

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۹/۱۵

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۶/۳۰

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

بهار و تابستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲

شماره‌های ۱ و ۲، صص: ۴۳-۶۰

تحلیل جامعه‌شناختی نظریه تعلیم و تربیت امیل دورکهایم

عبدالرضا نواح*

چکیده

این مقاله در پی آن است تا به تحلیل و بررسی فعالیت‌های علمی دورکهایم در خصوص اهمیت دخالت دولت در حوزه‌ی برنامه‌ریزی‌های اخلاقی، دانش اجتماعی و جامعه‌شناسی برای ایجاد انسجام و توازن اجتماعی بپردازد. دورکهایم در فعالیت‌های علمی‌اش بیش از پیش در پی آن بود که دولت با دخالت اجتماعی در حوزه‌ی برنامه‌ریزی‌های اخلاقی، دانش اجتماعی و جامعه‌شناسی را برای ایجاد انسجام و توازن اجتماعی به کار گرفته و پیاده کند. دورکهایم خود را پیشرویی می‌دانست که با پیروی از قوانین جامعه‌شناختی پوزیتیویستی به دنبال اصلاح جامعه است. او تصور می‌کرد که تعهدش به اصلاحات اجتماعی و اخلاقی از طریق بهبود ساختار و محتوای آموزش و پرورش در سمت و سوی خیر جامعه، او را به یک جامعه‌گرا (سوسیالیست) تبدیل کرده است. اما بر عکس هدف اصلاحی که از آن سخن می‌گفت به اهداف محافظه‌کاری سنتی، یعنی وفاق اخلاقی و سلسله مراتب پایدار نزدیکتر بود. به باور او، پیشرفت باید به سمت نظم اجتماعی برود، نه به سوی رهایی افراد انسانی و این را وظیفه‌ی شیوه‌های تربیتی نوین می‌دید. دغدغه‌ی اصلی دورکهایم، بازسازی انسجام اجتماعی و وفاق اخلاقی در جهان صنعتی مدرن بود. نتایج حاصل از این پژوهش مبین این واقعیت است که امروزه نیازمند مطالعه‌ی مقایسه‌ی میان گرایش‌های جامعه‌محور و فرد محور و گزینش یک راه کارآمد برای تربیت نسل حاضر باشیم.

واژه‌های کلیدی: جامعه، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، هنجارها، اخلاق، ارزش‌ها، جامعه‌ی مدرن، جامعه‌ی صنعتی.

مقدمه

امیل دورکهایم^۱ (۱۹۱۷-۱۸۵۸) با کنار گذاشتن تفسیرهای زیست شناسانه و روان شناسانه کوشید توجه خاصی را به عوامل اجتماعی- ساختاری تعیین کننده مسایل اجتماعی نشان دهد. دورکهایم با انتقاد از تبیین غیرجامعه شناسانه رایج رفتارهای اجتماعی معتقد بود، پدیده های اجتماعی واقعیت های اجتماعی هستند که اساس هرگونه بحث جامعه شناختی را معین می کنند. از نظر او اینگونه واقعیت ها دارای ماهیتی اجتماعی هستند که نمی توان با کمک مفاهیم زیست شناسانه یا روان شناسانه قدم شایسته یی در تبیین آنها برداشت. واقعیت های اجتماعی از نظر دورکهایم نسبت به هر فرد زنده جنبه یی بیرونی دارند و اگر چه مردم در طول زمان در آمد و شد و مرگ و میر هستند، اما این واقعیت ها هم چنان با ثبات باقی می ماندند. از نظر دورکهایم این واقعیت ها از چنان قدرت وادارنده یی برخوردارند که بر فرد و اراده ی فردی قابل تحمیل هستند (دورکهایم، ۱۳۶۸). او در توضیح همین عقیده اضافه می کند؛ هرگاه خواسته ها و مطالبه های اجتماعی امکان برآورده شدن نداشته باشند، الزام ها چه در شکل قانون و یا به شکل رسوم وارد عمل شده و خود را بر مردم تحمیل کرده و آرزوها و تمایلات آنها را جهت می دهند. بنابراین یک واقعیت اجتماعی در تعریف او عبارت است از "هر شیوه عمل ثابت یا ناثابتی که بتواند بر فرد یک نوع الزام خارجی را تحمیل کند" (همان).

به نظر دورکهایم، پدیده های اجتماعی با برقراری رابطه ی متقابل میان افراد، واقعیتی را می سازند که دیگر نمی تواند آن را بر حسب خواست کنشگران حوزه ی زندگی جمعی توجیه کرد. به همین سبب او معتقد است علت تعیین کننده ی یک واقعیت اجتماعی را باید در میان واقعیت های ما قبل آن جستجو کرد، و نه در حالت های آگاهی فردی (یوناس، ۱۳۸۹).

دورکهایم در همان آثار اولیه اش به این باور رسیده بود که گر چه نظام های مقتدر بر باورهای مشترک مختص همبستگی مکانیکی^۲ در جوامع ابتدایی هستند، لیکن همبستگی ارگانیکی^۳ که از تنوع فراوان و پیشرفته تقسیم کار و نیز وابستگی متقابل هر چه بیشتر پدید می آید، برای ارتباط و انسجام اعضاء جامعه به باورهای مشترک نیاز دارد. علیرغم این همه او

1- Durkheim

2- Mechanic

3- Organic

در اواخر عمرش به تعدیل این نظریه رو آورده و تأکید کرد حتی نظام‌های برخوردار از همبستگی ارگانیک بسیار پیشرفته نیز اگر نخواهند به صورت توده‌یی از افراد خودخواه و متجاوز به حقوق همدیگر تلقی شوند، باید بر پایه‌ی یک ایمان مشترک و یا وجدان جمعی بنا شوند. دورکهایم در سنین پایانی عمرش نهایتاً به این عقیده متمایل شد که تنها اگر اعضاء یک جامعه متکی به یک رشته تجلی‌های نمادین مشترک و نیز مفروضات مشترک درباره‌ی جهان پیرامونشان به دور هم جمع شوند، می‌توانند وحدت اخلاقیشان را تضمین کنند. به نظر او بدون چنین اعتقاد مشترکی هر جامعه‌یی در هر مرحله از تکوین و تکامل تاریخی‌اش - از ابتدایی تا نوین صنعتی - محکوم به نابودی است.

زندگی و زمینه‌ی اجتماعی بحث آموزش و پرورش در اندیشه دورکهایم

در زمانی که دورکهایم سال‌های نوجوانی‌اش را پشت سر می‌گذاشت، جمهوری سوم فرانسه هنوز نوپا بود و از نابسامانی‌های شدیدی رنج می‌برد. در این دوران فرانسه به تدریج در حال التیام زخم‌های جنگ خود با آلمان و صدمات کمون پاریس بود. قانون اساسی سال ۱۸۷۵ فرانسه را نیز سلطنت طلبانی مرتجع تهیه کرده بودند که می‌خواستند، بزودی راه را برای بازگشت خاندان بوروبن‌ها^۱ هموار کنند (کوزر^۲، ۱۳۶۸).

ایجاد و تقویت یک نظام آموزشی همگانی جدید چه در سطح ابتدایی یا متوسطه را باید از جمله دست‌آوردهای قابل توجه نخستین دوره‌ی جمهوری سوم دانست که با قرار گرفتن افرادی چون والدک روسو^۳ و کُمب^۴ در رأس وزارت آموزش و پرورش فرانسه، آموزش رایج کاتولیکی را تضعیف کرده بود. در این دوره بیشتر معلم کشیشانی که بار اصلی تدریس در مدارس کاتولیکی را بر عهده داشتند، از نظام آموزشی رسمی کشور حذف شدند. با آغاز سده‌ی بیستم و جدایی قاطع دولت و کلیسا از یکدیگر، تعداد دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی به یک سوم و در سطح متوسطه به یک چهارم کل جمعیت دانش‌آموزی تقلیل پیدا کرد. این بدان معنا بود که جمهوری سوم با وظیفه‌ی بزرگ تربیت معلمان عادی

1- Bourbons

2- Coeser

3- Valdeck Rousseau

4- Combes

برای تدریس در مدارس نوین یاد همگانی روبرو گشته است. علاوه بر این‌ها یکی از وظایف مهم دولت تکوین یک جهان بینی نوین یا اخلاقی مدنی جدید بود تا جانشین رهنمودهای کلیسایی پیشین بتواند گردد (کونینگ^۱، ۱۹۷۸).

لویی لیار^۲ فیلسوف و رییس آموزش عالی در وزارت آموزش و پرورش فرانسه در چنین وضعیتی یاری رسان دورکهایم برای دستیابی به فرصتی شغلی در یکی از دانشگاه‌های فرانسه بود. لیار که خود جمهوری خواهی مصمم و معتقد به بررسی علمی زندگی اجتماعی بود، دورکهایم را در راه رسیدن به علایق علمی‌اش کمک فراوانی کرد. هانری ماسی^۳ و گیلوم دوتارد^۴ در خصوص رابطه‌ی لیار و دورکهایم می‌نویسند: "او از [دورکهایم] یک نوع ناظر بررسی‌های دانشگاهی ساخته بود. این لیار بود که به دورکهایم اعتماد به نفس بخشیده و او را نخست به عضویت شورای دانشگاه پاریس و بعد به عضویت کمیته مشورتی دانشگاه منصوب کرده بود" (کورز، ۱۳۶۸).

تأثیر دورکهایم بر آموزش ابتدایی حتی از آموزش متوسطه نیز بیشتر بود. یکی از همکاران دورکهایم در سالنامه جامعه شناسی، پل لاپی^۵ رییس آموزش ابتدایی فرانسه بود، کسی که توانسته بود، در برنامه‌ی درسی اکول نرمال‌های کشور که معلمان سطح ابتدایی کشور در آنها آموزش می‌دیدند، درس جامعه شناسی را بگنجانند. بدین ترتیب در سال ۱۹۱۴ آیین دورکهایمی معیار رهنمودهای درس اخلاقی مدنی در دبستان‌های کشور شد (هیوز^۶، ۱۳۷۹).

روح دورکهایمی اخلاق مدنی دبستان‌های فرانسه را تسخیر کرده بود، تا بدان حد که خطری هم برای کاتولیک‌های راستگرا و هم مارکسیست‌های چپگرا دانسته می‌شد. این وضعیت ما را به فهم این جمله‌ی جامعه‌شناس معروف کاتولیک فرانسه ژان ایزوله^۷ رهنمون می‌کند که می‌نویسد: "الزام تدریس جامعه‌شناسی آقای دورکهایم در ۲۰۰ مدرسه نورمال جدی‌ترین عملی است که کشور ما پس از مدت زمان درازی به خود دیده است (کورز،

-
- 1- Koenig
 - 2- Louis Liard
 - 3- Henri Massis
 - 4- Guillaume de Tarde
 - 5- Paul Lapie
 - 6- Huse
 - 7- Jean Isoulet

(۱۳۶۸). پل نیزان^۱ مارکسیست نیز در همین زمینه می‌نویسد: "تو گویی بنیانگر در جامعه شناسی فرانسه این را برای تقسیم کار نوشته بود که مدیران آموزشی کشور بتوانند از روی آن برای آموزش معلمان ابتدایی مواد درسی فراهم کنند. وارد شدن درس جامعه‌شناسی در برنامه‌ی درسی مدارس نورمال به منزله‌ی اعلام پیروزی اخلاق رسمی بود (همان) دورکهایم علاوه بر تأثیر گذاشتن بر آموزش ابتدایی و متوسطه بر دانشگاه بر پاریس نیز نفوذ نیرومندی اعمال کرده بود. از سال ۱۸۹۰ تا ۱۹۱۴ سوربون در واقع به دژ دفاع از ارزش‌های دموکراتیک و عملگرایانه مبدل شده و بسیاری از استادان برجسته‌ی آن که در صف مقدمشان دورکهایم قرار داشت، سخنگویان فکری این روند آزادی خواهی بودند. دورکهایم از این فرصت بیشترین استفاده را کرد. او در بسیاری از کمیته‌ها و شوراهای آموزشی دولتی حاضر شده و میان مقام‌های بلندپایه وزارت آموزش و دستگاه‌های اداری نقش میانجی را بازی می‌کرد و از به کارگیری دوستانش در مناصب حساس آموزشی استفاده قابل توجهی کرد.

دورکهایم مجدانه معتقد بود که دانشمند اجتماعی علاوه بر کار دقیقاً علمی‌اش موظف به بازی نقش‌های مختلفی در صحنه‌های عمومی کشور است. به نظر او چیزی بی‌معناتر و بیهوده‌تر از این زهدورزی علمی نیست که به بهانه‌ی این که علم هنوز به درستی جا نیفتاده، می‌گوید عالم باید از امور کناره گیرد و در برابر رویدادهای عمومی همچون نظاره‌گری بی‌تفاوت رفتار کند (دورکهایم، ۱۳۷۶).

دورکهایم عالمی عمل‌گرا بود و به همین دلیل با کسانی رابطه برقرار می‌کرد که در پیشبرد کار بزرگ بازسازی اخلاقی مورد نظرش بتوانند او را کمک کنند. در همین راستا او علاوه بر کارهای علمی مقالات تخصصی‌اش حدود ۷۵ مقاله کمتر تخصصی در مجلات و روزنامه‌های مختلف نوشته است تا با مخاطبان بیشتری اطلاع‌رسانی کرده باشد.

دورکهایم در سال ۱۸۸۷ با حکم وزارتی اشیپولر^۲ به سمت استاد علم تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی دانشکده ادبیات بوردو^۳ منصوب شد. این درس نخستین درس جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های فرانسه به حساب می‌آید (آرون، ۱۳۶۳). او در سال ۱۹۰۲ صاحب کرسی علم

1- Paul Nizan

2- Spuller

3- Bordeaux

تعلیم و تربیت در سوربون شد و در سال ۱۹۰۶ رسماً به سمت استادی کرسی علم تعلیم و تربیت دانشکده ادبیات پاریس انتخاب شد. او در آن جا جامعه شناسی و علم تعلیم و تربیت را به موازات هم تدریس می کرد. در سال ۱۹۰۹ در کلژ دو فرانس^۱ به آموزش مباحثی پیرامون آیین های تعلیم و تربیتی بزرگ فرانسه از قرن ۱۸ به بعد مشغول شد (همان)

اخلاق و اهمیت آن برای جامعه

دورکهایم در هنگام تدوین کتاب تقسیم کار اجتماعی جامعه شناسی را علم واقعیت های اخلاقی تعریف کرده و همیشه می خواست کتابی راجع به اخلاق و اهمیت آن برای جامعه بنویسد، که هیچگاه به انجام آن موفق نگردید. او مسئله و مبحث اخلاق را متشکل از سه عنصر دانسته که در نوشته های خود به شکلی پراکنده به آنها توجه کرده است. این سه عنصر عبارتند از ۱- قوانین ۲- اتصال به گروه های اجتماعی ۳- اختیاری بودن امر اخلاقی. از آن جا که دورکهایم مزاجی فلسفی و حتی دینی داشت، بنابراین با نوعی جدیت اخلاقی پیامبرانه از جامعه شناسی سخن می گفت، ضمن آنکه اساساً جامعه شناسی مطروحه او چیزی بیش از ترجمان بینشی درباره ی انسان، جامعه جدید و تاریخ هم نیست (کرایب، ۱۳۸۲). او اگر چه کوشید همه عمرش پوزیتیویستی جازم و مؤمن به علم باقی بماند تا قادر به مطالعه ی پدیده های اجتماعی به عنوان اشیاء و مشاهده ی آنها از بیرون و به شکلی الگو برداری شده از طبیعت باشد، لیکن در اندیشه اش علاوه بر این رویکرد پوزیتیویستی، این بینش نیز موج می زند که جامعه کانون آرمان و موضوع واقعی ایمان و اخلاق و دین هم هست. بنابراین از نظر او نهادهای گوناگون هم چون خانواده، جرم، تربیت، سیاست، اخلاق و مذهب همه مشروط به سازمان جامعه هستند. نتیجه چنین برداشتی چیزی بیش از این نخواهد بود که بگوییم هر جامعه یی خلقیات و اخلاق خاص خود را دارد. برای تحلیل مفهوم جامعه به معنای کانونی آرمانی در حکم موضوعی برای احترام و پرستش باید به کتاب جامعه شناسی و فلسفه (۱۳۶۰) او رو آوریم که در برگزیده ی سه مقاله با عنوان های زیر است: مقاله یی با عنوان تصورات فردی و تصورات جمعی^۲ (۱۸۹۸)، گزارشی به انجمن فرانسوی فلسفی با عنوان

1- College de France

2- Representations Individuelles et representations collectives

تعیین پدیده اخلاقی^۱ (۱۹۰۶) و بالاخره گزارشی به کنگره بین‌المللی فلسفه تشکیل شده در بولونی^۲ به سال ۱۹۱۱ درباره احکام واقع‌نگر و احکام ارزشی^۳. دورکهایم در این کتاب معتقد است انسان، انسان نیست مگر آن که متمدن باشد و تمدن‌پذیری انسان هم تابع زندگی جمعی اوست. به نظر او تنها وجه تمایز انسان از حیوان در اجتماعی بودن و تعلق انسان به جامعه نهفته است. در این راستا او معتقد است؛ "پس ما به این نتیجه می‌رسیم که وجود اخلاق به عنوان وجود دستگاهی از وظایف و تکالیف، دلیل بر آن است که جامعه در حکم یک شخص اخلاقی کیفاً متمایز از اشخاص فردی است که خود در برگیرنده‌ی آنها و ناشی از ترکیب آنهاست. جامعه وجود نوعی ویژه و متمایز از افراد است، زیرا اگر غیر از این باشد، اخلاق موضوعی نخواهد داشت و وظیفه اخلاقی تکیه‌گاه خود را از دست خواهد داد" (دورکهایم، ۱۳۶۰).

ساخت اخلاقی که دورکهایم در صدد تبیین آن است، به امر درونی شدن^۴ بسیار نزدیک است. زیرا تعلیم و تربیت (جامعه‌پذیری) نه تنها فرایند درونی شدن است، بلکه ضمناً فرایندی است که به کمک آن "موجود اجتماعی ساخته می‌شود". در هر فرایند جامعه‌پذیری، فرد طراحی شده، ساخته شده، شکل داده شده، قالب گرفته و بالاخره صورت می‌پذیرد (له لومان، ۱۳۸۵). بنابراین شخصیت فرد نمی‌تواند چیزی جز محصول اجتماعی که در آن زندگی می‌کند، باشد. به زعم دورکهایم؛ "به این دلیل که شخصیت در کجا نشأت می‌یابد، باید گفت که انسان از هیچ به این جهان می‌آید... یکی و غیر قابل تقسیم تا ابدیت باقی می‌ماند... یا اگر موکداً خاستگاهی دارد، ضرورتاً باید پیامدی مرکب از نیروهای گوناگون باشد که از خاستگاه‌های زیست‌شناختی یا اجتماعی مشتق شده‌اند (دورکهایم، ۱۳۷۶). به نظر او انسان‌ها به زبانی صحبت می‌کنند که خود آن را نساخته‌اند؛ ابزاری به کار می‌برند که خود آن را اختراع نکرده‌اند؛ به حقوقی استناد می‌کنند که خود آن را نیافته‌اند؛ گنجینه‌یی از شناخت به هر نسلی منتقل می‌شود که خود آن را جمع نکرده‌اند. همه‌ی این موارد موارث تمدن هستند و انسان انسان است تنها به دلیل که متمدن شده است (دورکهایم، ۱۳۸۳)

1- Determination du fait moral

2- Bologne

3- Jugements de realite et jugement de valeur

4- Internalization

دورکهایم فرد را همچون گل رس، ماده ی خام، امکانی بالقوه در دست های آفرینشگر اجتماعی ذی نفع تصور می کند که به واسطه ی جامعه ساخته می شود. او برای تأکید، به امر غیرقابل تصور یعنی خرد محروم از مداخله ی عناصر غیراجتماعی توجه خاصی نشان می دهد. به همین سبب "تفاله یی" که با کنار گذاشتن هر چیزی که ناشی از کنش اجتماعی است، از افراد به دست می آید. ناچیز و بی اهمیت و یکدست است. به نظر دورکهایم اگر از انسان تمام آنچه را منشاء اجتماعی دارد، بگیریم، چیزی جز حیوانی همتراز با حیوانات دیگر باقی نمی ماند. جامعه است که او را به این سطح فراتر از طبیعت جسمانی برکشیده است (دورکهایم، ۱۳۶۰). به نظر او هیچ، هیچ به بار می آورد. این یکی دیگر از تصورات دورکهایم است. فرد بدون ساحت اجتماعی هیچ است. من به تنهایی، تماماً و منحصرأ خودش، از هر محتوایی خالی است. اگر عناصر اجتماعی از ذهن انسانی کنار گذاشته شوند، فضای تهی وسیعی خلق می شود و آگاهی ما از هر محتوایی خالی می شود. هر یک از ما نقطه تلاقی برای شمار خاصی از نیروهای بیرونی است و شخصیت ما ناشی از برخورد این تأثیرات است. اگر این نیروها دیگر در اینجا تلاقی نکنند، چیزی بیشتر از نقطه یی ریاضی نمی ماند، محلی خالی که در آنجا وجدان و شخصیت نمی توانند پدید آیند ... ما محصول چیزها هستیم (له لومان، ۱۳۸۵).

همچنان که پیش از این گفته شد، دورکهایم حیات فکری خود را برای ایجاد یک علم اخلاق نوین آغاز کرد که نتیجه یی جز تکوین علم جامعه شناسی در پی نداشت. و از آن جا که مشخصه ی حقایق اجتماعی در خصایل اخلاقی آنها قرار دارد، تدوین این روش به نوبه ی خود او را به طرف اخلاق باز می گرداند. دورکهایم در اوایل کار قصد ارایه تحلیلی فلسفی از اخلاق را نداشت بلکه می خواست نشان دهد روش جامعه شناختی اگر به شیوه یی مقایسه یی به کار برده شود، می تواند روشنگر مسائل فلسفی سنتی باشد. او در تقسیم کار می خواست از طریق کشفی استقرایی به توصیف اخلاق دست پیدا کند و در همین راستا با مطالعه ی انواع متفاوت رفتارهای اخلاقی زمینه ی اشکال مختلف مطالعه ی جامعه را ممکن سازد. البته چنین رویکردی منجر به این نظریه می شود که نمی توان یک نظریه ی عام اخلاقی را انتظار داشت، زیرا آن چه رفتار اخلاقی به شمار می آید، صرفاً توسط مقتضیات عملکرد جوامع معین می شود و تفاوت جوامع از یکدیگر هم در همین نکته قرار دارد، چیزی که از دورکهایم یک نسبی گرای فرهنگی

را می‌ساخت که خود دورکهایم با آن شدیداً مخالفت داشت (یوناس، ۱۳۸۹). دورکهایم در میانه‌ی زندگی فکری خود معتقد به یافتن شرایط عامی از زندگی اجتماعی شده بود که تفاوت‌های عمده قواعد رفتار مشهود اخلاقی در جوامع گوناگون را به دست می‌داد. در این راستا تأثیر او از آثار مردم‌شناسانه درباره‌ی دین بسیار راهگشا بود، که نتیجه‌ی این تعاملات به نوشتن کتاب صور بنیانی حیات دینی (۱۹۱۴) منجر شد و او را به تحلیل مسائل اخلاقی از منظری فلسفی رهنمون شد.

علاوه بر این او در بحث‌های اخلاقی و تربیتی‌اش با تأثیر از کانت پیرامون خصلت جزمی یا اجباری قواعد اخلاقی (دورکهایم، ۱۳۶۸) هم به بازخوانی انتقادی این نظریه و هم به نقد آن پرداخت. به نظر او سرشت اجباری اعمال اخلاقی از محتوای آنها نشأت نمی‌گیرد، بلکه محصول و نتیجه‌ی تضمین‌هایی است که ریشه در نقش قاعده‌ی اخلاقی (اجتماعی) دارد (گیدنز، ۱۳۶۳). او البته بعضاً هم سرشت اجباری اعمال اخلاقی را به ارتباط با تضمین‌های منفی (وظیفه‌کانتی) تفسیر می‌کند. به نظر دورکهایم، این دو نوع تضمین بین دو نوع هنجار متفاوت نیست، بلکه جنبه‌های دوگانه تمام قواعد اخلاقی است. به نظر او هیچ عملی تاکنون تنها از روی وظیفه انجام نشده، بلکه همواره لازم بوده است که از جنبه‌ی به عنوان یک عمل خوب نموده شود (دورکهایم، ۱۳۶۰).

دورکهایم در سال ۱۸۹۵ به این نتیجه رسیده بود که هر یک از این جنبه‌های درهم تنیده قواعد اخلاقی به وضوح در دین یا به طور مشخص‌تر در مفهوم مقدس^۱ آشکار است، زیرا امر مقدس در فرد مؤمن توأمان هم مایه احترام و ترس و هم فداکاری و ایثار است. دورکهایم به کرات به مسئله خودپرستی یا نفع فردی بازگشت و این مقوله را در تقابل با رفتار اجتماعی در معنای کلی آن قرار داد و از خود سؤال کرد آیا اعمالی که به طور محض خودپرستانه‌اند و کاملاً به خود متوجه هستند، می‌توانند دارای سرشتی اخلاقی باشند. او در پاسخ به این سؤال معتقد است، اخلاقیات از منبعی نشأت می‌گیرند که ورای منافع فردی است، اگرچه می‌تواند دست آخر به خود این اعمال فردی نیز تسری پیدا کند. "اگر پیوندمان با موجودات هوشیار دیگر از روی وظیفه نباشد و فرد را نیز حذف کرده باشیم، آن چه به عنوان تنها موضوع ممکن برای فعالیت اخلاقی باقی می‌ماند، موجود جمعی یگانه‌یی است که به وسیله‌ی جمع افرادی

پدید آمده است که گرد هم آمده‌اند تا گروهی را بسازند ... آن گاه به این نتیجه می‌رسیم که جامعه موجودی اخلاقی است که از نظر کیفی با افرادی که آن را تشکیل می‌دهند و با توده‌یی که از آن تشکیل شده است، تفاوت دارد (دورکهایم، ۱۳۶۰)

دورکهایم هسته‌ی اصلی اخلاقی را که اعراض از منافع فردی است، اساس حقیقت دانسته است. اعراض از منافع، نشانه‌ی دل‌بستگی به چیزی است که از منافع فردی به مراتب برتر است.

نکته‌ی دیگری که مورد توجه دورکهایم قرار گرفت، همانا مفهوم قدرت بود که رابطه‌ی تنگاتنگی با انضباط داشت، زیرا مفهوم اخلاق مستلزم نظم‌ی در رفتار است. و انضباط این نظم رفتاری را تنظیم می‌کند. با این همه خصلت این انضباط که بعد ضروری رفتار اخلاقی است در جریان تکامل اجتماعی تغییر می‌کند. به نظر دورکهایم و برخلاف اندیشه‌ی فلاسفه‌ی سنتی آزادی انسانی محصول دگرگونی اجتماعی است که عبارت است از آزاد کردن انسان از انقیاد دنیای طبیعی و رهایی او از نیروهای فیزیکی و ناهوشیار کور تسلیم آدمی به جامعه شرط آزادی اوست (همان)

۴- آموزش و تعلیم و تربیت

دورکهایم عقیده داشت که نظام رسمی آموزشی باید در جا انداختن قابلیت‌ها و دیدگاه‌های اخلاقی لازم در جامعه‌یی که متوجه‌ی این آرمان‌های نوین دنیوی است، نقشی اساسی ایفا کند. او در کاربرد مفهوم آموزش آن را به تعلیم رسمی محدود نکرده، بلکه آن را در معنایی بسیار نزدیک به اجتماعی شدن^۱ به کاربرد، زیرا او در صدد مطالعه‌ی تحول اخلاقی و فکری در مراحل مختلف تکامل بود. به تصور دورکهایم آموزش تأثیری است که از نسل‌های بزرگسال بر آنها که هنوز برای زندگی اجتماعی آماده نیستند، می‌گذارند (دورکهایم، ۱۳۷۶). به نظر او تلاش برای ارایه‌ی ارزش‌های انتزاعی آموزشی امر بی‌فایده‌یی است و نتیجه حاصلی در پی ندارد. نظام‌های آموزشی گوناگون برحسب نوع جامعه‌یی که در آن پیدا شده‌اند، متوجه آرمان‌های متفاوتی هستند. آموزش در قشرهای متفاوت جامعه اشکال متفاوتی به خود خواهد گرفت. به نظر او امروزه هنوز تفاوت‌های مهمی را می‌توان میان طبقات اجتماعی برحسب

1- Socialization

خصلت و میزان آموزش رسمی قابل یادگیری ملاحظه کرد، گرچه او خود بر این باور بود که این تفاوت‌ها ضعیف شده و به مرور از میان خواهند رفت. او تخصص شغلی را از ویژگی‌های ذاتی جامعه‌ی معاصر دانسته و معتقد است، نظام آموزشی جدید باید از سنین معینی به بعد آموزش حرفه‌ی کودک را هدف قرار دهد. به نظر او این ناهماهنگی که دیگر بر نابرابری‌های غیرعادلانه استوار نخواهد بود، باید در تنوع نظام آموزشی انعکاس پیدا کند. علیرغم این همه دورکهایم معتقد است تخصصی شدن اشکال آموزشی هسته مشترکی از تجربه آموزشی همگانی را هم چنان پا برجا باقی خواهد گذاشت. و در همین رابطه معتقد است که نظام آموزشی جدید باید ارزش‌های دنیوی و قواعد رفتاری را منتقل کند که به استقلال عملی که مورد نیاز تقسیم کار تفکیک شده است، اجازه‌ی بروز می‌دهد (همان).

در فرانسه اواخر قرن ۱۹ نقش دولت در آموزش برای نظارت جنبه‌های غیر دینی آموزش به مسئله‌ی بحث‌انگیز تبدیل شده بود. همین مسئله باعث آن گردید تا دورکهایم با جدیت بیشتری به کمک دولت و تئوریزه کردن اهداف دولت رو آورد. به نظر او آنانی که معتقد هستند مسئولیت آموزشی باید در حکم اساساً امتیازی ویژه خانواده یا کلیسا یا آمیزه‌ی از این دو نهاد باشد، توجهی به خواسته‌های نظم اجتماعی جدید ندارند. حال آنکه در جامعه‌ی معاصر دولت خود به عامل اخلاقی مهمی تبدیل شده که نمی‌تواند نسبت به مسئله‌ی مهم آموزش بی توجه باشد. بنابراین به نظر او دولت باید هدایت کلی برنامه‌ی مدارس را برعهده گیرد و تضمین کند که این برنامه بازتاب آرمان‌هایی است که برای جامعه محترم هستند. او حتی پذیرفت که دولت باید حتی نسبت به وجود مدارس که اداره‌ی آنها مستقیماً به دست او نیست، قدرت اعمال خواسته‌های خود را بر برنامه‌ی درسی آنها داشته باشد (گیدنز، ۱۳۶۳).

درس‌های دورکهایم درباره‌ی آموزش و به تعبیر گیدنز آموزش اخلاقی حاوی بحثی طولانی درباره‌ی جامعه‌شناسی جدید و مسئولیت‌های معلم است. او در این سلسله درس‌ها به سرشت انضباطی مدرسه و رابطه‌ی آن با مقتضیات انضباط اخلاقی توجه ویژه‌ی کرده است. در همین راستا او هدف آموزش را تضمین تعدیل آرزوها و تسلط بر نفس می‌داند (دورکهایم، ۱۳۷۶)، هر چند این تغییر و تحول را تنها باید به عنوان بخشی از یک جریان تدریجی دانست. به نظر او آموزش اخلاقی کودک باید بر دو جنبه‌ی سرشت او بنا گردد؛ که عبارتند از تأثیر شدیدی که عادت معمولاً بر رفتار کودک باقی می‌گذارد و نتایجی که می‌توان از طریق اعمال

قدرت بزرگترها به دست آورد. عادات قادرند در قالب انضباط اخلاقی ریخته شوند، ولی معلم نیز باید خود را به عنوان نمونه اخلاق عرضه کند، یعنی کسی که رفتار کودک را از طریق سلوک خویش و نیز از طریق تعلیم مستقیم شکل می‌دهد (کیس^۱، ۱۹۷۵).

در جامعه شناسی تعلیم و تربیت دورکهایم، دو صورت تضمین اخلاقی، یعنی مثبت و منفی، در رابطه با پاداش و تنبیه در مدرسه مطرح می‌شود. آموزش انضباط در مدارس غالباً آمیخته به تنبیه بدنی و اشکال دیگری بازدارنده است که معمولاً بر کودک نافرمان و عاصی تحمیل می‌شود. شدت انضباط اجتماعی کلاس درس باید تا چه اندازه باشد و آیا در آینده باید مدارس تنبیه بدنی را حفظ کنند؟ تصویری که دورکهایم در پاسخ به چنین سؤالی می‌دهد، پاسخی است سخت جدی. به نظر او کودک باید با مسائل جدی زندگی آشنا شود. از سوی دیگر باید دانست که زندگی اجتماعی زندگی نظامی نیست. قواعد اخلاقی باید به عنوان قواعدی مطلوب و جذاب و در عین حال کنترل کنند، کف نفس پذیرفته شود، زیرا ریشه‌ی احترام نسبت به انضباط در ترس از تضمین‌هایی است که ناشی از نقض قاعده است (همان).
مدرسه‌یی که در آن بر تنبیه و تشدید تأکید می‌شود، مدرسه‌یی است که مدیرانش چندان احترامی برای اخلاق در برقراری انضباط قایل نیستند. دورکهایم به فکر آن نبود که بعضاً تنبیه در تربیت امری ضروری است، لیکن با توجه به آن چه که در تقسیم کار پیرامون حقوق بازدارنده آورده، آن را عامل اصلی بازداشتن نمی‌دانست و از مجازات به عنوان اهرمی برای ایجاد ترس خود را مبرا می‌دانست زیرا به نظر او ماهیت چنین رفتاری فاقد هرگونه جنبه اخلاقی می‌باشد.

به نظر او معلم باید بتواند تضمین‌های تنبیهی را اعمال کند، زیرا معلم ضمناً تجسم قدرت اخلاقی است و استفاده از ابزار تنبیه مبین تعلق خاطر او به ارزش‌های مورد نظر اخلاقی‌اش را منعکس می‌کند. نتیجه آن که مجازات نیست که سرچشمه‌ی انضباط در مدرسه است، بلکه تضمین‌های تنبیهی برای جلوگیری از سست کردن قدرت اخلاقی است تا به واسطه‌ی آن فرد خاطی به جای آن که احساس گنهکاری کند، به گونه‌یی مورد انتقاد و سرزنش قرار گیرد تا سرشت مقدس قواعد اخلاقی را درک و جذب نماید. با این همه دورکهایم معتقد به ممنوعیت تنبیه بدنی در مدارس بود زیرا تنبیه برای کسانی که معتقدند این امر جنبه‌یی بازدارنده دارد، نه

1- Kiss

تنها نتایج ادعا شده را به بار نمی‌آورد، بلکه حتی ممکن است به طور جدی با آرمان‌های اخلاقی که اهمیت اساسی در جامعه معاصر دارند، به تعارض بینجامد. آرمان‌هایی همچون احترام به آزادی و حرمت فرد که در فردگرایی اخلاقی خود را می‌نمایاند. به نظر او یکی از هدف‌های مهم آموزش اخلاقی برانگیختن حس حرمت نسبت به انسان در کودک است. به نظر او تنبیه بدنی تجاوز مستمری است به این حس (دورکهایم، ۱۳۷۶).

دورکهایم در کتابی که پیرامون تاریخ آموزشی در فرانسه نوشته و با عنوان تکامل تعلیم و تربیت در فرانسه (کینگ^۱، ۱۹۷۸) آن را به چاپ رساند سعی کرد نشان دهد که نظریه و عمل آموزشی در جریان تغییر و تحولی قرار دارند که خود بازتاب تغییری در کل جامعه است. دورکهایم با تحلیل تاریخی تکامل نظام‌های آموزشی سعی کرد نشان دهد کدام گرایش در آموزش باید تقویت و کدام عناصر فرو گذاشته شوند.

دورکهایم مدعی بود مسیحیت قرون وسطایی توانسته نقشی اساسی در نظام مدرسه‌یی مغرب زمین ایفا کند. به نظر او در دوران باستان، هدفی که آموزش دنبال می‌کرد، فراهم آوری امکان کسب استعدادها و گوناگون برای کودکان بوده است. در یونان باستان این استعدادها عمدتاً به حوزه‌ی هنر و زیبایی‌شناسی تقلیل می‌یافت و در روم بر جنبه‌های عملی آموزش تأکید فراوانی می‌رفت. با این همه در هیچ کدام از این دو تمدن آموزش جریان واحد و پیوسته‌یی که در مکان و زمانی خاص صورت پذیرد، نبوده است. اما مسیحیت قرون وسطایی کوشید تا برخی از نقاط قوت آموزش‌های غیر مسیحی رومی را حفظ کرده، در همان حال آنها را با تأکیدی همه جانبه‌تر بر انضباط اخلاقی، در خود ادغام کند. مسیحیت این برداشت را ترویج کرد که "در هر یک از ما یک تجلی بنیادی از هستی وجود دارد که صورت‌های خاص شعور و حساسیت از آن منتج می‌شود و در آن وحدت پیدا می‌کند و اگر کسی بخواهد وظیفه مربی‌یی را انجام دهد که کارش اثری ماندنی‌تر داشته باشد، باید به آن تجلی بنیادی از هستی دست پیدا کند. این نتیجه هنگامی به دست می‌آید که کودکان همواره در جو اخلاقی واحدی به سر برند، جوی که آنها را محاصره کند و از تأثیر آن نتوانند بگریزند. این تبیینی است که پس از ظهور مدرسه و سازمان یافتن آن زیر نظر مسیحیت، می‌توان از تمرکز آموزش و حتی تمام حیات کودک بعمل آورد (گیدنز، ۱۳۶۳).

به استدلال دورکهایم قرون وسطی از جنبه ی آموزشی فاقد جذابیت و دگرگونی در تحول فرهنگ اروپای غربی نبوده و نیست، بلکه برعکس صورت های اجتماعی در آن شکل پیدا کرده اند که تأثیرشان در تمامی حیات اجتماعی معاصر آشکار است.

هدف آموزش حتی در جامعه ی معاصر به شدت تفکیک شده تنها ورزیده کردن کودک در کسب مهارت های مختلف نیست، بلکه در سطح بنیادی تر هدف آموزشی متوجه ایجاد تمایلات عام شخصیتی است. ارزش هایی که امروزه کودکان فرا می گیرند به نظر دورکهایم جنبه ی دنیوی دارند، گرچه این ارزش ها ریشه در عقاید مسیحی و دینی دارند. در جامعه ی کنونی که در آن روند تحصیل بیش از پیش گسترش پیدا می کند و خانواده تا اندازه یی تأثیر خود را بر رشد تربیتی کودک از دست می دهد، سرشت وحدت یافته مدرسه به عنوان محیطی اجتماعی و اخلاقی برای فراگرفتن اهمیتی بسیار اساسی به خود می گیرد.

دورکهایم سه مرحله عمده را در تحول نظریه و عمل آموزش از قرون وسطی به بعد تشخیص داده است. در دوره مدرسی که از قرن دوازدهم تا رنسانس به طول انجامید، بنیادی ترین اجزایی که نظام آموزشی دوران نوین را تشکیل می دهند، به صورتی ابتدایی بنا گردیده اند: مدارس، دانشگاه ها، دانشکده ها، مدارج و امتحانات.

رنسانس مرحله دوم را آغاز کرد. این مرحله با از هم پاشیدن مسیحیت به عنوان یک نظام اخلاقی منسجم و واحد و با تحول آرمان های آموزشی مختلف نمایان می شود؛ اندک اندک ارزش های انسانی جانشین اخلاق در نظام آموزشی می شود. مرحله سوم از اواخر قرن هجدهم آغاز شده و تاکنون نیز ادامه یافته است. در این مرحله آموزش صورتی کاملاً دنیوی به خود گرفته و علم به عنوان جزء اصلی وارد برنامه ی تحصیلی شده است و این راهی است که باید هر چه بیشتر تحول پیدا کند. به نظر دورکهایم پروتستان گرایی، بویژه لوتریسم در مراحل اولیه دوره ی جدید نقش مهمی به عهده داشته است. بنابراین مرحله ی آخر، در آلمان بیشتر از فرانسه پیشرفت آموزش زیر سلطه ی این اعتقاد بود که سرشت انسانی عام و تغییرناپذیر است و دانش های کلاسیک بهتر از هر زمینه ی دیگر می تواند مطالعه شود. این گونه آموزش از آن جهت که برنامه یی برای ظهور فردگرایی اخلاقی ارایه می داده، از اهمیت فراوانی برخوردار بود، لیکن این امر امروزه کهنه و فرسوده به نظر می رسد. ارزشی که به ارج و استقلال فرد داده می شود، باید هر چه بیشتر محور قواعد اخلاقی قرار گیرد، ولی برداشتی که بر اساس آن

سرشت انسان ثابت و بی‌تغییر فرض می‌شود، باید با مفهومی جانشین شود که گوناگونی رفتار انسانی را می‌پذیرد. آن چه امروزه از آموزش انتظار می‌رود، ایجاد تفاهم و همدردی با دیگران، قابلیت پذیرش تغییر و آگاهی از استعدادهای آدمی است. دورکهایم نتیجه گرفت که بنابراین باید تلاش انسان‌گرایان را ادامه داد، ولی این کار باید از راه دگرگون کردن آن و تزریق عقاید جدیدی صورت گیرد. به نظر او در این خصوص باید از آثار کلاسیک بهره گرفت، نه به این خاطر که کودکان بتوانند مفهوم تجریدی و عام انسانی را بشناسند، که آرمان قرن هفدهم بود، بلکه برای آن که انسان را چنان که هست به آنان نشان دهیم، یعنی انسان با تغییرپذیری بی‌پایان و پیچیدگی بسیار در سرشت که به او امکان می‌دهد متنوع‌ترین صورت‌ها را بپذیرد (گیدنز، ۱۳۶۳).

بحث و نتیجه‌گیری

باوری که در کانون آثار دورکهایم جای دارد این است که می‌توان جامعه‌ی موزون و به خوبی سازمان یافته به وجود آورد که در آن افراد بتوانند به شکوفایی فردی-اجتماعی دست یابند و زندگی مولد و رضایتبخشی داشته باشند. او مهمترین نیاز فرد را کنترل شدن و نظارت اخلاقی می‌داند. به اعتقاد او نتیجه‌ی نبودن کنترل، نظم بخشی و ایجاد محدودیت برای تحقق نیازها و خواسته‌های افراد، احتمالاً چیزی جز فلاکت افراد و بی‌نظمی اجتماعی نخواهد بود.

او معتقد بود هم نظم و هم رضایت افراد به اجتماعی شدن مناسب آنان بستگی دارد. افراد باید یاد بگیرند در موقعیت‌های متفاوت چگونه رفتار درست از خود به نمایش گذارند. آنان همچنین باید درباره‌ی فرهنگ عمومی‌ی که همچون رشته‌ی نامریی به یکدیگر پیوندشان می‌زند شناخت کاملی کسب کنند. علی‌رغم این تصور که فکر می‌کنیم در تعیین مسیر زندگی مان به مثابه‌ی کنشگرایی فعال، مستقل و آزاد عمل می‌کنیم، لیکن در واقع زندگی ما با هنجارها و ارزش‌هایی که پیش از ما وجود داشته‌اند و پس از مرگ ما نیز وجود خواهند داشت، شکل می‌گیرد. به زعم دورکهایم، وقتی تکالیف خود را در نقش برادر، همسر یا شهروند انجام می‌دهیم، در واقع به وظایفی عمل می‌کنیم که قانون و عرف آن را خارج از ما تعریف کرده‌اند. حتی اگر این تکالیف با باورهایمان سازگار باشند و از نظر ذهنی با آنها همراه

باشیم، باز هم این واقعیات عینی هستند، نه ذهنی، چرا که ما آنها را خلق نکرده‌ایم، بلکه صرفاً از طریق یادگیری به ارث برده‌ایم. فردی که عضو یک کلیساست، از زمان تولدش خود را با مجموعه‌ای از باورها و رفتارهای دینی از پیش معین مواجه می‌بیند. وجود این باورها و رفتارهای دینی پیش از تولد او، نشانگر وجود عینی آنها در خارج از اوست (دورکهایم، ۱۳۵۹). دورکهایم در این جا بر ماهیت عینی هنجارها و ارزش‌ها تأکید می‌کند. تأکید جامعه‌شناسی ساختاری بر این مسئله است که چگونه زندگی آدمیان از طریق نیروهایی شکل می‌گیرد که خارج از کنترل ما قرار دارند. دورکهایم معتقد بود که باید با قواعد اجتماعی‌یی که به مثابه واقعیات‌های اجتماعی بر زندگی ما حاکم هستند، دقیقاً مانند واقعیات‌های طبیعی رفتار کنیم. تجویز او این بود که با واقعیات‌های اجتماعی به منزله اشیاء برخورد کنیم (دورکهایم، ۱۳۶۸). گرچه شاید به نظر رسد که ساختار اجتماعی هنجارها و ارزش‌ها با واقعیات‌های فیزیکی و زیستی زندگی ما را شکل می‌دهند، تفاوت دارند، لیکن به اعتقاد او این هنجارها و ارزش‌ها نیز به همان اندازه اموری واقعی هستند. او حتی از این فراتر رفته استدلال کرد جامعه به صورت یک نظام اجتماعی^۱ عمل می‌کند که در آن نهادهای مشخصی به عملکرد روان کل جامعه کمک می‌کنند.

دورکهایم معتقد بود که تکامل جامعه، ظرفیت بیشتری برای انسجام اجتماعی با ثبات و پیچیده‌تری ایجاد کرده است. در نظام فکری دورکهایم، تکامل اجتماعی ریشه فراهم آمدن این ظرفیت است، تکامل اجتماعی‌یی که به نحوی تفسیری کارکردی از تغییرات اجتماعی است. به نظر او برای رسیدن به نظم و سامان جدید باید وفاق اخلاقی جدیدی نیز شکل گیرد، زیرا تکامل اجتماعی دنیای معاصر در تمایزیابی‌های فزاینده خود را نشان می‌دهد که کارکردهای مشخص هر فرد یا نهادی را معین می‌کنند و جامعه در جریان تکامل خود با ایجاد این تمایزها به یکی از نیازهای خود پاسخ می‌دهد. این نظام اخلاقی برخلاف نظام اخلاقی جامعه ابتدایی، باید انعطاف زیادی داشته باشد تا بتواند نقش‌های اجتماعی متنوع را در یک جامعه پیچیده تاب آورد و افراد در چارچوب محدودیت‌های اجتماعی تا حد زیادی از آزادی برخوردار باشند. بنابراین یکی از وظایف اصلی جامعه‌شناسی این بود که نوعی اخلاق مدنی جدید را بنا کند که یک نظام آموزشی دولتی آن را رواج دهد. دورکهایم در فعالیت‌های آکادمیک خود و

1- Social system

همچنین در مشاوره‌هایی که به دولت فرانسه می‌داد، مستقیماً این اهداف و تکنیک‌های آموزشی را پی‌گیری می‌کرد.

از آنجا که جامعه در نظر دورکهایم در درجه اول نظامی اخلاقی بود که تغییر دادن و بازسازی ارزش‌های اخلاقی در کانون پروژه جامعه‌شناختی او قرار داشت، اما به نظر او اصلاحات اجتماعی باید دارای پایه‌ی نهادی هم می‌بود. از این رو به نظر او بدون محدودیت‌های هنجارین، انسان‌ها که حیواناتی غیر متمدن و برده‌ی هوس‌ها و شهوات خود بودند باید تابع جامعه باشند و نقش کوچک و متواضعانه‌ی خود را در عملکرد کلی ارگانسیم ایفا کنند. البته وفاق اجتماعی دست آنان را برای پاره‌ی انتخاب‌ها میان نقش باز می‌گذارد، اما هر گاه جایگاه فرد مشخص شد، فرد باید از هنجارهای مربوطه پیروی کند و یا به منحرفی بیمارگون تبدیل گردد.

منابع

- آرون، ریمون (۱۳۶۳). *مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی*، ترجمه باقر پرهام، ج ۲، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- دورکهایم، امیل (۱۳۵۹). *تقسیم کار اجتماعی*، ترجمه حسن حبیبی، قلم.
- دورکهایم، امیل (۱۳۶۰). *فلسفه و جامعه‌شناسی*، ترجمه فرحناز خمسه‌ای، مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
- دورکهایم، امیل (۱۳۶۸). *قواعد روش جامعه‌شناسی*، ترجمه علی محمد کاردان، دانشگاه تهران.
- دورکهایم، امیل (۱۳۷۶). *تربیت و جامعه‌شناسی*، ترجمه علی محمد کاردان، دانشگاه تهران.
- دورکهایم، امیل (۱۳۸۳). *صور بنیانی حیات دینی*، ترجمه باقر پرهام، نشر مرکز.
- کرایب، یان (۱۳۸۲). *نظریه جامعه‌شناسی کلاسیک*، ترجمه شهناز مسمی پرست، آگه.

کوزر، لوییس (۱۳۶۸). *زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی*، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۶۳). *دورکم*، ترجمه یوسف اباذری، خوارزمی.

له لومان، جنیفر (۱۳۸۵). *ساخت شکنی دورکیم*، ترجمه شهناز مسمی پرست، نشر نی.

یوناس، فریدریش (۱۳۸۹). *تاریخ جامعه شناسی ج ۲*، ترجمه عبدالرضا نواح، نشر رسش.

هیوز، ادوارد (۱۳۷۹). *آگاهی و جامعه*، ترجمه عزت ... فولادوند، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

Kiss, G. (1975). *Ein Fuehrung in die Soziologischen Theorien, II*. Westdeutsche Verlag.

Koenig, R. (1978). *Emile Durkheim zur Diskussiou*, Wien, carl Haser Verlag

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی