها گروه (یا تنها یک گروه، از جمله خانواده) می‌تواند به «اشتهاهای» سیری‌ناپذیر پنهان در هر فردی نظم و سامان دهد و بدین‌سان تعادل فردی او را تضمین کند. بدین شیوه است که ذهن منظم قادر به مقابله نه تنها با ذهنیت هنجارگریز در سطحی اجتماعی خواهد بود بلکه به فرد این امکان را می‌دهد که بر خود تسلط داشته باشد: «نظم اخلاقی تنها به کار زندگی اخلاقی در معنای خاص آن نمی‌آید، بلکه حوزه عمل آن گسترده‌تر از این است. این نظم به ویژه نقش شگرفی در شکل‌گیری خلق و خوی و منش و در کل شخصیت فرد دارد. و در واقع آنچه در منش و خلق و خوی از همه اساسی‌تر است، توان فرد در تسلط بر خویشتن است، همین قدرت توقف، یا آن‌گونه که گفته می‌شود، بازدارندگی است که به ما امکان می‌دهد هیجانان و تمنیات خویش را مهار کنیم و از آنها قانون بسازیم... بنابراین نظم ضروری است نه تنها به خاطر جامعه و به عنوان ابزاری گریزناپذیر که بدون آن نمی‌توان همکاری قاعده‌مندی داشت بلکه این نظم به صلاح فرد نیز هست. علی‌الخصوص در جوامع دموکراتیکی همچون جامعه ما که باید این حکمت میمون را به کودک آموخت. زیرا، در این جوامع، حصارهای قراردادی موجود در جوامعی که

بر بنیان‌های دیگری مستقرند و به شدت تمنیات و جاه‌طلبی‌های فرد را مهار می‌کنند فرو ریخته‌اند، و در نتیجه جز نظم اخلاقی چیز دیگری نمی‌تواند عمل قاعده‌مندسازی را انجام دهد» (دورکیم، ۳۹-۴۲: ۱۹۰۲).

با این حال این «حکمت میمون» عملی نمی‌گردد مگر آن‌که کودک مفهوم منفعت جمعی را بیاموزد و یاد بگیرد که جامعه را «در خود (جامعه) و برای خود» ببیند. در اینجا نیز دورکیم از پیش‌فرضی روان‌شناختی مدد می‌جوید که مطابق با آن انسان طبیعت خویش را تنها در قالب وابستگی‌اش به گروه محقق می‌سازد. وانگهی وابستگی به گروه یکی از شاکله‌های «وابستگی به انسان به مثابه انسان» است و از همینجا احترام به دیگری را، در بطن جامعه انسان‌باور نوظهور، در فرد توسعه می‌بخشد: «وابستگی به گروه به شیوه‌ای غیرمستقیم اما ضروری موجب وابستگی به افراد می‌شود و از آنجا که آرمان گروه چیزی جز شکلی خاص از آرمان انسان نیست، انسان، در شأن و شوکت انسانی‌اش است که خود را بدان وابسته می‌دانیم و همزمان احساس همبستگی بیشتر و عمیق‌تری با کسانی پیدا می‌کنیم که به ویژه دریافت خاصی را که جامعه‌مان از انسانیت دارد، تجسم و

تحقق می‌بخشند» (همان، ۷۰). بدین ترتیب پشت این دریافت و فهم از آموزش انقیاد فرد به قدرت قواعد، و به گروهی که این قواعد را دیکته می‌کند، این عقیده را می‌یابیم که تفاهم اجتماعی مستلزم تربیت فرد است.

استقلال اراده، «عنصر» سوم اخلاق، این‌گونه می‌خواهد که در مدرسه، شهروند آینده به درکی عقلانی برسد، در خود بنگرد و خود خواهان ضرورت انقیاد به ارزش‌های غایی‌ای باشد که بنیان جامعه بر آنهاست. بنابراین آنچه از محصل انتظار می‌رود این است که خود خواهان اخلاق باشد و برای این منظور، معلم دورکیمی باید «ذکاوت» درک این مطلب را برای او فراهم سازد. ذهنیت استقلال از طریق این ذکاوت و فهم حاصل می‌گردد، یعنی از طریق احساس این نکته که در برخی از شرایط زندگی، باید اخلاق (یا اخلاقی نو) را خلق کرد. دورکیم می‌پذیرد که در اینجا آموزش اخلاق با یک دوراهی مواجه است: آموزش همزمان نظم و استقلال، نکته در اینجا است که زندگی اخلاقی پیچیده است، که این زندگی «حتی تضادها را نیز در بر می‌گیرد» و این که در نهایت آرمانی که اخلاق پیش پای ما می‌نهد «ترکیبی یکتا از وابستگی و بزرگی، انقیاد



و استقلال است» (همان، ۱۰۵). در جامعه‌ای که بر اساس ارزش‌های انسان‌باورانه بنا گردیده، معلم (و پیکره معلمان) نیز، علاوه بر دیگر کارکردها باید در مورد شیوه‌های آموزشی‌ای که سازگاری میان اهداف گاه «متضاد» را فراهم می‌کنند، بیندیشد، سازگاری و تفاهمی که روند اجتماعی‌سازی مدرسه‌ای باید بدان منجر شود.

رابطه معلم و شاگرد

باری، دورکیم ضمن پرداختن به ابزارهای آموزشی تربیت، بر نقش اساسی معلم به عنوان یک فرد، و معلمان به مثابه پیکره‌ای حرفه‌ای، یا به عنوان «گروه» تأکید می‌کند. چنان‌که دیدیم، اگر باید «تغییری» در نظام مدرسه رخ دهد، اساساً معلمان باید مسبب این تغییر باشند تا بدین طریق پاسخگوی نیازهای اجتماعی جدید و نیز نیازهای خاص خود این نظام باشند. در کتاب تربیت و جامعه شناسی این‌گونه می‌خوانیم: «آرمان به دستور و فرمان نمی‌آید بلکه باید فهم شود، دوست داشته شود و تمام کسانی که وظیفه دارند آن را محقق سازند، بخواهندش.» به همین خاطر است که «کار عظیم تجدید بنای» آموزش که دورکیم برای زمان خود ضروری می‌دانست باید «دغدغه تمام بدنه باشد که باید خود را مجدداً بنا و ساماندهی کند» (دورکیم، ۱۲۰: ۱۹۰۵). به بیانی مدرسه مدام در حال ساخت و بناست.

اما اساساً روند آموزش و تربیت در سطح رفتارهای استاد در رابطه‌اش با شاگردان به سرانجام می‌رسد. کارکرد استاد ایجاب می‌کند که «تولید شعاع اقتدار گرد خویش» را بلد باشد و به «والایی رسالت خود» آگاه باشد، به نحوی که نوعی احترام ویژه نزد شاگردان برای خود به وجود آورد. «از راه کلام و حرکات دست و بدن» است که «عقاید والای زمان و میهن خویش» که او مفسر آنهاست می‌توانند از آگاهی او به آگاهی کودک منتقل شوند. لذا آن کلام و آن حرکات باید منطبق و با عنایت به همین غایت از سوی استاد درک و فهم گردند (دورکیم، ۱۳۱: ۱۹۰۲).

در این رابطه نوعی «فرهنگ روان‌شناختی» ضرورت می‌یابد، فرهنگی که به معلم اجازه می‌دهد تا رفتارهای مناسب انجام «رسالتش» را مشخص کند. الگوهای آموزشی باید به روان‌شناسی کودک توجه داشته باشند، دانشی که به ما می‌آموزد که به عنوان مثال، کودک اساساً نه خودخواه است و نه دیگر دوست بلکه «به طور طبیعی وارد رابطه با دیگری می‌شود»، کیفیتی که باید راه بهره‌برداری از آن را بلد بود. این الگوها

نتیجه صنعتی‌شدن و تقسیم فزاینده کار و وظایف در جامعه مدرن، تنوع بیش از پیش نقش‌های اجتماعی، تخصصی‌شدن کارکردهای اجتماعی و در نهایت خطر فروپاشی «همبستگی اجتماعی» است.

باید همچنین کارهایی را که روی گروه‌ها صورت می‌گیرند، لحاظ کنند، کارهایی که نشان می‌دهند چگونه افراد مرتبط با هم خود به خود حالات روانی جمعی را برمی‌سازند. در این میان حتی تجارب هیپنوتیزم (که در زمان دورکیم بسیار باب بوده) هم به فهم بیشتر ذات (و البته مخاطرات) رابطه معلم - شاگرد کمک می‌کنند، رابطه‌ای که بی‌شبهت نیست با رابطه فردی که هیپنوتیزم می‌کند و شخصی که به خواب می‌رود (دورکیم، ۶۴: ۱۹۰۵).

در گفتمان دورکیم دو نکته علی‌الخصوص جلب توجه می‌نمایند: یکی تأثیر آنچه او «محیط مدرسه» می‌نامد، بر تربیت اجتماعی و مدنی شاگرد است، و دیگری ضرورت دستیابی معلم به تعادلی میان تمایلش به رها نمودن شاگرد برای بی‌نظمی و سوء استفاده از قدرتش است.

محیط مدرسه

مراد دورکیم از «محیط مدرسه» هم کلاس درس و هم مؤسسه‌ای است که این کلاس در آن واقع گردیده است. در واقع این محیط «انجمنی» است گسترده‌تر از خانواده و واقعی‌تر از جامعه سیاسی. در اینجا «عادات زندگی مشترک در فضای کلاس، تعلق خاطر به کلاس و حتی به مدرسه که کلاس تنها بخشی از

آن است. شکل می‌گیرد» (دورکیم، ۱۹۵: ۱۹۰۲). با بهره‌جستن از قوه‌ی همذات‌پنداری خاص کودک، که نیاز دارد تا وجودش را به وجود دیگران پیوند زند، به آسانی می‌توان «عشق به زندگی جمعی» و درک معنی گروه را به او آموخت. به اعتقاد دورکیم در اینجا «لحظه‌ای یا زمانی وجود دارد که می‌توان در آن روی کودک عملی را صورت داد که با هیچ چیز دیگری قابل جایگزینی نیست» (همان، ۲۰۳). و اضافه می‌کند: «تمام مسئله استفاده از این انجمنی است که بچه‌های یک کلاس بالاچار گرد هم جمع شده‌اند تا در آنان میل به زندگی جمعی، یعنی زیستنی گسترده‌تر و غیرشخصی‌تر از آنچه بدان عادت داشته‌اند، شکل گیرد... در ما گفتن لذتی وجود دارد. باید این لذت را به بچه‌چشانند و نیاز به آن را در او خلق کرد» (همان، ۲۰۳-۴).

اما برای تحقق چنین امری باید زندگی جمعی در کلاسی حقیقتاً وجود داشته باشد. پس برای برآورده ساختن این انتظار، مدرسه و کلاس چگونه و چه باید باشند؟ دورکیم با آگاهی از ثمره‌ای که در آینده کارهایش روی «گروه - کلاس» به بار خواهد آورد، طرحی از تصور کلاس به عنوان گروه معلم - شاگرد ترسیم می‌کند، تصویری که بعدها مدام به آن رجوع می‌کند: «شکل خاصی از روان‌شناسی وجود دارد که برای آموزگار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است: این شکل خاص، روان‌شناسی جمعی است. در واقع کلاس جامعه کوچکی است و نباید با آن به گونه‌ای رفتار کرد که گویی توده‌ای کوچک از افراد مستقل از یکدیگر است. در کلاس کودکان به شکلی متفاوت از زمانی که از هم جدا هستند، فکر، احساس و رفتار می‌کنند. در یک کلاس با پدیده‌هایی چون تقلید، تخریب اخلاق، تهییج متقابل و جوش و خروش سازنده روبه‌رو هستیم، رفتارهایی که باید از هم تشخیصشان داد تا بتوان با برخی مبارزه کرد یا از آنها پیشگیری کرد و از برخی دیگر بهره‌جست» (دورکیم، ۱۹۰۵: ۸۹).

بدین ترتیب، نقش معلم، مدیریت کلاس به عنوان یک گروه است و در این میان او باید زندگی جمعی آنی و خارج از اراده‌ای را که در دل این گروه مدام خلق می‌شود، در نظر داشته باشد. معلم باید شرایطی را ایجاد کند که در آن و به شیوه‌ای آزاد عقاید و احساساتی مشترک تولید شود، همچنین او باید از این عقاید و احساسات نتیجه‌گیری کند و این نتایج را با یکدیگر مرتبط سازد تا احساسات بد را طرد کند و احساسات خوب را تقویت نماید. در یک کلام، معلم «باید مترصد هر آن چیزی باشد که می‌تواند تمام

بچه‌های یک کلاس را، در حرکتی عمومی، به جنب و جوش درآورد» (دورکیم، ۲۰۵: ۱۹۰۲). در میان فرصت‌هایی که می‌توان چنین بهره‌ای از آنها برد، دورکیم مثال تأثیری را می‌آورد که از قرائت داستانی تأثرانگیز در کلاس حاصل می‌گردد یا داوری در مورد شخصیتی تاریخی یا حتی تهیه دسته‌جمعی «کتابی از قوانین» که به منظور تعریف تنبیه‌های مرتبط با آموزش نظم مدرسی تدوین شده باشد.

اقتدار معلم

«ذهن منظم» که در همان شروع مدرسه به شاگرد آموخته می‌شود، البته نباید به شکل انقیاد کامل به قدرتی مستبد مبدل گردد. آرمان «باور به فرد» که مبنای اصل «استقلال اراده» محسوب می‌شود ایجاد می‌کند که هیچ‌گونه خشونت نسبت به شاگرد صورت نگیرد، یا لاقلاً معلم وظیفه دارد آن نوعی از خشونت را که دورکیم برای ارتباط آموزشی نامناسب می‌داند، در خود مهار کند و بروز ندهد. دورکیم در اینجا در واقع مخالفت خود را با متخصصان آموزشی سهل‌گیری و آزادی نشان می‌دهد که در دوره‌ی او زندگی می‌کردند و همانند تولستوی آن گونه که تجاربش در ملک یاسنایا پولیان را توصیف می‌کند، بر این عقیده بودند که «حقی به نام حق تربیت کردن وجود ندارد» و این که مدرسه باید دانش‌آموزان را رها کند تا «در نهایت آزادی به آموختن بپردازند و هر طور که می‌خواهند رفتار کنند». چنین فهمی از آموزش نه تنها با کارکرد اساسی مدرسه در هر جامعه‌ای تضاد دارد بلکه چنین برداشتی به ویژه از این نکته غافل است که هر عمل آموزشی، حتی اگر ارشادی نباشد، متضمن رابطه‌ای است میان فرد بالغ و کودک که این رابطه مولد رابطه‌ای از شکل اقتدار است، یعنی شکلی از «خشونت آموزشی» را در خود دارد. مسئله‌ای که در واقع معلم با آن رو به روست و باید بدان بیندیشد این است که او نباید این شکل از رابطه را با هر نوع سهل‌گیری پنهان نماید بلکه او باید از خشونت که در دل این رابطه وجود دارد، آگاه باشد و مهار و کنترل آن را بداند.

بخشی از درس سیزدهم کتاب تربیت اخلاقی این امکان را برای ما فراهم می‌سازد که دریابیم تا چه اندازه دورکیم جامعه‌شناس قادر است زمانی که از آموزش سخن می‌راند خود را به هیئت روان‌شناس درآورد. دورکیم ضمن مقایسه هرگونه رابطه معلم - شاگردی با رابطه استعمارگر و مستعمره، خاطر نشان می‌سازد که در هر دو صورت، دو گروه از افراد با فرهنگی نابرابر در رابطه با یکدیگر قرار دارند. در

هر دو مورد یک «قانون کلی» عمل می‌کند، قانونی که این گونه بیان می‌شود: «هر بار که دو ملت، دو گروه از افراد، با فرهنگی نابرابر در ارتباطی دنباله‌دار قرار می‌گیرند، برخی از احساسات شکل می‌گیرند که گروه با فرهنگ بالاتر، یا گروهی را که فکر می‌کند فرهنگ برتری دارد، به اعمال خشونت نسبت به گروه دیگر سوق می‌دهد.» خطر «سوء استفاده از اقتدار» در همین نکته نهفته است، خطری مرتبط با این واقعیت که رابطه آموزشی همچنین رابطه‌ای با دانش است. «بین استادان و شاگردان همان فاصله‌ای وجود دارد که میان دو ملت با فرهنگی نابرابر وجود دارد. حتی مشکل بتوان فاصله‌ای عمیق‌تر و بیشتر از این میان دو گروه از انسان‌ها یافت، چرا که از این دو دسته یکی بیگانه با تمدن است، در حالی دیگری غرق در آن است. با این همه، مدرسه به واسطه ذات و طبیعتش قادر به نزدیک کردن آنهاست و می‌تواند آنها را به صورتی همیشگی با هم مرتبط سازد... وقتی با افرادی که به لحاظ فکری و اخلاقی از آنها برتریم مدام در رابطه باشیم، چگونه می‌توان خود را از احساسی نامعمول بر حذر داشت، احساسی که با حرکتی، رفتاری یا کلامی نمود پیدا می‌کند... بنابراین حتی در شرایط زندگی مدرسه‌ای، چیزی وجود دارد که فرد را به سوی نظم خشن سوق می‌دهد» (دورکیم، ۱۹۰۲: ۱۶۲-۳).

معلمان، بیش از آن که از هرگونه احساس ناتوانی نگران باشند، باید از گستره قدرتی که در اختیار دارند، در هراس باشند. به تدریج که مدرسه توسعه و سامان پیدا می‌کند، شکلی «سلطنتی» به خود می‌گیرد و بدین ترتیب خطر «جنون بزرگی مدرسه‌ای» افزایش می‌یابد (همان، ۱۹۴). هر چه معلم بیشتر بتواند ترکیب گروه - کلاس را زنده نگه دارد، مدرسه بیشتر رو به جامعه در کلیت آن باز خواهد شد و نیروهایی که بتوانند خطر استبداد را مهار کنند بیشتر خواهند بود، استبدادی که به ویژه برای شاگردان جوان‌تر خطرناک است.

دانش‌های مدرسه‌ای

مدرسه تنها مکانی برای «تعلیم و تربیت» و به ویژه تربیت اخلاقی نیست، بلکه همزمان در آن «آموزش» و فراگیری دانش‌های مختلف انجام می‌گیرد. دورکیم، در راستای ابزار «اجتماعی ساختن»، مفهومی که متعلق به او بود، اساساً به آنچه در مدرسه ابتدایی و متوسطه، آموزش ادبیات، هنرها، ریاضیات و علوم طبیعی را شامل می‌شد، علاقه‌مند بود. تابلوی تاریخی عظیمی که او در تحول آموزش در فرانسه ترسیم می‌کند، نشان می‌دهد که چگونه ساختار یک جامعه مشخص

و نیز اصول فلسفی‌ای (مراد معرفت‌شناسی مسلط آن دوره است) که مجموع دانش‌های دوره‌ای خاص را در بطن خود دارند، بخشی از معارف انتقال یافته را تعیین می‌کنند. بالعکس، به عنوان مثال در مورد یسوعیان قرن هفدهم، نظام دانش مدرسه‌ای موجب پیدایش طبقات فکری جدیدی گردیده است. در این زمینه تحلیلی که دورکیم از مجادلات و تغییر اولویاتی که میان «فرهنگ کلاسیک» و «فرهنگ مدرن» پس از انقلاب کبیر فرانسه و در طول قرن نوزدهم، به علت پیشرفت علوم و تحول عقاید سیاسی و مذهبی، ارائه می‌دهد، جالب می‌نماید.

دورکیم به منظور درمان «مرضی» که در نظام تربیتی عصر خود تشخیص می‌دهد، بر آن می‌شود تا مفهوم برنامه‌هایی چون «تعلیم طبیعت» و «تعلیم انسان» را برای محصلان روشن کند. از نگاه او، دانسته‌های علمی انتقال یافته باید برای شاگرد مبین «عقل انسان در عمل» و «ابزاری برای تربیت منطقی» باشند. باید به آنان احساس پیچیدگی چیزها را انتقال داد و یاد داد که از توضیحات ساده و سریع دوری کنند. در کل، باید «عقل باورانی» تربیت نمود که به آن تلاش طاقت‌فرسایی که ضامن پیشرفت دانش در فیزیک و زیست‌شناسی بوده است، آگاه باشند: «هدف ما باید این باشد که از هر یک از شاگردانمان نه دانشمندی تام کامل که عقلی تمام و کمال بسازیم... امروز ما باید شیوه دکارتی خویش را حفظ کنیم به این معنا که باید در تربیت افرادی عقل باور بکوشیم تا انسان‌هایی روشن‌بین باشند، البته این عقل باوران باید از نوعی جدید باشند، باید بدانند که امور، چه انسانی و چه طبیعی از پیچیدگی صلبی برخوردارند، البته این را نیز باید بلد باشند که با این پیچیدگی، بی‌نشان دادن ضعف، رو در رو شوند» (تحول آموزش در فرانسه، ص ۳۹۹).

اما در باب «تعلیم انسان»، معلم نه تنها باید شاگردان خود را با آثار عظیم ادبی و هنری گذشته آشنا کند بلکه باید با الگو گرفتن از این آثار، «آن تنوع و تکثر فرو ناکاستنی را که در نهاد بشریت وجود دارد، به او بچشانند» و انعطاف و استعداد ذاتی انسان را پیش روی او قرار دهد. در واقع باید «عمیقاً این اعتقاد را باور کنیم که خود را نمی‌شناسیم»، که «در ما اعماق نامشهودی یافت می‌شود که امکانات و توانی مغفول در آنها نهفته است»، امکاناتی که باید «ویژگی‌ها و ذاتشان را دریافت». اگر جامعه‌شناسی «هنوز در مرحله‌ای ابتدایی است به گونه‌ای که نمی‌توان آن را در مدرسه تعلیم داد»، تاریخ می‌تواند جانشین آن شود و به محصلان احساس وابستگی یک

نسل به نسل‌های پیشین، پیوستگی جوامع در حین تغییر و نقشی را که وجدان جمعی در جامعه ایفا می‌کند، تعلیم دهد.

تربیت معلمان

همان گونه که گفته شد، دورکیم از جایگاه یک جامعه‌شناس به مقولات تربیت و آموزش می‌پردازد. مدرسه مدلی کوچک است که در آن چه روابط اجتماعی و چه روابط افراد با جامعه در رابطه معلم - شاگرد، و به طور کلی در رابطه با دانش، نمود و جلوه می‌یابد.

در طرح دورکیم، محرک و مشوق جامعه‌شناس، میل به شرکت در تغییراتی است که در راستای انسجام اجتماعی بزرگ‌تر و ارتقای «آرمان‌های بزرگ اخلاقی» صورت می‌پذیرند، آرمان‌هایی که به اعتقاد دورکیم اغلب با ارزش‌های فردی و دموکراتیک خلط می‌شوند. از این رو، آموزگار آتی کسی است که می‌تواند این تمایل آموزشی جامعه‌شناس را در خود داشته باشد. اگر تربیت آموزشی معلمان باید، آن چنان که دورکیم تأکید دارد، شامل «فرهنگی روان‌شناختی» باشد، بی شک از نگاه او کارهای جامعه‌شناسان نیز باید معلمان را یاری کنند تا بهتر و مفیدتر در روند

آموزش شرکت کنند. ضمن آشنا ساختن معلمان با جامعه‌شناسی در قالب برنامه‌های آموزشی‌شان، شایسته است ایشان درگیر تفکری همزمان فردی و جمعی باشند تا بهتر مفهوم اعمال و رفتار آموزشی را درک کنند و از روزمرگی و آنچه از گذشته بر جای مانده فراتر روند و به الزامات پویایی اجتماعی آگاهی یابند. کلاس تحول آموزش در فرانسه برای - و این تصادفی نبود - استادان آینده آموزش متوسطه طرح‌ریزی شده بود. دورکیم به دنبال آن بود تا به داوطلب فعال امر تعلیم «آگاهی کاملی از کارکردش» ارائه و به او اجازه دهد تلاشش را همچون یک لحظه در روندی طولانی دریابد، روندی که به درازای تاریخ تعلیم و تربیت طولانی است و این تاریخ از منظر جامعه‌شناسی، حقیقتاً «مقدمه آموزش» است: تحلیل تاریخی - اجتماعی تمهید نظام‌های آموزشی در ادوار مختلف امکان بحث را در مورد آنچه احتمالاً از گذشته بر جای مانده فراهم می‌کند و نیز اجازه می‌دهد عوامل زیانبار تکراری را بازنسازایی کنیم و استقلال نسبی یک نظام آموزشی را در بستر کلی‌تر توسعه یک جامعه روشن کنیم. دورکیم در تربیت اخلاقی، همچون سایر متونی که تحت عنوان تربیت و جامعه‌شناسی گردآوری شده‌اند، تصریح می‌کند که حساسیت عمیق‌تری نسبت به علوم انسانی برای آموزش و برای «فرهنگ آموزشی» هر معلم لازم است. علوم انسانی از نظر دورکیم می‌توانند به معلم شیوه راهبری گروه - کلاس را نشان دهند و به مهار رفتارهای تسلط‌خواهانه‌اش کمک کنند و او را در درک کودک یا نوجوان یاری رسانند. مسلم است که دورکیم همچنین مسئله آموزشی تعلیم معلمان را در تمامیت آن طرح نموده است، مسئله‌ای که او به آن همچون آموزشی نظری می‌نگریست. با این حال وی این ایده در آن زمان نو را ارائه داده است که تغییرات در تعلیم از طریق تغییر در آموزش معلمان ممکن است.

درباره استقلال

جامعه‌شناسی دورکیم مدام بر اجزای اجتماعی، ابداع ضروری و لازم فرد اجتماعی شده، فراگیری نظم گروهی و البته (چیزی که ممکن است متناقض‌نما باشد) بر نیازهای جدید خاص جوامع مدرن تأکید می‌کند، نیازهایی که در پی ظهور مفاهیم جدید حقوق بشر، چه در سطح نظام اجتماعی کلی و چه در حوزه خرده‌نظام تعلیم و تربیت پدید آمده‌اند. در چنین بستری، مفهوم استقلال، مفهومی مرکزی می‌نماید. دورکیم از این مفهوم استفاده می‌کند تا

کارکرد استاد ایجاب می‌کند

که تولید شعاع اقتدار گرد

خویش را بلد باشد و به

والایی رسالت خود آگاه

باشد، به نحوی که نوعی

احترام ویژه نزد شاگردان

برای خود به وجود آورد.

**مدرسه مدلی کوچک است که
در آن چه روابط اجتماعی و
چه روابط افراد با جامعه در
رابطه معلم - شاگرد، و به
طور کلی در رابطه با دانش،
نمود و جلوه می‌یابد.**

مستلزم ترکیب تلاش‌های گوناگون و تمرکز عوامل اجتماعی است. دورکیم به روشنی بیان می‌کند که در مدرسه، در دل گروه طبیعی کلاس، امکان فراگیری این نکته وجود دارد که چرا فرد منزوی قادر به مبارزه با آفات اجتماعی نیست و در نتیجه باید تلاش‌های فردی به همدیگر پیوند بخورند، «سامان‌دهی شوند تا تأثیری بگذارند» بدین ترتیب، آموزش توان بودن در گروه و در مدرسه به معنی آموزش توان اصلاح‌گر گروه‌هاست، آنچه خود نیز پاسخی است به یک تقاضای اجتماعی مشخصاً محافظه‌کارانه.

از نگاه دورکیم، این توان اصلاح‌گر، مؤلفه‌ای در ارتقای سطح یک جامعه فردمحور است. به همین دلیل است که بر جایگاه حوزه آموزش به عنوان خرده‌نظامی تأکید می‌کند که در آن شهروند آتی می‌آموزد چگونه از قوای خلاقه گروه، با آزمودن آنها، استفاده کند و با ارزش‌های جامعه مدرنی که در حال شدن است، دمساز گردد. در اینجا اصل و اساس طرح دورکیم برای تربیت مدرسه‌ای مستقیماً قابل درک است، طرحی برآمده از تمایل یک جامعه‌شناس به شرکت نمودن و شرکت دادن نظام تعلیم و تربیت در تحولات جامعه‌ای در حال تغییر. و البته او بر آگاه ساختن معلمان از چند و چون و شرایط این تحول تأکید دارد.

در وهله نخست، این نکته را روشن کند که «بدنه معلمان» مأمور به ایجاد بازنمایی‌های آموزشی خاص خود است و از این طریق می‌تواند بر کارکرد مجموعه نظام اجتماعی تأثیر بگذارد. اما او همچنین از این مفهوم بهره می‌گیرد تا بر ضرورت رضایت ورود یا بهتر است بگوییم شرکت آگاهانه و از روی اختیار فرد تربیت شده در روند نظم و پیوستن به گروه، تأکید کند. در هر دو صورت، همین که نظام مدرسه متکی به الزامات نظام اجتماعی می‌گردد، و فرد اجتماعی شده دیگر چاره‌ای ندارد جز این که با تعهدی دلخواه در بقای جامعه‌اش مشارکت کند، این استقلال نسبی می‌شود. باری تفکر دورکیم در باب تربیت در فضای این نسبییت دوگانه است که جای می‌گیرد. آیا با این تعاریف می‌توان آموزش دورکیمی را به آموزش اقتدار تقلیل داد؟ آیا می‌توان گفت که این آموزش اساساً محافظه‌کارانه است؟ چنین تلقی‌ای به معنای فراموشی این نکته است که تحلیل جامعه شناختی، در تقابل با عقل باوری «ساده انگارانه» باید از پیچیدگی امور پرده بردارد، اموری که همواره حاوی «تناقض‌ها» هستند. اگر چه تربیت «امری مرتبط با اقتدار» است، با این حال اقتدار آموزشی باید به گونه‌ای تنظیم و تدوین گردد که مانع تبدیل مدرسه به «مکان توحش» شود (دورکیم، ۱۵۷: ۱۹۰۲). فراهم ساختن امکان استقلال برای شاگردان (استقلالی که موجب می‌شود به مقام فرد یا سوژه نائل آیند) مشروط به آگاهی معلم از خطرهایی است که ملازم «جامعه سلطنتی» اند، جامعه‌ای که همان کلاس درس است و خطرهای آن تمایلات خاصش به افتادن در دام «جنون بزرگی» است.

اما در سطح آموزش «تعلق به گروه» به طور خاص متوجه نکته تازه‌ای می‌شویم که فراتر از فراگیری انقیاد است. چنانچه فصلی را که در کتاب تربیت اخلاقی به این مفهوم اختصاص یافته، کنار معنایی که در دریافت کلی پویایی اجتماعی بدان داده شده، قرار دهیم، متوجه می‌شویم که آموزش زندگی گروهی و ذهنیت جمعی با این هدف صورت می‌گیرد که کودک به مرحله‌ای برسد که در گروه اشکال مختلف فعالیت خود را نشان دهد، اشکالی که بعدتر رفتار یک شهروند محسوب خواهند شد. یک فرد منزوی به تنهایی قادر به تغییر وضعیت اجتماعی نیست: تنها نیروهای جمعی قادر به مقابله با نیروهای جمعی‌اند. تنها در صورت تجمیع قوای فردی است که می‌توان بر جامعه تأثیر نهاد. به همین دلیل است که عمل تغییر که دورکیم انسان‌ها را بدان دعوت می‌کند تا جامعه‌ای مبتنی بر اشخاص و افراد شکل بگیرد

آموزش‌های عمومی‌تری در حوزه‌های مختلف علوم انسانی قرار گرفتند و از آن پس تا به امروز پذیرای هرگونه توسعه جامعه‌شناسی‌اند.

این واقعیت که دورکیم، اسماً و تحت نام جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت مبدع رویکردی «علمی» به وقایع تربیتی به عنوان کارکردهای اجتماعی بود، منشأ کارهای بسیاری در کشورهای مختلف در زمینه مطالعه روابط میان مدرسه و جامعه، نابرابری فرصت‌ها و نیز کارکرد گروه - کلاس گردید. در فرانسه، تحلیل‌های پی‌یر بوردیو و ژان - کلود پسون در اثر مشترکشان *بازتولید* به نحوی از مفاهیم دورکیمی بهره می‌گیرند، وقتی به عنوان مثال به بحث در مورد کارکرد اجتماعی تعلیم و تربیت (که یکی از «بازتولید»های نظام اجتماعی است)، یا مسئله سازوکار اجتماعی‌سازی (خشونت «نمادین») می‌پردازند.^۸

وانگهی، رویکرد تاریخی - اجتماعی به کار رفته توسط دورکیم در کتاب *تحولات آموزشی در فرانسه*، به نحوی توسط مورخانی چون پی‌یر ریشه به کارگرفته شده است.^۹ ریشه معتقد است که این اثر همچنان اثری تازه و کاربردی است. اما آیا می‌توان به شیوه‌ای کلی از «تازگی» آرای دورکیم در دو سطح جامعه‌شناختی و آموزشی سخن گفت؟ بازخوانی جدیدی از متون دورکیم بی شک ما را به سؤالاتی برآمده از زمان حال و به ویژه مربوط به تعلیم اخلاقی ارجاع می‌دهد. مسلماً اعتماد دورکیم به توسعه گریزناپذیر ارزش‌های انسان مدارانه در جوامع مدرن ممکن است امروز باعث حیرت ما گردد، چرا که مدام با منازعاتی رو به رو هستیم که در آنها حقوق انسان‌ها پایمال می‌شوند، اما همین واقعیت که دورکیم، به طور ضمنی، اصل آموزش حقوق بشر را مطرح کرده است، به تفکر او تازگی تردیدناپذیری می‌بخشد. در سطحی دیگر، می‌توان ثابت کرد که او علم آموزش را به سمت توجه به کلاس، محیط مدرسه و رفتارهای معلم در روند تعلیم و تربیت سوق داده است: حقایقی که همچنان توجه به آنها مفید است. همچنین شاید تناقض‌های درونی تفکر دورکیمی در باب تعلیم و تربیت که در این مقاله بدانها اشاره شد (و خود دورکیم به آنها اذعان داشت)، به ویژه در قالب مسئله «استقلال اراده»، از این جهت آموزنده باشند که بدانیم تعلیم و تربیت امر ساده‌ای نیست و نمی‌تواند در سیطره ایدئولوژی‌های تقلیل‌گرا قرار گیرد.



امیل دورکیم

تأثیر

یکی از نتایج مستقیم دیدگاه‌های دورکیم در حوزه آموزش و تربیت آموزشی، از سال ۱۹۲۰ به این سو، ورود تدریس جامعه‌شناسی - اساساً دورکیمی - در برنامه مدارس عادی ابتدایی تربیت آموزگاران بوده است. دو نفر از شاگردان دورکیم به نام‌های سلستن بوگله و پل لاپی^{۱۰}، اعضای هیئت علمی سنه جامعه‌شناسی، مجله دورکیمی‌ها، در این حرکت نو شرکت داشته‌اند.

در واقع فعالیت این دو در نظام اداری دانشگاه آنها را به فکر تهیه طرح مدونی از «مفاهیم جامعه‌شناسی کاربردی در اخلاق تربیت» انداخت و موفق شدند تا به رغم مخالفت‌های بسیار که عمدتاً مذهبی بودند، این طرح را در برنامه‌های درسی بگنجانند. به اعتقاد ایشان، کلاس‌های جامعه‌شناسی عمومی و جامعه‌شناسی تربیت باید «به معلمان آینده کارکرد روابط اجتماعی را بیاموزد». بر همین اساس جزواتی تهیه شد و این گونه به نظر می‌رسد که این آموزش‌های «جدید» با استقبال خوبی هم رو به رو شده بودند. پس از سال ۱۹۳۳، برنامه‌های جامعه‌شناسی برای آموزگاران بازبینی شدند و پس از آن جزو لاینفک

- جلد ۱، پاریس: نشر پوف، ۱۹۷۴، صص ۱۰۶-۳۰.
۶. تولستوی را بیشتر به واسطه تولیدات ادبی‌اش می‌شناسیم تا به خاطر آثارش در حوزه آموزش. تجربه آموزشی‌ای که وی بین سال‌های ۱۸۵۸ تا ۱۸۶۲ در مدرسه‌ای که در املاکش تأسیس کرده بود، از سر گذراند و مقالات نظری‌اش در این زمینه بر تاریخ آموزش تأثیر بسیاری نهاد. وی به ویژه بر آموزش‌های معتقدان به سهل‌گیری و آزادی در آموزش که بعد از وی آمدند، تأثیر گذاشت. رجوع کنید به ترجمه فرانسوی مجموعه آثار، پاریس، جلد ۱۳ و ۱۴، «در باب تعلیم عامه مردم»، «آزادی در مدرسه» و نیز: دومینیک ماروژه، عقاید تولستوی در باب آموزش، لوزان: نشر عصر انسان، ۱۹۷۴.
۷. سلسنت بوگله (۱۸۷۰-۱۸۷۴)، یکی از مؤثرترین اعضای گروه شاگردان دورکیم بود. وی دو کتاب نوشته به نام‌های عقاید برابری (پاریس، نشر الکان، ۱۸۹۹)، و مقالاتی در باب رژیم فرقه‌ها (الکان، ۱۹۰۸). مشغله استادی‌اش در دانشگاه موجب ورودش به سوربن و سپس بخش اداری دانشگاهی به عنوان رئیس او. ان. اس. می‌شود. پل لایی نیز از اعضای تیم دورکیمی مجله سنه جامعه‌شناسی بود. وی مجری نخستین پژوهش‌های نامی‌ای بود که در مورد «شاخصه‌های روان‌شناختی و اجتماعی موفقیت و ناکامی در مدرسه» انجام گرفت. و آثار متعددی را از جمله مدرسه و شاگردان مدرسه (الکان، ۱۹۲۳) و آموزش فرانسوی (الکان، ۱۹۲۰) به رشته تحریر در آورد. وی رئیس بخش آموزش ابتدایی از سال ۱۹۱۸ تا ۱۹۲۵ و سپس رئیس آکادمی پاریس تا زمان مرگش در سال ۱۹۲۷ بود. در مورد بوگله و لایی رجوع کنید به مقالات و لوگ، «جامعه‌شناسی و سیاست: لیبرالیسم سلسنت بوگله»، م. شرکوبی، «تأثیرات اجتماعی مدرسه از نگاه پل لایی»، ر. کایزه، «جامعه‌شناسی در مدارس عادی ابتدایی: تاریخ یک مباحثه» که هر سه اثر در مجله فرانسوی جامعه‌شناسی به چاپ رسیده‌اند، در «دورکیمی‌ها»، جلد ۲۰، ش ۱، پاریس، ۱۹۷۹.
۸. بوردیو، پ و ژ. پاسرون، بازتولید، پاریس: نشر مینوی، ۱۹۷۰.
۹. ریشه، پ، مدارس و آموزش در غرب مسیحی، پاریس: نشر اوبیه موتین، ۱۹۷۰.
۱. این مقاله از مجله زیر گرفته شده است: چشم‌اندازها: فصلنامه تعلیم و تربیت تطبیقی، دفتر بین‌المللی آموزش یونسکو، جلد ۲۳، شماره‌های ۱ و ۲، ۱۹۹۳، صص ۳۲۲-۳۰۵.
۲. پس از اعلام جمهوری در سال ۱۸۷۵، مسئله آموزش در فرانسه به آرمانی جمعی تبدیل می‌شود. موضوع به ویژه عبارت است از استقرار آموزش ابتدایی در خدمات عمومی لائیک و تلاش برای دستیابی به آموزش مقدماتی رایگان و اجباری صورت می‌گیرد. «قوانین اساسی» تدوین شده توسط ژول فری بین سال‌های ۱۸۷۹ تا ۱۸۸۹ از همینجا نشئت می‌گیرند. غیردینی کردن مدارس برای ایجاد وحدت تفکر ملی بر اساس بنیان‌هایی علمی صورت می‌گیرد و دورکیم فعالانه در مباحثات این دوره حساس شرکت می‌کند.
۳. در واقع این آگوست کنت (۱۷۹۸-۱۸۵۷) است که واژه «جامعه‌شناسی» را در قالب طرح ایجاد فلسفه‌ای «تحصیلی» ابداع می‌کند. کتاب درس‌های فلسفه تحصیلی‌اش به دنبال آن است تا شرایط «تفاهم» اجتماعی را از طریق مفاهیم «نظم» و «پیشرفت» و ایجاد «دینی انسانی» بنیان نهد. هربرت اسپنسر (۱۸۲۰-۱۹۰۳) به وضوح از تناظر جامعه-ارگانیسم استفاده می‌کند تا مفاهیم ساختار و کارکرد را طرح کند و توسعه جوامع و «نهادها» را با متمایز نمودن ابزار «حفظ»، «توزیع» و «تنظیم» تحلیل نماید. او کتاب اصول جامعه‌شناسی را بین سال‌های ۱۸۷۶ تا ۱۸۹۶ می‌نویسد، کتابی که به عنوان نمای داستان گونه‌ای از تحولات اجتماعی محسوب می‌شود.
۴. نامه‌ای به تاریخ ۶ مه ۱۹۰۲ به لوسین لوی - برول و چاپ شده به عنوان ضمیمه در کتاب ژرژ داوی، انسان، واقعه‌ای اجتماعی و سیاسی، پاریس، نشر موتون، ۱۹۷۳.
۵. با استفاده از فرضیه‌های کورت لوین، کارهایی که روی «گروه‌های کوچک» صورت گرفت، تأییراتی بر رویکرد «گروه - کلاس» داشته‌اند. در این زمینه رجوع شود به ژان کلود فیو، «روان‌شناسی گروه‌ها و مطالعه کلاس»، در دوپس و گ. میالاره، رساله‌ای در علوم آموزشی،