

فاطمه زهرا احمدی^۱



« تربیت امری بی‌نهایت اجتماعی است.»

Émile Durkheim (۱۸۵۸ – ۱۹۱۷)

زندگی‌نامه

امیل دورکیم در سال ۱۸۵۸ در شهر اپینال^۲ فرانسه و در خانواده‌ای یهودی به دنیا آمد. در ۱۳ سالگی شاهد جنگ داخلی و آشوب‌های سیاسی و اجتماعی فرانسه بود. این رویداد تأثیر عمیقی بر او نهاد و با خود عهد کرد اگر زمانی به کار تدریس مشغول شد رسالت او این باشد که به هم‌وطنان خود کمک کند به‌سوی ساختن جامعه‌ای حرکت کنند که در سایه اتحاد و همبستگی مشکلات و تعارضات خود را حل می‌کند. او تحصیلات دوران متوسطه خود را در برجسته‌ترین دبیرستان فرانسه به نام اکول نرمال سوپریور^۳ در رشته فلسفه به پایان رساند (فیلوکس^۴، ۱۹۹۳). در این دوران معلمان او از خلاقیت و تخیل زنده‌ی او به وجد می‌آمدند و هم‌کلاسی‌هایش شیفته گفتگوهای گرم، الهام‌بخش و خالصانه او می‌شدند. دورکیم پس از فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستان، تا سال ۱۸۸۷ در سمت دبیری به تدریس فلسفه مشغول شد. به دلیل ناخرسندی از وضعیت دبسپلین‌های فلسفی تصمیم گرفت جامعه‌شناس شود و به‌این ترتیب در سال ۱۸۹۳ در دانشکده ادبیات پاریس از رساله دکتری خود با موضوع تقسیم‌کار اجتماعی دفاع کرد (یانگ، ۱۹۶۲). آنجایی که او در این سال‌ها مجذوب آزمایش‌گرایی ویلهلم وونت^۵ در حوزه روانشناسی شده بود، در سال ۱۸۸۵ برای مدت کوتاهی از کار خود کناره‌گیری کرد و برای دیدن وونت به آلمان رفت. آزمایشگاه روانشناسی او را از نزدیک دید و وضعیت فلسفه و علوم اجتماعی را مطالعه کرد. با برگشت از آلمان، دستاوردهای خود را در مجلات معتبر آن روز چاپ کرد و به چهره‌ای شناخته‌شده تبدیل شد. به‌این ترتیب توجه رئیس آموزش عالی فرانسه را جلب کرد و در سال ۱۸۸۷ به دانشکده ادبیات بوردو^۶ راه یافت (لاکس، ۱۹۷۳). در آنجا کرسی علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت (پداگوژی)

^۱. دکترای مطالعات برنامه درسی

^۲. Epinal

^۳. École Normale Supérieure

^۴. Filloux

^۵. Wilhelm Wundt

^۶. The University of Bordeaux

را تأسیس کرد و در کنار تدریس دروسی مانند «همبستگی اجتماعی، تربیت اخلاقی و عقلانی، تاریخچه پداگوژی و جرم‌شناسی» پیوسته هفته‌ای یک ساعت به معلمان دوره ابتدایی پداگوژی تدریس می‌کرد. شدت و حجم فعالیت او در این دانشگاه آن‌چنان بالا بود که رئیس دانشگاه در مورد او نوشت «هیچ استادی مانند دورکیم خود را وقف دانشگاه نکرده است. او به حدی کار می‌کند که من نگران سلامت او هستم» (همان). در سال ۱۹۰۲ به آرزوی دیرین خود رسید و به دانشگاه سوربن رفت. او کرسی تعلیم و تربیت را به عهده گرفت و تا هنگام مرگ (۱۹۱۷) در آنجا تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی را به موازات یکدیگر تدریس کرد و پیوسته بخشی از تدریس خود را وقف موضوع پداگوژی کرد (سرمد، ۱۳۹۰).

اندیشه‌های دورکیم در حوزه تعلیم و تربیت

تعریف تعلیم و تربیت و هدف آن

دورکیم تعلیم و تربیت را به‌عنوان عمل معمول نسل‌های بزرگسال بر نسل‌های جوان در نظر می‌گیرد و هدف آن را برانگیختن و پرورش آن دسته از ویژگی‌های جسمانی، عقلانی و اخلاقی کودک می‌داند که جامعه سیاسی و همچنین محیط خاصی که کودک از آن می‌آید طالب آن است. به باور او هر جامعه‌ای آرمانی از انسان می‌سازد که تعیین‌کننده ویژگی‌های مذکور است. از نگاه دورکیم، در وجود هر یک از ما دو موجود متمایز به نام‌های موجود فردی و موجود اجتماعی وجود دارد (سرمد، ۱۳۹۰) و همان‌طور که دیویی (۱۹۱۶) می‌گوید این دوگانگی‌ها در عالم بیرون وجود ندارد و تنها در دنیای تجرید امکان‌پذیر است. موجود فردی متشکل از حالات ذهنی و زندگی شخصی فرد است و موجود اجتماعی نظامی از احساسات، باورها، ارزش‌ها، سنت‌ها و عادات است که گروه یا گروه‌های مختلفی که فرد به آن تعلق دارد را تبیین می‌کند. هدف تعلیم و تربیت، نهادینه کردن این نظام در درون یادگیرنده یعنی آفرینش این موجود اجتماعی در وجود او (سرمد، ۱۳۹۰) یا به سخنی دیگر انتقال فرهنگ است (۱۹۶۸).

چگونگی تدوین اهداف برنامه درسی

از نگاه امیل دورکیم، برای تدوین اهداف یک برنامه درسی باید بر جامعه تمرکز کرد. باید جامعه را به پرسش گرفت و نیازهای آن را شناخت و در پی پاسخگویی به آن نیازها برآمد. به باور او مدرسه، مینیاتوری از جامعه است و هر چه شناخت ما از جامعه بیشتر باشد توانایی ما در درک رویدادهای که مدرسه رخ می‌دهد بیشتر خواهد بود. از نگاه او هرچند روانشناسی منبعی لازم برای تعلیم و تربیت است اما کافی نیست. روانشناسی می‌تواند در انتخاب روش‌های آموزشی سودمند و برانگیزاندن یادگیرنده سودمند باشد اما در تعیین اهداف تربیت که اهدافی اجتماعی هستند ناتوان است. این جامعه‌شناسی است که به‌عنوان بهترین خویشاوند برای علم تعلیم و تربیت می‌تواند این امر را محقق سازد (همان). این شواهد نشان می‌دهد دورکیم از برنامه درسی ملی حمایت می‌کند (وسلینگ، ۱۹۹۸).

ارتباط آموزشگر و یادگیرنده

دورکیم در تبیین رابطه آموزشگر و یادگیرنده از رابطه خواب شونده و خواب کننده در فرایند هیپنوتیزم بهره می‌جوید. از نگاه او یادگیرنده مانند خواب شونده در وضعیت انفعال قرار دارد. اراده او در مراحل ابتدایی و به‌آسانی القا پذیر است. ویژگی اساسی آموزشگر نفوذ اخلاقی اوست. او باید بتواند با لحنی آمیخته با تحکم و اقتدار سخن بگوید. اگر یادگیرنده احساس کند که آموزشگر درنگ و تعلل دارد و تصمیم‌های خود را نقض می‌کند او را معتمد نخواهد دانست. آموزشگر باید مانند خواب کننده اراده و اقتدار

داشته باشد و تلاش کند یادگیرنده این اقتدار را از طریق زبان بدنی و کلامی او دریابد و حس کند تا این اقتدار بتواند احترام یادگیرنده به آموزشگر را فراخواند. چنین اقتداری زمانی در آموزشگر نمود پیدا می‌کند که او به رسالت بزرگ خود در آفرینش انسانی تازه ایمان داشته باشد (سرمد، ۱۳۹۰).

مدیریت کلاس

تعریف دورکیم از تعلیم و تربیت حکایت از این دارد که مدارس باید تلاش کنند تا دانش را در ذهن یادگیرندگان حک کنند، پیش از این که این افراد نیاز به چنین دانشی را دریابند. پس طبیعتاً آنان در برابر چنین تلاشی مقاومت نشان خواهند داد. چنین مقاومتی لزوم کاربست راهبردهای مدیریت کلاس را ضروری می‌کند. به باور او انضباط کلاسی به یادگیرنده کمک می‌کند جای خود را در جامعه پیدا کند و دریابد چه حقوق و مسئولیت‌هایی در آن جامعه دارد (ریجیونی، ۱۹۹۸). برای دورکیم انضباط در کلاس چیزی فراتر از فراخواندن رفتار مطلوب از طریق سیستم پاداش و تنبیه است و از هرگونه جبر و قهر به دور است. به باور دورکیم با تنبیه بدنی می‌توان کاری کرد که یادگیرنده به شیوه خاصی عمل کند اما با این کار دیگر دل‌وجان اوباما نیست. اگر این چنین شود نمی‌توان به کاری که انجام می‌دهیم عنوان تعلیم و تربیت داد بلکه بازآموزی و تمرین است. دورکیم انضباط را جنبه‌ای از اخلاقیات در نظر می‌گیرد و هنگامی که از انضباط سخن می‌گوید مکرراً به آزادی، تفکر انتقادی، نوآوری و خود-ابرازگری اشاره می‌کند (کلادیس، ۱۹۹۸). او قائل به ایجاد یک نظم اخلاقی درونی در یادگیرنده از طریق قرار گرفتن در جامعه کوچکی به نام مدرسه است و برای این امر نقش مدرسه را از خانواده مهم‌تر می‌داند (سرمد، ۱۳۹۰).

تلویحات اندیشه‌های دورکیم برای دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان

یکی از شایستگی‌هایی که معلمان تربیت‌شده در مکتب دورکیم باید از آن برخوردار باشند، روانشناسی گروهی است. کلاس یک جامعه کوچک است و نباید با آن به‌گونه‌ای رفتار کرد که گویی چیزی بیش از تراکم ساده‌ای از انسان‌های مستقل نیست. یک معلم باید بداند که شیوه اندیشیدن، احساس و رفتار کودکان زمانی که در کلاس هستند متفاوت با بیرون از کلاس است. کلاس سرشار از پدیده‌ها و هیجانات گوناگون است. در آن شادمانی‌های سالم، هیجانات دوگانه و حتی بی‌بندوباری اخلاقی دیده می‌شود که به‌صورت مسری در کل کلاس جریان پیدا می‌کند. یک معلم باید بداند در فرایند تعلیم و تربیت بسته به شرایط کدام‌یک از این هیجانات را پیشگیری یا حذف کند و از کدام‌یک استفاده کند (سرمد، ۱۳۹۱).

توانایی مشاهده تاریخی شایستگی دیگری است که او برای معلمان پیشنهاد می‌دهد. از نگاه دورکیم تاریخ نه‌تنها به ما کمک می‌کند تا از ارتکاب مکرر خطاهای گذشته حذر کنیم (همان) بلکه از طریق تاریخ می‌توان به لایه‌های زیرین نظام آموزش کنونی رسوخ پیدا کرد و آن را تحلیل کرد و به علت و معلول‌ها پی برد. مطالعه تاریخ تعلیم و تربیت به فرد کمک می‌کند تا تغییر تربیتی را به تغییرات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی گسترده‌تر پیوند بزند، وضعیت کنونی را درک کند و آینده را پیش‌بینی کند (لوکس، ۱۹۷۳).

شایستگی دیگری که او پیشنهاد داده است، مرجعیت و اقتدار اخلاقی است. اقتدار و مرجعیت معلم برای دورکیم از آن چنان اهمیتی برخوردار است که او معلمان را کارگزاران جامعه در نظر می‌گیرد. او می‌گوید همان‌طور که کشیش مفسر سخنان خداوند است، معلم نیز مفسر اندیشه‌های اخلاقی زمانه و کشور خود است. از نگاه او فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان از طریق همین مرجعیت و اقتدار معلمان امکان‌پذیر می‌شود. در پایان می‌توان گفت که به باور دورکیم معلمان باید به‌گونه‌ای تربیت شوند که

از دیدگاه جامعه‌شناختی برخوردار باشند و بتوانند زمینه‌ای فراهم سازند تا یادگیرندگان در مورد ماهیت جامعه، خانواده، کشور، و الزامات اخلاقی و قانونی و همچنین چگونگی شکل‌گیری این پدیده‌های اجتماعی بیان‌دیشند (همان).

فهرست منابع:

سرمد، فریدون (۱۳۹۱). تربیت و جامعه‌شناسی. تهران: انتشارات کندوکاو

Cladis, M. S. (۱۹۹۸). Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society In Walford, G and Pickering, W.S.F (Eds.) Durkheim and modern education (pp. ۱۸-۲۹). London and New York: Rutledge

Dewey, J. (۱۹۱۶). Democracy and Education. New York: Macmillan Company.

Filloux, J. C. (۱۹۹۳). Emile Durkheim. *Prospects*, ۲۳(۱-۲), ۳۰۳-۳۲۰. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/durkheie.pdf> Sep ۲۰۱۸.

Lukes, S. (۱۹۸۵). *Emile Durkheim, his life and work: a historical and critical study*. New York: Penguin Books.

Ottaway (۱۹۶۸). Durkheim on education. *British Journal of Educational Studies*, ۱۶(۱), ۵-۱۶.

Rigoni, D (۱۹۹۸). Classroom Management As Moral Education: A Durkheimian perspective in Durkheim and modern education. In Walford, G and Pickering, W.S.F (Eds.) Durkheim and modern education (pp. ۱۶۳-۱۷۸). Rutledge: London and New York.

Wesselingh, S. (۱۹۹۸). Emile Durkheim, Citizenship and Modern Education. In Walford, G and Pickering, W.S.F (Eds.) Durkheim and modern education (pp. ۳۰-۴۱). London and New York: Rutledge.

Young, Patricia Chewing (۱۹۶۲). The sociology of Emile Durkheim. Honors Theses. Paper ۲۹۱.

منابع برای مطالعه بیشتر:

Alexander, J. C., & Smith, P. (Eds.). (۲۰۰۵). *The Cambridge Companion to Durkheim*. Cambridge University Press

Alpert, H. (۱۹۳۷). France's first university course in sociology. *American Sociological Review*, ۲(۳), ۳۱۱-۳۱۷

Bulgaru, I. (۲۰۱۳). Emile Durkheim's Sociological Thinking Evolution from a Pedagogical Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۷۶, ۲۶۲-۲۶۶.

Durkheim, E. (۱۹۷۸). *Émile Durkheim on institutional analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Godlove, T. F. (Ed.). (۲۰۰۵). *Teaching Durkheim*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, S. S. (۲۰۱۳). *Durkheim reconsidered*. Cambridge, UK: Polity

Riley, A. (۲۰۱۴). *The social thought of Emile Durkheim*. California: sage Publications

Smith, K. S. (۲۰۱۴). *Emile Durkheim and the collective consciousness of society: a study in criminology (Vol. ۱)*. Anthem Press.

Thompson, K. (۲۰۰۳). Emile Durkheim. Abingdon:Routledge.

دانشگاه آزاد اسلامی
ایران