



عدالت آموزشی در ایران: ساختار یا عاملیت

اسداله بابایی فرد

دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان

babaiefardm@gmail.com

احسان صنعتکار

کارشناس ارشد مطالعات فرهنگی، دانشگاه کاشان

e.sanatkar@chmail.ir

چکیده

ساختار و عاملیت از مسائلی بنیادین در علوم اجتماعی است و هر کدام رویکرد متفاوتی نسبت به جامعه دارند و بر اساس ویژگی‌های مدنظر خود به تحلیل و بررسی جامعه می‌پردازند. از اواسط قرن بیستم ضرورت ترکیب این دو دیدگاه در قالب نظریات ترکیبی میان جامعه‌شناسان به وجود آمد و برخی نظریه‌پردازان سعی در ترکیب این دو در قالب یک نظریه داشتند. در واقع رهیافت ترکیبی بر این باور است که نظریات گذشته دچار تقلیل‌گرایی شده، از همین رو این رهیافت بر اساس رابطه‌ی دیالکتیک ساختار و عاملیت را در نظر می‌گیرد. در این راستا از نظرات بوردیو استفاده شده است و در انتها بر اساس مفاهیم بوردیو نظام آموزشی مدارس مورد بررسی قرار گرفته است. شواهد نشان می‌دهد مدرسه بیش از گذشته در حال طبقاتی شدن است و به محلی برای بازتولید قدرت فرهنگی طبقه‌ای خاص با سرمایه فرهنگی بالا تبدیل شده است و ساختار نابرابر را در بین عاملان انسانی در مدارس بازتولید می‌کند.

کلمات کلیدی: سرمایه‌ی فرهنگی، ساختار، عاملیت، طبقاتی شدن، نظام آموزشی.



مقدمه

یکی از مسائلی که از دیرباز همواره محل بحث و جدال در میان نظریات جامعه‌شناسان بوده تأکید نظرشان بر ساختار یا عاملیت بوده است. بعضی از اندیشمندان و مکاتب بر عاملان انسانی تأکید داشته‌اند و آزادی عمل و اراده را مد نظر قرار داده‌اند. همچون روش‌شناسی مردم‌نگارانه یا افرادی همچون هربرت مید و دیگران و بعضی دیگر اصل را ساختارهای جامعه‌ی انسانی و نظام‌های معنایی دانسته و و نگاه حداقلی شدیدی به کنش افراد داشته و آن را تحت تأثیر عوامل ساختاری جامعه می‌دانند: از جمله کارکردگرایی، مارکسیسم و افرادی متعددی چون دورکیم، پارسونز، مارکس و دیگران. از اواسط قرن بیستم میلادی به تدریج اندیشه‌ی ترکیب سطوح نظام‌های خرد و کلان در میان جامعه‌شناسان جای خود را باز کرد. اما مسئله‌ی اصلی این بود که چگونه می‌توان این دو سطح را که سال‌ها بین طرفدارانشان اختلاف بوده با یکدیگر ترکیب کرد و چگونه می‌توان شکاف میان آن‌ها را جبران کرد. در واقع باید تأکید کرد که یکی از مسائل بغرنج جامعه‌شناسی مسئله‌ی عاملیت و ساختار است که مخصوصاً در حلقه‌های نظریه‌های اجتماعی اروپا، صورت دیگری از مسئله خرد و کلان به شمار می‌رود (گیدنز، ۱۹۹۰: ۶۲). یک تقسیم‌بندی دیگر، تمایز میان ذهنی^۱ و عینی^۲ است (ریترز، ۱۹۸۸: ۵۱۶). این نوع تفکیک اشاره به اختلاف میان عاملیت و ساختار دارد. در واقع طرفداران دیدگاه ذهنی به عاملیت و اراده و اختیار انسان تأکید دارند اما طرفداران دیدگاه عینی برخلاف آن جهان را جهان ساختاری می‌بینند.

از اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی برخی از اندیشمندان در کارهای خود به سمت تلفیق سطوح خرد و کلان در جامعه‌شناسی روی آوردند. تلفیق در نظریه‌ی اجتماعی را می‌توان روندی تکمیلی در نظریه‌پردازی اجتماعی در مورد دو مفهوم اساسی فرد و جامعه، کنش و ساختار، شخص و نظام، سوژه و اثره و... به ویژه در ربع آخر قرن بیستم دانست که تلاشی آگاهانه در فرارفتن از محدودیت‌های افراطی و دوقطبی در تبیین ساختاری-کنشگر^۳ است (توحید فام و حسینیان امیری، ۱۳۸۸: ۸۱). این اندیشمندان قائل به اهمیت هر دو سطح بودند و طرفداران هر یک را به دلیل در نظر نگرفتن این دو سطح و تقلیل‌گرایی به ساختار یا عاملیت مورد انتقاد قرار می‌دادند و خود تبیین نظریه‌ی تلفیقی با رابطه‌ی دیالکتیکی سوژه و اثره را مدنظر داشته‌اند. از دهه‌ی ۱۹۸۰ به بعد نظریات ترکیبی پیرامون ساختار و عاملیت انسجام بیشتری پیدا می‌کند که می‌توان از مهم‌ترین تلاش‌های ترکیب‌گرایانه در جهت پیوند این دو به نظریه ساختاریابی^۴ گیدنز^۵ (۱۹۸۴، ۱۹۸۲، ۱۹۷۹)، علاقه‌ی آرچر^۱ به تکوین

^۱ subjective

^۲ objective

^۳ Agent

^۴ structuration

^۵ Anthony Giddens



شکل^۲ (۱۹۸۲) و نیز توجه‌اش به پیوند میان فرهنگ و عاملیت (۱۹۸۸)، نظریه‌ی ساختمان ذهنی و زمینه‌ی بوردیو^۳ (۱۹۷۷، ۱۹۸۴)، کوشش هابرماس^۴ در جهت تلفیق زیست‌جهان و نظام (۱۹۸۷، ۱۹۸۴)، نظریه‌ی نظام قاعده‌ی اجتماعی برنز^۵ (۱۹۹۲، ۱۹۸۶)، ساخت‌یابی لوکز^۶ و همچنین لیدر^۷ (۱۹۸۵، ۱۹۷۷) نظریه‌ی تولید نفس جامعه‌ی تورن^۸، رهیافت نظریه‌ی بازی کروزیه^۹ و فرایدبرگ^{۱۰} (۱۹۸۰) و نظریه‌ی شدن اجتماعی^{۱۱} استومپکا اشاره کرد که در ادامه از این میان به شرح آراء پیر بوردیو خواهیم پرداخت و در نهایت با تاکید بر اندیشه‌های بوردیو وضعیت نظام طبقاتی آموزش و بازتولید آن در قدرت در کشور ایران را بررسی خواهیم کرد.

مبانی و چارچوب نظری پژوهش

پی‌یر بوردیو (۲۰۰۲-۱۹۳۰) را می‌توان مهم‌ترین جامعه‌شناس فرانسوی سال‌های بعد از امیل دورکیم دانست. شخصی که همچنان نظراتش پابرجاست و طرفدار دارد و توانست اصطلاحات جدید را به علم اجتماعی بیافزاید. او که خود زاده‌ی طبقه‌ی متوسط بود، طبقه‌ی متوسط را در جامعه بسیار اثرگذار می‌دانست. وی در فرانسه شهرت بالایی از نظر علمی یافت و تا سال‌ها استاد دانشگاه کلژ دو فرانس بود. از مهم‌ترین آثارش می‌توان به خطوط کلی نظریه‌ی کنش (۱۹۷۷)، منطق کنش (۱۹۹۰)، تمایز (۱۹۸۴) و انسان آکادمیک (۱۹۸۸) اشاره کرد. بوردیو اختلاف میان فرد و جامعه را اختلاف باطل می‌داند. او مطرح می‌کند که فوری‌ترین و مهم‌ترین نیتی که هدایت‌کننده کارم بود، غلبه بر ضدیت میان ذهنیت‌گرایی و عینیت‌گرایی بوده است (ریترز، ۱۳۹۳: ۶۷۳). بوردیو در کارهایش شدیداً به نظرات هر دو گروه انتقاد می‌کند زیرا می‌خواهد از دو‌گرایی‌های عین‌گرایی/ذهن‌گرایی فراتر رود، دو‌گرایی که بسیار به هم مرتبط و در عین حال گمراه‌کننده است (بوردیو، ۱۹۹۲: ۷). او می‌خواهد به فهم روابط دیالکتیک ماجرا دست یابد یعنی بداند ساختارهای جامعه به چه نحوی بر عوامل انسانی اثر می‌گذارد و عاملیت‌های عینی به چه شکل بر روی ساختارها نامرئی جوامع تأثیر می‌گذارند. از نظر او تحلیل‌های عین‌گرا در

^۱ Margaret Archer

^۲ Burns

^۳ Pierre Bourdieu

^۴ Jürgen Habermas

^۵ Brenner

^۶ Lux

^۷ Leader

^۸ Alain Touraine

^۹ Cruise

^{۱۰} Friedberg

^{۱۱} Social becoming



فهم ساختار و تحلیلی های ذهن گرا در فهم کنش سودمندند. اما هر دو یک جانبه هستند زیرا کنش و ساختار را از هم جدا می کنند. کوشش بوردیو شرح و بسط نوعی ساختارگرایی تکوینی یا نوعی جامعه شناسی است که از بنیان های فکری تحلیل ساختاری استفاده کند اما ساختارها را به مثابه چیزهایی در نظر بگیرد که به واسطه ی کنش، تولید و بازتولید می شوند. بر این اساس ساختارها علاوه بر این که ساختاردهنده هستند خود نیز ساختارمند هم هستند یعنی علاوه بر اینکه ساختارها کنش را هدایت و مهار می کنند، کنشگران نیز آن ها را تولید و بازتولید می کنند (جلائی پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۷). برای فهم مباحث از میان برداشتن خلأ میان ساختار و عاملیت بوردیو باید به شرح مفاهیم اصلی این نظریه پرداز پرداخت.

ساختمان ذهنی، عادتواره یا منش^۱

از نظر این بوردیو درحالی که ساختمان ذهنی در اذهان کنشگران وجود دارد. زمینه در خارج از ذهن آنان جای دارد. منش افراد همان طرح های درونی شده در فرد است که فرد دنیای خارج را از این طریق فهم و درک می کند و بر این اساس دست به عمل و کنش می زند. به معنای دیگری منش پایه ی فهم ما از جهان است و برای آن که بتوانیم در جهان اجتماعی زندگی کنیم نیازمند نوعی گرایش کنش و آگاهی هستیم که آن را منش در اختیار فرد می گذارد. در واقع منش همان ساختارهای اجتماعی تجسم یافته و ملکه ذهن شده است (بوردیو، ۱۹۸۴: ۴۶۸). البته بوردیو تأکید می کند که منش های افراد در یک جامعه لزوماً یکسان نبوده و دارای تعدد است و این بدان معناست که ساختارهای اجتماعی به یک شکل بر همه ی عاملان انسانی تأثیر نمی گذارد بلکه تأثیر گذاری متفاوتی دارد. منش های افراد که فرآورده تاریخ است عملکردهای فردی و جمعی را بر وفق طرح های ایجاد شده به وسیله ی تاریخ تولید می کند (بوردیو، ۱۹۷۷: ۸۲). از دیدگاه بوردیو افراد نه عاملانی کاملاً آزادند و نه محصول منفعل ساختار اجتماعی. انسان ها عاملانی فعال هستند که سرنوشت شان به تمامی در دستشان قرار ندارد و منش تعیین کننده قطعی و جبری نیست بلکه حالتی پیشنهادی دارد که اصولی را برای انتخاب فرد فراهم می کند. هرچند منش ریشه های عمیقی در جامعه و فرد دارد اما منعطف است و خود را با شرایط مختلف تطبیق می دهد و فرد می تواند بخشی از داده های آن را قبول و عمل کند و بخشی دیگر را یا تغییر داده و یا رد کند و به شیوه ی دیگر انجام دهد. منش مجموعه ای از خلق و خواهی فراهم آمده در شخصیت کنشگر است که نحوه ی مواجهه ی او با موقعیت های مختلف را جهت می بخشد، به گونه ای که می توان آن را ناخود آگاه فرهنگی، قاعده ی الزامی هر انتخاب، اصل هماهنگی کننده ی اعمال و الگوی ذهنی و جسمی ادراک،

^۱ Habitus



ارزیابی و کنش نامگذاری نمود. با این حساب، منش نظامی از طبایع گذرا و در عین حال ماندگاری است که اساس تولید کننده‌ی اعمال ساخت‌مند به شمار می‌آید. به عبارت دیگر منش ماتریکس ادراکات، ارزیابی و اعمال است و مبین خصلت و رفتاری که در ذیل نوعی فضای اجتماعی معنا پیدا می‌کند (بوردیو، ۲۰۰۲: ۱۸). از نظر بوردیو منش بر خرد استوار نیست بلکه بیشتر مانند تصمیم عادت‌ی یک تنیس باز است که یکباره به سوی تور می‌رود (بوردیو، ۱۹۹۰: ۱۱). در نگاه او، منش یا عادت واره، تجارب شخصی افراد در زندگی است که از زمان کودکی تا مرگ را در برمی‌گیرد و در ارتباط با تجارب عالم انسانی و محیط و ساختار سازمان می‌یابد، تولید کننده‌ی عمل فردی و جمعی است، ساخته تاریخ و ساختارهاست و در نتیجه ساختار توسط تاریخ و عادت‌واره تولید می‌شوند (نقیب زاده و استوار، ۱۳۹۱: ۲۸۴). به گفته‌ی بوردیو منش چیزی است که به ما اجازه می‌دهد که نه تنها در بازی تنیس بلکه در همه‌ی جنبه‌های زندگی مان واکنش کارآمدی از خود نشان دهیم. نکته‌ی قابل توجهی که بوردیو در مسئله‌ی منش مطرح می‌کند بازتولید منش و ارتباطش با نابرابری در جامعه است. از نظر او جوامع همیشه گرایش به بازتولید همان ساختارهای عینی دارند که این نابرابری‌ها را ایجاد کرده‌اند (بوردیو، ۱۹۷۷: ۷۲). از نظر او افرادی که در طبقات پایین (یا هر طبقه‌ی دیگری) جامعه هستند دارای منش‌های متفاوت از سایر طبقات‌اند و همین استمرار مدل منش در آن طبقه موجب بازتولید همان افراد با همان گرایش‌ها در طبقه‌ی خاص می‌شود و در این بازتولید نظام آموزشی جوامع و خانواده‌ها دخیل هستند.

زمینه، عرصه یا میدان اجتماعی^۱

مفهوم دیگر بوردیو زمینه یا میدان اجتماعی است. وی معتقد است میدان نوعی بازار رقابتی است که انواع سرمایه در آن وجود دارد و تنها کسی در میدان پیروز است که سرمایه‌های بیشتری داشته باشد. از نظر او میدان شبکه‌ای از روابط است که میان جایگاه‌های عینی درون زمینه وجود دارد. میدان نظام ساخت‌یافته‌ی موقعیت‌هایی است - که توسط افراد یا نهادها اشغال می‌شود - که ماهیت آن تعریف کننده‌ی وضعیت برای دارندگان این موقعیت‌هاست. میدان هم‌چنین نظام نیروهایی است که بین این موقعیت‌ها وجود دارد. یک میدان از درون بر اساس روابط قدرت ساخت می‌یابد (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۳۶). هر میدان به شکل مستقل و با قوانین خاص خود عمل می‌کند و فردی که وارد یک میدان می‌شود باید بر همان اساس عمل کند تا بتواند غلبه پیدا کند. در واقع میدان‌ها بازارهایی برای سرمایه‌های خاصی هستند که در آنها عوامل اجتماعی بنا بر این استعدادها

^۱ Field



خاص خود در انواع سرمایه‌ها می‌اندیشند و عمل می‌کنند (شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۱۳۹). میدان در نظریه‌ی بوردیو پهنه‌ی اجتماعی کم‌وبیش محدودی است که در آن تعداد زیادی از بازیگران یا کنشگران اجتماعی با منش‌های تعریف شده و توانایی‌هایی سرمایه‌ای وارد عمل می‌شوند و به رقابت، همگرایی با مبارزه با یکدیگر می‌پردازند تا بتوانند به حداکثر امتیازات دست یابند. جامعه از میدان‌های مختلفی همچون مدرسه، دانشگاه، صنعت، سیاست و غیره ایجاد شده است. هر میدان اجتماعی شامل زیرمیدان و عاملان آن است که همواره در حال رقابت و کشمکش با یکدیگر بر سر غلبه بر میدان هستند. در واقع دعوی فرهنگی عامه‌پسند^۱ و خاص نیز ناشی از همین موضوع است. دعوا بر سر ارزش فرآورده‌های فرهنگی، بیانگر به چالش کشیدن مرزهای تثبیت شده و سلسله مراتب است (اسمیت و رایلی، ۱۳۹۴: ۲۵۱).

سرمایه‌ی فرهنگی

انسان‌ها دارای سرمایه‌های مختلفی هستند و در هر جامعه‌ای بر اساس سرمایه‌ای که در اختیار دارد از دیگر جوامع متمایز می‌شود. در گذشته تصور عمومی از کلمه‌ی سرمایه، شامل سرمایه‌های مادی مثل اقتصادی و یا انسانی می‌شده است. اما با ایجاد اصطلاح سرمایه‌ی فرهنگی^۲ توسط پی‌یر بوردیو در دهه‌ی ۱۹۶۰، مفهوم سرمایه به طور کلی متفاوت شده و ابعاد جدیدی به خود گرفته است. سرمایه به ثروت انباشته‌شده که یکی از ارکان اصلی در بازار است اطلاق می‌شود. واگت^۳ معتقد است سرمایه ثروتی است مولد یا منبعی که شخص می‌تواند برای ایجاد درآمد یا منابع اضافی دیگر به کار برد (واگت، ۱۹۹۳: ۲۹). از نظر بوردیو سرمایه هر منبعی است که در عرصه خاصی اثر بگذارد و به فرد امکان دهد که سود خاصی را از طریق مشارکت در رقابت بر سر آن به دست آورد (استونز، ۱۹۹۸: ۲۲۱). سرمایه به‌عنوان یک منبع عام به دو شکل ملموس (همچون میراث فرهنگی و مواردی که قابلیت عینی دارند) و غیرملموس (همچون آداب و رسوم، ارزش‌ها و ...) وجود دارد. مفهوم سرمایه هر چند از اقتصاد سرچشمه می‌گیرد، اما امروزه سرمایه فقط به مسائل اقتصادی و مادی محصور نمی‌شود. از نظر بوردیو چهار نوع سرمایه در هر میدانی وجود دارد:

الف) سرمایه‌ی اقتصادی: یعنی ثروت و پولی که هر بازیگر (کنشگر) اجتماعی در دست دارد و شامل درآمدها و بقیه انواع منابع مالی است که در قالب مالکیت جلوه نهادی پیدا می‌کند.

^۱ Popular culture

^۲ Cultural Capital

^۳ Wagt



ب) سرمایه‌ی اجتماعی: یعنی شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی که هر فردی در اختیار دارد و آن شامل همه‌ی منابع واقعی و بالقوه‌ای است که می‌تواند در اثر عضویت در شبکه‌ی اجتماعی کنشگران یا سازمان‌ها به دست آید.

ج) سرمایه‌ی فرهنگی: یعنی قدرت شناخت و قابلیت استفاده از کالاهای فرهنگی در هر فرد و آن دربرگیرنده تمایلات پایدار فرد است که در خلال اجتماعی شدن در فرد انباشته می‌شوند.

د) سرمایه‌ی نمادین: یعنی مجموعه ابزارهای نمادین، حیثیت، احترام و قابلیت‌های فردی در رفتارها که فرد در اختیار دارد. سرمایه‌ی نمادین جزئی از سرمایه‌ی فرهنگی است و به معنای توانایی مشروعیت دادن، تعریف کردن و ارزش گذاردن است (فکوهی، ۱۳۸۱: ۳۰۰).

هر کدام از این سرمایه‌ها در میدان‌های مختلف وجود دارند و اگر افراد بتوانند این سرمایه‌ها را کسب کنند برتر از سایرین خواهند بود و می‌توانند آن‌ها را در میدان‌های مختلف به کار گیرند. همچنین تمام سرمایه‌ها به‌عنوان یک منبع عام و سیال قابل تبدیل به یکدیگر هستند به‌نحوی که داشتن و انباشت یک سرمایه می‌تواند به کسب دیگر سرمایه‌ها نیز منجر شود. بوردیو عقیده دارد که سرمایه‌ی اقتصادی می‌تواند برای صاحب خود، سرمایه‌ی فرهنگی و اجتماعی ایجاد کند و سرمایه‌ی فرهنگی نیز با کارکرد خود سرمایه‌ی اقتصادی به بار آورد (کارکنان نصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۴۸). همچنین از نظر وی تبدیل سرمایه فرهنگی به سرمایه اقتصادی با سهولت بیشتری صورت می‌پذیرد (بوردیو، ۱۹۷۷: ۴۲).

از نظر بوردیو علاوه بر سرمایه‌ی اقتصادی، سرمایه‌ی فرهنگی و اجتماعی نیز اهمیت دارد. سرمایه‌ی فرهنگی مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌هایی است که به انسان کمک می‌کند تا جایگاه‌های بالاتری را در جامعه کسب کند. وی سرمایه‌ی فرهنگی را نیز چنین تعریف می‌کند: صورت‌هایی از دانش، مهارت‌ها، آموزش و مزایایی که یک انسان واجد آن است و به او اجازه می‌دهد که یک جایگاه بالاتری در جامعه کسب کند (روحانی، ۱۳۸۸: ۱۴). سرمایه‌ی فرهنگی یعنی قدرت شناخت و قابلیت استفاده از کالاهای فرهنگی در هر فرد و آن دربرگیرنده تمایلات پایدار فرد است که در خلال اجتماعی شدن در فرد انباشته می‌شود (بوردیو، ۱۳۸۴: ۷۸). بوردیو تنها اقتصاد را عامل اصلی تعیین طبقه‌ی افراد قلمداد نمی‌کند بلکه علاوه بر آن برای تحلیل طبقاتی و پایگاه افراد در جامعه به سرمایه‌ی فرهنگی توجه ویژه‌ای می‌کند و نشان می‌دهد که طبقات چگونه با استفاده از این نوع سرمایه به بازتولید خود می‌پردازند (شامپاین، ۱۳۹۱: ۳۰). همچنین از نظر وی پرورش خانوادگی، آموزش رسمی و فرهنگ شغلی سه منبع عمده سرمایه‌ی فرهنگی هستند که بین دارندگان آن و سایرین تمایز ایجاد می‌کنند. شهروندان دارای سرمایه‌های مختلفی هستند اما در این میان سرمایه‌ی فرهنگی در نوع و نگرش به زندگی آن‌ها اثرگذارتر



است. این سرمایه در انتخاب‌های شخصی و جمعی فرد و به طور کلی در بخش مهمی از سبک زیستن او اثر ویژه‌ای داشته و نقش آفرینی می‌کند. همچنین انباشت یا عدم انباشت سرمایه فرهنگی در افراد سبب تغییر روایت‌های آن‌ها از جهان پیرامون خود می‌شود. نحوه‌ی توزیع سرمایه‌ی فرهنگی و تفاوت موجود بین خانواده‌ها از لحاظ میزان بهره‌مندی از این سرمایه می‌تواند عامل اختلاف بین گروه‌های اجتماعی و توجیه‌کننده‌ی شکاف طبقاتی آن‌ها باشد (فیروزجائیان و گرامی، ۱۳۹۲: ۵۶).

سرمایه‌ی فرهنگی برخلاف سرمایه‌ی اقتصادی که به ارث برده می‌شود، اکتسابی است و به زمان نیاز دارد و فرد باید آن را در طول زندگی خود و در فرایند جامعه‌پذیری و یادگیری به دست آورد تا این سرمایه را از آن خود کند. سرمایه‌ی فرهنگی بازتابنده‌ی طبقه‌ی اجتماعی صاحب آن سرمایه است. منش عاداتی یا عادت واره از نگاه بوردیو، مجموعه‌ی پایدار از خلق و خوهای است که امکان تغییر از یک موضع به موضع دیگر را دارند. وی ثابت کرده است که طبقات و گروه‌های شغلی خاص، سلیق متمایزی در موسیقی، هنر، غذا و غیره دارند. این گفته مؤید این نظر اوست که سرمایه‌ی فرهنگی (که سلیقه تنها یکی از شاخص‌های آن است) به وسیله‌ی موقعیت اجتماعی و طبقه‌ی اجتماعی افراد شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، سلیق فرهنگی مردم، تحت تأثیر سلیقه‌ی آن‌ها قرار دارد (اسمیت، ۱۳۸۷: ۲۲۰). بوردیو سرمایه‌ی فرهنگی را در سه بعد زیر ملاحظه می‌نماید:

الف) سرمایه‌ی فرهنگی تجسم یافته^۱: آن بخش از سرمایه‌ی فرهنگی است که فرد خود باید آن را کسب کند و قابل انتقال به غیر نیست و طی زمان در خود درونی کند و از این رو همواره با فرد و در درون فرد هست و به شکل گرایش‌ها، سلیق و عادات بروز پیدا می‌کند. در واقع این حالت، مجموعه توانایی‌ها و دانایی‌های ذهنی و مهارت‌های عملی و تجربی و رفتاری است که در شیوه‌ی سخن گفتن، باورها و ارزش‌ها و نگرش‌های خاص فرد تجلی پیدا می‌کند و می‌توان اکثر ویژگی‌های سرمایه فرهنگی را از این بخش دانست. بوردیو سرمایه‌ی فرهنگی تجسیدی را حق استفاده‌ی دائمی فرد از ذهن و جسم خود می‌داند (تراسی، ۱۳۸۲: ۴۴).

ب) سرمایه‌ی فرهنگی عینیت یافته^۲: این بخش آشکارترین شکل سرمایه‌ی فرهنگی تجسم یافته فرهنگی است و قابل عینیت و همچنین قابل انتقال و تملک نیز داراست زیرا در کالاها و اشیای مادی همچون نوشتار، تابلو، مجسمه، ابزارهای و کالاها هنری و نظایر آن متجسم است. این نوع از سرمایه پیوند تنگاتنگی با سرمایه فرهنگی درونی شده دارد. به تمامی اشیاء

^۱ embodied cultural capital
^۲ objectified cultural capital



و کالاهای فرهنگی، سرمایه‌ی فرهنگی عینی می‌گویند؛ اما خصلت اساسی این سرمایه در این است که اثر آموزشی بر دارندگان آن می‌گذارد (بورديو، ۱۳۸۴: ۱۴۳).

ج) **سرمایه‌ی فرهنگی نهادینه‌شده**^۱: این نوع از سرمایه به گونه‌ای رسیمت بخشیدن به سرمایه فرهنگی فرد است و شامل داشتن مدارک و گواهی‌نامه‌های مختلف است. این نوع از سرمایه به این دلیل که قانونی و رسمی است قابلیت سنجش و مقایسه‌ی بین افراد را نیز دارد و از آنجا که حالتی رسمی دارد برای فرد پایگاه اجتماعی همراه با مقبولیت اجتماعی مستحکم‌تری را ایجاد می‌کند و به‌عنوان وسیله‌ای برای تعادل میان اقتصاد و فرهنگ عمل می‌کند و بدین شکل می‌تواند سرمایه‌ی فرهنگی را به نحوی به سرمایه‌ی اقتصادی تبدیل کند. این سرمایه قابل انتقال و واگذاری نیست و به دست آوردن آن برای افراد به شرایط معینی بستگی دارد (همان).

تحلیل نظام آموزشی از نگاه بورديو

نهادهایی همچون خانواده، مدرسه، رسانه‌ها و غیره در جامعه از اهمیت بالایی برخوردار بوده و نقش محوری دارند. از این میان مدرسه نقش بی‌بدیلی دارد زیرا بخش عمده‌ی سال‌های اولیه زندگی یک فرد در محیطی به نام مدرسه می‌گذرد که یکی از جلوه‌های عینی ساختار آموزشی برای حفظ و تثبیت قدرت و بازتولید خود است. مدرسه به‌عنوان یکی از نهادهای رسمی سیستم است که در آن بر اساس قانون و برای سامان بخشیدن، تمامی افراد از سن ۷ سالگی باید وارد نظام آموزشی شوند و ۱۲ سال از زندگی خود را در چنین مکانی سپری کنند. بخش عمده‌ای از این ۱۲ سال در واقع در مدرسه سپری می‌شود و انسان از سنین کودکی وارد مدرسه شده و تا نوجوانی و جوانی خود را در این محیط می‌گذراند. مدارس در دنیای امروز به بازتولید قدرت حاکم می‌پردازند. بورديو از جمله صاحب‌نظرانی است که پیرامون نظام آموزشی به خصوص مدرسه صحبت کرده و نظر داده است. وی با سرمایه‌انگاشتن فرهنگ، این مفهوم را قابل بررسی دقیق و قضاوت کرد و بسیاری از قابلیت‌های فرهنگی، هنری، فراغتی از جمله تحصیلات را مرتبط با سرمایه‌ی فرهنگی دانست. نظام فکری بورديو علاوه بر سرمایه‌ی فرهنگی، دارای مفاهیم دیگر از جمله منش و میدان نیز هست. منش مجموعه از خصلت‌های پایدار، قابل انتقال و ساختارهای ساخت یافته است که در واقع ریشه‌های عمیقی در تاریخ جمعی یک جامعه دارد و اصولی را برای فرد به صورت منعطف ایجاد می‌کند. به سخن

^۱ institutionalized cultural capital



دیگر، محتوای منش، نوعی ذائقه یا سلیقه‌ی ویژه افراد را برای فرد رقم می‌زند که متناسب با میدان محل استقرار وی و جایگاهش در میدان یاد شده است (جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۶: ۲۸). این ذائقه که خود موجد سبک زندگی فرد خواهد بود به طور پیوسته در حال تبدیل ضرورت‌ها به اولویت‌هاست و مجموعه‌ی انتخاب‌هایی را برای فرد به وجود می‌آورد که در مجموع سبک‌هایی را تکوین می‌بخشد (بوردیو، ۱۹۸۴: ۱۷۵). از نظر بوردیو، سلطه با بازتولید فرهنگ طبقات متوسط سعی در بازتولید و حفظ ساختار سلطه دارد و می‌خواهد تا ذائقه‌ها، ترجیحات و معیارهای فرهنگی و سبک زندگی خود را به ارزشمندترین و مطلوب‌ترین آن‌ها در اذهان و افکار بدل و بدین ترتیب مسلط‌شان سازد. اما سلطه‌ی طبقه در حال‌ای از ابهام یا رازآلودگی پنهان می‌شود. چنان‌که الگوهای فرهنگی مسلط به مثابه‌ی بازتاب‌دهنده‌ی قریحه‌ی برتر دیده می‌شوند. بوردیو مدارس را به منزله‌ی یکی از اصلی‌ترین سازوکارهای نهادی بازتولید طبقه می‌داند. از نظر وی مدارس و سایر نهادهای فرهنگی، نابرابری طبقاتی را از طریق تبدیل تمایزهای طبقه اجتماعی به تمایزات آموزشی و فرهنگی بازتولید می‌کنند. به بیان دیگر به اعتقاد وی آموزش و پرورش فرهنگ طبقات مسلط را بازتولید می‌کند. بوردیو در تبیین موفقیت‌های تحصیلی دانش آموزان در مدارس به تحلیلی متفاوت از دیگرانی که معتقد به هوش و ویژگی‌های طبیعی بودند دست زد. از منظر وی، در ورای عوامل اقتصادی، خصلت‌ها و عادت‌های فرهنگی که از خانواده به ارث می‌رسد در موفقیت‌های تحصیلی نقش مهمی دارد. این دیدگاه بوردیو خلاف فهم متعارف است که این موفقیت‌ها را به استعدادهای طبیعی افراد نسبت می‌دهد (ریچاردسون، ۱۹۸۶: ۵۲). از نظر بوردیو نظام‌های آموزشی نقش مهمی در بازتولید روابط موجود اجتماعی دارند. نظام آموزشی از طریق ایجاد صلاحیت، مهارت و اعطای مدرک، افراد را برای کسب موقعیت‌های برتر اجتماعی آماده می‌کند. از نگاه بوردیو دانش آموزان برآمده از خانواده‌های طبقات مختلف با سرمایه‌های فرهنگی گوناگون وارد یک محیط آموزشی با چارچوب‌های معین می‌شوند. این نابرابری در سرمایه‌ی فرهنگی و منش‌ها در محیط مدرسه نه تنها به پایان نمی‌رسد و همسان‌سازی صورت نمی‌گیرد (هرچند یکی از اهداف ساختاری مدارس به صورت رسمی یکسان‌سازی است، اما عاملان انسانی در مدارس این نتیجه را به گونه‌ای دیگر رقم می‌زنند) بلکه نابرابری‌ها تشدید می‌شود. در واقع دانش‌آموزانی که از سرمایه‌ی فرهنگی بیشتری برخوردارند، بهتر می‌توانند قوانین بازی را رمزگشایی و مهارت‌ها رفتارهایی را که مورد تأیید مدرسه است را از خود نشان دهند و بنابراین به موفقیت بیشتری نائل می‌شوند و انباشت سرمایه‌ی فرهنگی در این کودکان سریعتر از کودکان طبقه‌ی پایین است. همچنین، با افزایش سرمایه‌ی فرهنگی طبقات متوسط، عملکرد تحصیلی فرزندان افزایش می‌یابد.



به دلیل ارتباط متقابل نظام آموزشی و بازتولید فرهنگی می توان نتیجه گرفت که نظام آموزشی تمام ساختارها ترجیحاً ساختار توزیع سرمایه فرهنگی در بین طبقات بازتولید می نماید (آشافبرگ و مس، ۱۹۹۷: ۵۷۵).

به عبارت دیگر از منظر بورديو، سرمایه‌ی فرهنگی در خانواده‌های طبقه بالا، به کودکان تلقین می‌شود. بنابراین این کودکان در نظام آموزشی نسبت به کودکان طبقه پایین، موفقیت‌های بیشتری کسب می‌کنند و این منجر می‌شود که افراد طبقه‌ی بالا، طبقه‌ی خود را حفظ کنند (نئس، ۱۹۹۰: ۴۴۱). وی معتقد است دانش آموزان با منش‌ها و سرمایه‌های فرهنگی همان ساختارهای نابرابری مجدداً بازتولید می‌کنند که منجر به شکاف بین فرهنگ والا و پست می‌شود. از منظری دیگر، دانش آموزانی که پدرشان از طبقه‌ی کارگر هستند نسبت به دانش آموزانی که پدرشان دارای موقعیت شغلی بالاتری است هزینه و سرمایه کمتری را صرف آموزش می‌کنند و به احتمال قوی سال‌های کمتری را در مدرسه خواهند بود و چون میزان تحصیلات تعیین کننده‌ی تحرک اجتماعی و کسب دستاوردهای شغلی است، تحصیلات کمتر فرزندان طبقات پایین آن‌ها وادار به محدود شدن در مشاغل پست و سطح پایین می‌سازد. این در واقع حاصل عمل تعدادی از عوامل اجتماعی محدود کننده است که در تأیید ساختار طبقات هستند؛ مدرسه یکی از این عوامل به شمار می‌رود و با این فرایند در واقع به نوعی در خدمت برآورده کردن نیازهای سرمایه‌داری است (سالوان، ۲۰۰۱: ۲۵۲). در واقع دانش آموزانی که با سرمایه‌ی فرهنگی بالا در مدارس خاص وارد می‌شوند به بازتولید قدرت خودشان ادامه می‌دهند و بعد از فارغ التحصیلی و ورود به مشاغل و پست‌های مختلف به صورت زنجیروار به یکدیگر متصل شده و به پیشرفت هم کمک می‌کنند و این در حالی است که دیگران حتی اگر استعداد بالایی نیز داشته باشند، چون خارج از این شبکه هستند پیشرفت برای‌شان دشوار است. در واقع، مدارس همراه با سایر نهادهای اجتماعی نابرابری را در میان نسل‌ها مختلف نهادینه می‌کند زیرا این نهادها مرتبط فرهنگ والا را که در اختیار طبقات خاص و بالای جامعه است به دیگران منتقل می‌کنند. در واقع، کودکان طبقات پایین وقتی وارد مدرسه می‌شوند خود را در یک محیط فرهنگی بیگانه می‌یابند و این بدان معناست که نه تنها احتمال کمتری وجود دارد که در جهت عملکرد آموزشی برانگیخته شوند، بلکه شیوه‌های گفتار و رفتار عادی آنها نیز با شیوه‌های گفتاری و رفتاری معلمان همخوانی ندارد، حتی اگر هر یک نهایت تلاش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورند (گیدنز، ۱۳۸۶: ۴۷۲). بورديو معتقد است کودکان متعلق به زمینه‌های اجتماعی اقتصادی بالا، در منزل غالباً در معرض فعالیت‌های فرهنگی بلند مرتبه قرار می‌گیرند و آن‌هایی که سرمایه فرهنگی را در منزل کسب می‌نمایند احتمالاً در مدرسه موفق تر هستند و در نتیجه شانس بیشتری برای رسیدن به سطوح بالای آموزشی در مقایسه با دیگران دارند. کودکانی که سرمایه‌ی فرهنگی بیشتری دارند برای گذراندن مواد درسی آماده‌ترند و



ذوق بیشتری برای یادگیری مفاهیم ذهنی و انتزاعی دارند و در مقایسه با کودکانی که سرمایه‌ی فرهنگی کمتری دارند، بیشتر متوجه معلمین قرار می‌گیرند (کالمیجی و کرایاکامپ، ۱۹۹۶: ۲۸). بوردیو نیز بیشتر متوجه این مسأله است که فرهنگ چگونه از طریق مدرسه تولید می‌شود و مشروعیت می‌یابد. کار بوردیو را می‌توان مکمل کار برنشتاین تصور کرد. به اعتقاد او، منبع نابرابری در جامعه بیشتر ماهیت فرهنگی دارد و فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود. از نظر او، عناصر فرهنگی نقش حلقه واسطه را بین ساختار اقتصادی و آموزش مدرسه‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، خانواده هر کودکی نوع خاصی از دانش فرهنگی را به فرزند خود منتقل می‌کنند. در نتیجه، فرزندان طبقه‌ی مسلط از همان ابتدا، دانش، مهارت، سبک ارتباطی و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را از والدین خود به ارث می‌برند که با سرمایه فرهنگی فرزندان طبقات پایین تفاوت دارد و مورد تشویق مدرسه است. بوردیو از مفهوم خشونت نمادین^۱ استفاده می‌کند. به این معنا که طبقات مختلف در دوره‌های متفاوت تاریخی، از طریق تسهیل معانی و مفاهیمی خاص در افکار و ارتباطات، به اعمال قدرت می‌پردازند. با کنترل آموزش و پرورش، طبقات مسلط بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می‌کنند. بنابراین، فرهنگی که مدرسه منتقل می‌کند، میراث فرهنگی جمعی نیست، بلکه فرهنگ طبقات مسلط است. پس مدرسه نیز دارای نوعی خشونت نمادین است.

آنچه بوردیو چند دهه قبل در خصوص نظام آموزشی کشور فرانسه گفت ظاهراً به شکل زیرپوستی در کشور ما در حال وقوع است. متأسفانه در کشوری که در قانون اساسی‌اش بر آموزش رایگان تأکید شده است و مدرسه بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اسناد بالادستی باید در راستای تعالی دانش آموزان باشد اما روزه‌روز شاهد خصوصی شدن، پولی شدن و در نهایت طبقاتی شدن امر آموزش هستیم. برای مثال باید گفت امروزه مراکز شهر کمتر محل زندگی نسل‌های جدید بوده و بیشتر به خود حالت اداری-تجاری گرفته است، این در حالی است که در مراکز شهرها مدارس بزرگ و با تجهیزات بیشتری نسبت به سایر مدارس در شهر وجود دارد که همواره این مدارس مرکز شهر با توجه به اینکه در مرکز شهر کمتر خانواده‌ای فرزند محصل به خصوص در مقطع ابتدایی و متوسطه دارد و اینکه مدارس براساس نظر آموزش و پرورش هر شهر و منطقه‌ای محدوده بندی می‌شوند، محل تحصیل فرزندان سرمایه داران و مسئولین شهری می‌شود. به معنای دیگر هر خانواده مجبور است فرزند خود را به نزدیک‌ترین مدرسه‌ی دولتی جهت تحصیل بفرستد اما مدارس مرکز شهر که دارای کلاس‌های متعدد و بزرگ هستند همواره به این دلیل که خانواده‌ی دارای فرزندی در محدوده خود ندارند خالی مانده و مرکز فرزندان آن

^۱ Symbolic Violence



دسته از افرادی می شوند که یا در مراکز شهر بنگاه تجاری و اقتصادی دارند یا دارای مسئولیت شهری-دولتی می باشند. همچنین دولت به نام مدارس هیأت امنایی و برخلاف قانون دست مدارس را برای دریافت هزینه های بیشتر باز گذاشته این در حالی است که مدارس هیأت امنایی صرفاً می توانند در ازای کلاس های فوق برنامه خود هزینه دریافت نمایند اما به صورت کامل این امر تبدیل به شهریه مدارس شده و هزینه فوق برنامه نیز به صورت جدا دریافت می گردد. باید اذعان کرد که مدارس غیردولتی نیز با حمایت کامل دولت به این دلیل که دارای گردش مالی فراوان بوده و این که مدارس دولتی ساخته شده نیز نسبت به جمعیت دانش آموزی کم است و ظرفیت پذیرش همه ی دانش آموزان را ندارد در حال تبدیل شدن به یک سازمان قدرتمند در بدنه ی نظام آموزشی کشور می شود، ضمن این که ورود سیاستمداران به مدارس غیردولتی و تأسیس این نوع مدارس توسط این دسته از افراد که هر کدام رویکرد و هدف خاصی را دنبال می کنند سازمان مدارس غیردولتی را که یک سازمان آموزشی است به جریان ها و مسائل سیاسی نیز گرده زده است.

به عبارتی، طبقاتی شدن که به بازتولید هر چه بیشتر ثروت و قدرت و شکاف در جامعه منجر می شود و در این بین آنچه مشهود است این است که مدرسه در ایران به تدریج تبدیل به سیستم تثبیت نابرابری های اجتماعی می شود. فرزندان طبقات بالا که در خانواده هایی با سرمایه ی فرهنگی و اقتصادی بالا رشد می کنند به مدارس مطلوب می روند و می شوند وارثان اقتصاد و هنر و معیار عینی فرهنگ والا و الگوی دیگران، و فرزندان طبقات پایین که والدین شان وضعیت مطلوبی ندارند به مدارس ضعیف می روند و وارثان فقر و فرهنگ پست می شوند و در یک چرخه ی نابرابر زندگی می کنند.

جمع بندی و نتیجه گیری پژوهش

رویکرد ترکیب ساختار و عاملیت دیدگاه تازه ای را بر روی نظریه پردازان علوم اجتماعی گشود و راه سومی شد برای آن دسته از افرادی که تقید صرف بر ساختار یا عاملیت را نقد می کردند. این دیدگاه در پی آن است که نشان دهد طرفداری یک جانبه در پارادایم های جامعه شناختی اشتباه است و منجر به تحلیل های نادرست می شود و برای برون رفت از آن باید هر دو رویکرد را در ترکیب با هم مدنظر قرار داد، زیرا در واقع این ها دو روی یک سکه اند و در یک رابطه دیالکتیکی قرار دارند، یعنی هم ساختار بر عاملیت اثر گذار است و هم عاملیت بر ساختار. در این پژوهش سعی شد مروری بر نظریات ترکیبی ساختار و عاملیت بوردیو داشته باشیم. تا کنون مقالات متعددی همچون مجدالدین (۱۳۸۳)، مقدس و قدرتی (۱۳۸۳)، توحید فام و حسینیان امیری (۱۳۸۸)، گلابی و همکاران (۱۳۹۴) و دیگران پیرامون رویکرد ترکیبی در کشور مطالعاتی انجام داده اند که هر



کدام با تأکید بر یک نظریه پرداز، مسأله و رویکرد خاصی را مد نظر داشته‌اند. در این پژوهش با تأکید بر نظریات پی‌یر بوردیو و اصطلاحات ویژه او از جمله سرمایه‌ی فرهنگی، منش و میدان اجتماعی، نظام آموزشی و مدرسه را از طریق روش اسنادی مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم. بر این اساس، به نظر می‌رسد نظام آموزشی امروز در حال طبقاتی شدن و بازتولید قدرت فرهنگی طبقات بالا است. بدین شکل که نوجوانان در مدارس بعضاً حس حقارت از طبقه‌ی پایین بودن را بازتولید کرده و به دلیل مشکلات عدیده‌ی مالی و به تبع آن دور شدن از موقعیت‌های فرهنگی، ادامه دهنده‌ی وضعیت ضعف نسل گذشته خود می‌شوند و طبقه بالا نیز در پیوندی با یکدیگر و اتصال شبکه، با هم به بازتولید قدرت فرهنگی خود می‌پردازند و با انتشار گسترده‌ی آن به خصوص در فضای مجازی و رسانه‌های مختلف آن را تبلیغ کرده و به گونه‌ای آن را فرهنگ والا و معیار اصلی قرار می‌دهند. در کل از منظر بوردیو از آنجایی که نابرابری ساختاری در جامعه دارای رویکردی فرهنگی است و مدرسه و عاملان انسانی در آن نیز دارای جایگاه فرهنگی هستند، مدرسه به بازتولید فرهنگ همان جامعه می‌پردازد.



منابع فارسی

- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۷) **درآمدی به نظریه فرهنگی معاصر**، ترجمه حسن پویان، تهران، نشر دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۸۴) **شکل‌های سرمایه در سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه**، گردآوری کیان تاجبخش، ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان، تهران، نشر شیرازی.
- تراسی، دیوید (۱۳۸۲) **اقتصاد و فرهنگ**، ترجمه کاظم فرهادی، تهران، نشر نی.
- جلائی‌پور، حمیدرضا و جمال محمدی (۱۳۸۷) **نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی**، تهران، نشر نی.
- جمشیدی‌ها، غلامرضا و مجید پرستش (۱۳۸۶) **دیالکتیک منش و میدان در نظریه عمل بورديو، نامه علوم اجتماعی**، شماره ۲۰.
- جنکیز، ریچارد (۱۳۸۵) **پی‌یر بورديو**، ترجمه حسن چاوشیان و لیلا جوافشانی، تهران، نشر نی.
- روحانی، حسن (۱۳۸۸) **درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی، فصلنامه راهبرد**، سال هجدهم، شماره ۵۳.
- شامپاین، پاتریک (۱۳۹۱) **پی‌یر بورديو، مرور زندگی و آثار**، ترجمه ناهید موید حکمت، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شویره، کریستیان و اولیویه فونتن (۱۳۸۵) **واژگان پی‌یر بورديو**، ترجمه مرتضی کتبی، تهران، نشر نی.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۱) **تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی**، تهران، نشر نی.
- فیروزجائیان، علی اصغر؛ فتح‌اله گرامی (۱۳۹۳) **بررسی رابطه بین سرمایه فرهنگی و منزلت اجتماعی دبیران (مطالعه موردی: دبیران مدارس متوسطه شهر خلیخال)**، **فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی ایران**، سال یازدهم، شماره چهل و یکم.
- کارکنان نصرآبادی، محمد و همکاران (۱۳۹۱) **عوامل مؤثر بر سرمایه فرهنگی میان شهروندان کاشان و آران و بیدگل**، **فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات**، سال ششم، شماره ۲۷.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶) **راه سوم: بازسازی سوسیال دموکراسی**، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر شیرازه.



منابع انگلیسی

- Aschaffenburg, k and Maas, I. (۱۹۹۷). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Association*, ۶۲ (۴۰).
- Bourdieu and Loic Wacquant. (۱۹۹۰). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press
- Bourdieu, Pierre. (۱۹۷۷). *Outline of a Theory of Practice*. Translated by Richard Nice. London, UK: Cambridge University Press
- Bourdieu, Pierre. (۱۹۸۴). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London, Routledge.
- Bourdieu, Pierre. (۱۹۹۰). *The Logic of Practice*. Translated by Richard Nice, Stanford University Press
- Bourdieu, Pierre. (۱۹۹۲). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Camlin. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic (۲۰۰۲). *An Invitation to Reflexive Sociology*, Polity Press, pp ۱۰-۴۵.
- Giddens, Anthony (۱۹۹۰). *Modernity and its Discontents*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony. (۱۹۸۴). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley/ Los Angeles, CA: University of California Press.
- Kalmijn, Matthijs; Kraaykamp, Gerbert. (۱۹۹۶). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, Vol. ۶۹, No. ۱, pp. ۲۲-۳۴
- Nash, R. (۱۹۹۰). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction, *British Journal of Sociology of Education*. ۴. (۴۳۱-۴۴۷)
- Richardson, J. (۱۹۸۶). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, Translated by: Richard Nice. New York: Greenwood Press
- Ritzer, George (۱۹۸۸). The Micro-Macro Link: Problems and Prospects, *Contemporary Sociology*. ۱۷-۷۰۳
- Stones, Roy (۱۹۹۸), *Key Sociological Thinkers*, McMillan Press Ltd. U. K.
- Sullivan, Alices, (۲۰۰۱). Cultural Capital and Educational Attainment, *Sociology*, ۸۹۳-۹۱۲.
- Wagt, W. Paul (۱۹۹۳), *Dictionary of Statistics and Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences*, Newbury Park, Calif: Sage Publications.