

آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی

دکتر محسن نوغانی

کارشناس مسؤول تحقیقات سازمان آموزش و پرورش
استان خراسان



چکیده

در مقابل، نظریه بازتولید فرهنگی که متأثر از دیدگاه ماکس وبر در باب نابرابری است، با طرح کلیدواژه سرمایه فرهنگی^۵، توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی را مبنای نابرابری های آموزشی و نابرابری های اجتماعی - اقتصادی قرار می دهد. پیروردیو^۶ در معرفی و تبیین ساز و کار بازتولید فرهنگی سهم به سزایی دارد.

از جمله مهم ترین انتقادهای وارد بر نظریه بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی، غفلت آن ها از کنش های فردی و تأکید بر نقش تعیین کننده ساختارهای اجتماعی - اقتصادی است. ریمون بودون^۷ و پیروان نظریه انتخاب عقلانی^۸ خاطرنشان می سازند که نظریه بازتولید اجتماعی و فرهنگی، صرفاً توجه خود را به ساختارهای کلان اجتماعی - اقتصادی معطوف و از انتخاب ها و کنش های افرادی که در بطن این ساختارها قرار دارند، غفلت می کنند. جیمز کلمن^۹ و پیروان نظریه سرمایه اجتماعی نیز نظر به نقش سرمایه اجتماعی در فرایندهای تحصیلی و تعیین جایگاه اجتماعی افراد، کلیدواژه سرمایه اجتماعی را در کنار سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی مطرح می کنند و ابعادی را که در نظریه بازتولید اجتماعی و فرهنگی نادیده گرفته شده است، مورد نظر قرار می دهند.

واژه های کلیدی: بازتولید اجتماعی^۱، بازتولید فرهنگی^۱، سرمایه اجتماعی^{۱۱}، سرمایه فرهنگی^{۱۲}.

مقدمه

بررسی نقش و جایگاه آموزش و پرورش در حفظ و تداوم نابرابری های اجتماعی - اقتصادی از موضوعات و محورهای اساسی در جامعه شناسی آموزش و پرورش است. در ادبیات جامعه شناسی آموزش و پرورش، نظریه های

نقش و جایگاه آموزش و پرورش در نابرابری های اجتماعی - اقتصادی و تبیین ساز و کار آن، از جمله مباحث اساسی و کلیدی در جامعه شناسی آموزش و پرورش است.

نظریه پردازان کارکردگرا با عنایت به اصل شایسته سالاری، عقیده دارند که آموزش و پرورش از طریق آموزش و تربیت افراد و به استناد توانایی و لیاقت آن ها، مبنای پایه منطقی تخصیص فرصت ها و امکانات اجتماعی - اقتصادی به اعضای جامعه را فراهم می کند و از این طریق موجب مشروعیت نابرابری های اجتماعی - اقتصادی و در نتیجه تثبیت نظم اجتماعی می شود.

در مقابل، نظریه پردازان دیدگاه تضاد، ضمن تأکید بر عدم مشروعیت و مقبولیت نابرابری های اجتماعی - اقتصادی، بر این باورند که نهاد آموزش و پرورش در خدمت حفظ و تداوم نابرابری هاست و آنچه در این میان جایگاه افراد را در فرایند تحصیلی و نهایتاً ساختار اجتماعی مشخص می کند، پایگاه اجتماعی - اقتصادی آن هاست و نه لیاقت و استعدادشان.

گروهی از نظریه پردازان دیدگاه تضاد با عنایت به تحلیل کارل مارکس^۱ و ماکس وبر^۲ در باب نابرابری های اجتماعی، رویکردهای جدیدی برای تبیین رابطه نابرابری های اجتماعی - اقتصادی و نهاد آموزش و پرورش مطرح کرده اند که ماحصل آن نظریه بازتولید اجتماعی^۳ و بازتولید فرهنگی^۴ است.

نقطه عزیمت نظریه بازتولید اجتماعی، تبعیت نهاد آموزش و پرورش از ساختار نظام سرمایه داری و مشروعیت بخشیدن به آن است. بدین لحاظ، توزیع نابرابر سرمایه اقتصادی، به توزیع نابرابر دانش منجر خواهد شد.



کلاسیک کارکردگرایی^{۱۳} و تضاد^{۱۴} با عنایت به مفروضات و چارچوب مفهومی خود، به تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی و تبیین سازوکار مربوطه پرداخته اند.

عمدتاً نظریه پردازان دیدگاه کارکردگرایی مبنا و اساس تخصیص فرصت‌ها و منابع اجتماعی - اقتصادی به افراد را شایستگی و لیاقت آن‌ها می‌دانند و معتقدند، آموزش و پرورش با انتخاب و گزینش افراد مستعد و توانا و با عنایت به اصل شایسته سالاری^{۱۵}، سهم مهمی در مشروعیت نابرابری‌ها ایفا می‌کند.

کارکردگرایان برای تبیین مشروعیت نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی و با تأکید بر اصل عام‌گرایی^{۱۶} به عنوان یکی از ارزش‌های عام و فراگیر در جوامع صنعتی، سه مفروضه اساسی را برای تبیین قشربندی اجتماعی ارائه می‌دهند:

۱. مردم برانگیخته می‌شوند تا نیازهای اجتماعی را رفع کنند و نقش‌هایی را که پاداش بیرونی (پول، منزلت) بیش‌تری دارند، ایفا کنند.

۲. اهمیت یک نقش خاص و کمبود افراد شایسته برای ایفای آن، درجه منزلت آن نقش را تعیین می‌کند.

۳. آن نقش‌ها و موقعیت‌هایی که پیچیده‌تر هستند و به استعداد و آموزش بیش‌تری نیاز دارند، بیش‌ترین پاداش را به همراه دارند (بالتین، ۱۹۹۳: ۷۴).

بر اساس این مفروضات، تخصیص افراد در موقعیت‌های اجتماعی - اقتصادی منوط به کسب استانداردها و معیارهای لازم برای این موقعیت‌هاست.

مفروضات یادشده خود مبنی بر دو مفروضه^{۱۷} اساسی مدیرنیازیون هستند:

اولاً: با تداوم و گسترش صنعتی شدن، مشاغلی که نیاز به مهارت‌های بالاتر دارند، رو به فزونی خواهند گذاشت و لذا نیاز به استخدام و به‌کارگیری افرادی که تحصیلات رسمی بالاتری دارند، افزایش می‌یابد.

ثانیاً: شرط لازم برای یک اقتصاد صنعتی، انتخاب شایسته سالارانه افراد، هم برای نظام تحصیلی و هم برای مشاغل است (وانر، ۱۹۹۰: ۲).

در مجموع، ادعای کارکردگرایان این است که گسترش آموزش و پرورش به ایجاد یک جامعه شایسته سالار منجر می‌شود؛ جامعه‌ای که در آن استعداد و تلاش، تعیین‌کننده موقعیت اجتماعی افراد است (لیوینگتن، ۱۹۸۳: ۱۶).

نظریه پردازان کارکردگرا تأکید می‌کنند که افراد نمی‌توانند به اتکای پایگاه اجتماعی - اقتصادی خود، موفقیت تحصیلی فرزندان‌شان را تضمین کنند، مگر آن‌که فرزندان آن‌ها درون‌مایه اصلی را برای موفقیت تحصیلی دارا باشند؛ یعنی از استعداد و لیاقت کافی برای موفقیت در امتحانات مدرسه برخوردار باشند. به نظر آن‌ها والدینی که دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی مناسبی هستند، می‌توانند فرزندان‌شان را به مدرسه‌هایی بفرستند که از امکانات بهتری برخوردارند. آن‌ها می‌توانند به فرزندان‌شان آموزش دهند و اهمیت مدرسه را به آنان گوشزد کنند. با وجود این در نهایت، موفقیت در مدرسه به استعداد و تلاش دانش‌آموزان بستگی دارد.

دانش‌آموزانی که از پایگاه اجتماعی بالاتری برخوردارند، نمی‌توانند در مدرسه موفق شوند، مگر آن‌که قادر باشند یا بخواهند تکالیف خواسته شده را انجام دهند و امتحانات معمول را سپری کنند. (هورن، ۱۹۹۳: ۱۱۲). بنابراین، مدرسه‌ها روشی منطقی برای گزینش و انتخاب افراد مستعد ارائه می‌دهند که بر اساس آن، تواناترین و با انگیزه‌ترین افراد، ارزشمندترین موقعیت‌های اجتماعی را به دست می‌آورند (ایبید: ۱۱۴).

موفقیت تحصیلی به معیارهای عامی از قبیل موفقیت در آزمون‌ها و امتحانات بستگی دارد و از آن جایی که استعداد و لیاقت تعیین‌کننده اصلی نتایج این امتحانات و آزمون‌هاست، امکان انتقال توانایی‌های مربوط به پایگاه اجتماعی والدین، به فرزندان کاهش خواهد یافت (هورن، ۱۹۹۳: ۸-۱).

روی هم رفته، کارکردگرایان بر لیاقت و تلاش افراد به عنوان



سنای دسترس به موقعیت‌های اجتماعی مطلوب تأکید دارند و معتقدند که در سطح رقابت برای دسترسی به فرصت‌های اجتماعی - اقتصادی، افرادی که استعداد و لیاقت بیش تری دارند، موفق‌تر خواهند بود و در نتیجه موقعیت‌های اجتماعی - اقتصادی بهتری را در اختیار خواهند گرفت.

نتیجه آن که، اگر مبنا و اساس نابرابری‌ها، لیاقت‌ها و شایستگی‌های افراد باشد، نه تنها از مشروعیت برخوردار است، بلکه نقش مهمی در حفظ نظم اجتماعی و انسجام اجتماعی ایفا می‌کند (دیل و ایسلند: ۱۲۷). به دیگر سخن، آموزش و پرورش با انتخاب و هدایت افراد مستعد و لایق و سوق دادن آن‌ها به سمت موقعیت‌های اجتماعی - اقتصادی که به تبع موفقیت‌های تحصیلی در اختیارشان قرار می‌گیرد، نقش تعیین‌کننده‌ای در مشروعیت بخشیدن به نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی برعهده دارد.

اما برخلاف کارکردگرایان، نظریه پردازان دیدگاه تضاد معتقدند که اولاً نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی فاقد مشروعیت و پذیرش جمعی است. ثانیاً استعداد و لیاقت به تنهایی تعیین‌کننده موفقیت‌های تحصیلی و در نتیجه موقعیت‌های اجتماعی - اقتصادی نیست، بلکه این موقعیت اجتماعی - اقتصادی و خاستگاه طبقاتی است که سرنوشت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را تعیین می‌کند. دیدگاه کارکردگرایان در زمینه تحلیل نابرابری و نقش آموزش و پرورش در این میان، عمدتاً از سوی نظریه پردازان ستیز مورد نقد و بررسی قرار گرفته است که مهم‌ترین آن‌ها به این شرح است:

۱. برابری فرصت‌ها افسانه‌ای بیش نیست.

به اعتقاد نظریه پردازان ستیز عبارت «برابری فرصت‌ها» که در کانون توجه کارکردگرایان قرار دارد، سرپوشی بر واقعیت است. چرا که مدرسه‌ها به شیوه‌ای سازمان یافته‌اند که به نحو اجتناب‌ناپذیری برای کودکان گروه‌های مرفه فرصت‌های بیش تری نسبت به کودکان گروه‌های محروم به همراه خواهند داشت. (هورن: ۵۸). به تعبیر جنکس^{۱۸} این امر مثل آن است که به همه فرصت مساوی برای شرکت در مسابقه دو داده شود: اگرچه بعضی از آنان فلج باشند، یا تمرین لازم برای ورزش دو را نداشته باشند. فرض برابری صرفاً تضمین‌کننده آن است که کسانی که امکانات بهتری دارند، می‌توانند از فرصت موجود استفاده کنند (رابرتسون، ۱۳۷۲: ۳۶۲).

جیمز کلنن در زمینه فرصت‌های تحصیلی در نظام آموزش و پرورش آمریکا خاطرنشان می‌سازد که صرفاً این امر که مردم برای ورود به رقابت فرصت دارند، به معنای این نیست که آن‌ها شانس

واقع بینانه‌ای برای موفقیت مبتنی بر لیاقت دارند. در واقع، فرصت‌های رقابت یکدست و برابر هستند، اما رقابت‌کنندگان خیر (گوم و میکوجی، ۱۹۹۹).

۲. شایسته‌سالاری افسانه‌ای بیش نیست.

ساموئل باولز^{۱۹} و هربرت جین تیس^{۲۰} با انتقاد به اصل شایسته‌سالاری کارکردگرایان، بر اساس تحقیق تجربی خود نشان داده‌اند که تقریباً هوش بهر (به عنوان یکی از معیارهای اساسی تعیین استعداد و لیاقت افراد)، ارتباطی با موفقیت تحصیلی و اقتصادی ندارد و پایگاه اجتماعی - اقتصادی (به عنوان مؤلفه اساسی نابرابری اجتماعی - اقتصادی) پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه خواهد بود (هارالاموس، ۱۳۶۹: ۶۴).

بنابراین شایسته‌ها بدون پشتوانه اجتماعی - اقتصادی، چه از نظر تحصیلی و چه از نظر موقعیت شغلی و اجتماعی، موفق نخواهند بود.

به نظر کالینز^{۲۱} کارکردگرایان، عدم موفقیت در مدرسه و به دست نیامدن یک شغل مناسب را به گردن خود افراد می‌اندازند، چرا که آن‌ها از فرصتی که برایشان فراهم شده است، بهره‌ای نبرده‌اند (ترنر، ۱۹۹۴: ۱۵۹).

مارتین کارنوی^{۲۲} یکی از منتقدان دیدگاه کارکردگرایی، خاطرنشان می‌سازد که نظام آموزشی از طریق فراهم کردن یک مکانیسم باز و ظاهراً مبتنی بر شایستگی که افراد را در موقعیت‌های اقتصادی نابرابر جای می‌دهد، نابرابری اقتصادی را تقویت می‌کند و مشروعیت می‌بخشد.

آموزش و پرورش به استناد معیارهایی از قبیل ارزیابی عینی استعدادها و لیاقت‌های افراد، به افسانه شایسته‌سالاری سرمایه‌داری جنبه قانونی می‌دهد. مسؤولیت موفقیت یا شکست در مدرسه به دوش خود افراد گذاشته می‌شود و اگر کودکی در مدرسه پیشرفت مطلوب نداشته باشد، تقصیر خود اوست.

بنابراین، این حقیقت آشکار فراموش می‌شود که فرصت و امکان یک طبقه خاص برای کسب موفقیت در مدرسه، کم‌تر از طبقه دیگر است. علت این که فرد در ساخت اجتماعی در موقعیتی قرار دارد که هم‌اکنون هست، به طبقه اجتماعی او مربوط نمی‌شود، بلکه بدان سبب است که نتوانسته در مدرسه موفقیت کافی به دست آورد (کارنوی، ۱۳۶۵: ۴۵۸).

نظریه پردازان دیدگاه تضاد، ضمن انتقاد به اصل شایسته‌سالاری، خاطرنشان می‌سازند که مدرسه‌ها و آموزش و

پرورش به بهانه شایسته‌سالاری، بیش‌تر به توجیه نابرابری‌ها می‌پردازند تا اصلاح آن (ساروپ، ۱۹۷۸: ۱۶۹).

در مجموع، چالش نظری کارکردگرایان و تضادی‌ها در ادبیات جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش، سرمنشأ نظریه‌ها و رویکردهای متعددی شده است که هر کدام بسته به مفروضات خود، مبانی نظری جدیدی را در عرصه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مطرح ساخته‌اند.

در این میان، دو رویکرد نظری با عنوان «بازتولید اجتماعی»^{۲۳} و «بازتولید فرهنگی»، در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردارند. به مفروضات و تحلیل‌های این دو رویکرد در باب رابطه آموزش و پرورش و نابرابری اجتماعی می‌پردازیم:

۱. نظریه بازتولید اجتماعی

جامعه‌شناسانی همچون یانگ^{۲۵}، برنشتاین^{۲۶}، بوردیو^{۲۷}، پاسرون^{۲۸}، بولز^{۲۹} و جین تیس^{۳۰} که از پیروان نظریه تضادند، جامعه‌شناسی نوین آموزش و پرورش در دهه هفتاد را در اروپای غربی بنیاد نهادند. محور و کلیدواژه اساسی این گروه، بازتولید اجتماعی است (لیوینستون، ۱۹۸۷: ۹). بازتولید اجتماعی به فرایندهایی اشاره دارد که ویژگی‌های ساخت اجتماعی در طول دوره‌های زمانی را حفظ می‌کند یا دائمی می‌سازد (گیدنز، ۱۳۷۳: ۸۱۵).

انتقاد اساسی نظریه پردازان بازتولید اجتماعی، متوجه پابرجایی و تداوم نابرابری اجتماعی از یک نسل به نسل دیگر و نقش مدرسه در انتقال این نابرابری‌هاست. آن‌ها معتقدند که تجربه‌های حاصل از مدرسه، به حفظ تفاوت‌های اجتماعی-اقتصادی میان خانواده‌ها کمک می‌کند (ساروپ، ۱۶۹).

پارکین^{۳۱} عنوان می‌دارد که در جامعه‌های سرمایه‌داری مدرن، بورژوازی از دو طریق خودش را به عنوان یک طبقه تثبیت می‌کند: به انحصار در آوردن نهادهای مالکیت و صلاحیت‌های تحصیلی، علمی و مدارک (کولی، ۲۰۰۱).

بولز و جین تیس که از جمله منتقدان نظام آموزشی جامعه‌های سرمایه‌داری هستند، معتقدند که آموزش و پرورش، اصلی‌ترین عامل بازتولید طبقات اجتماعی در این جامعه‌هاست. در این باره، آن‌ها نظریه‌ای با عنوان «نظریه همخوانی»^{۳۲} را مطرح کرده‌اند. این نظریه حاکی از آن است که فعالیت‌ها و بازده‌های آموزشی، با کل جامعه همخوانی دارد. به عبارت دیگر، همه نظام‌های آموزشی در خدمت جامعه‌های مربوط به خود هستند، به طوری که مناسبات

اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بخش آموزشی، آینه تمام‌نمای جامعه‌ای است که این نظام جزئی از آن است (کارنوی، لوین، ۱۳۶۷، ۲۵).

به طور مشخص، اگر جامعه‌ای نابرابری شدید مردم در زمینه موقعیت‌ها و پایگاه اجتماعی اقتصادی و سیاسی را تأکید کند، آن‌گاه مدرسه‌های آن جامعه هم همان وضعیت را دقیقاً منعکس می‌کنند. یعنی عدم تساوی‌های وسیع جامعه، در مدرسه‌ها به صورت بازده‌های آموزشی نابرابر، چه از نظر اختلاف در سال‌های تحصیلی و چه از لحاظ اختلاف کیفی آموزش، ظاهر می‌شود (همان، ۳۵). به نظر بولز و جین تیس نهاد آموزش و پرورش چاره‌ای ندارد، جز آن‌که خود را با نیازها و مقتضیات جدید نظام سرمایه‌داری تطبیق دهد. (کوهن و مانیون، ۱۹۸۱: ۴۱۳). تغییرات در ساختار آموزش و پرورش، با تغییرات در سازمان اجتماعی تولید، ارتباط تاریخی دارد و ساختار اقتصادی تعیین‌کننده اصلی ساختار آموزشی است (ساروپ: ۱۷۱).

آن دو خاطر نشان می‌سازند که مدیران، دانش‌آموزان، معلمان و والدین، ارزش‌ها و هنجارهایشان را درباره کار، موفقیت و رقابت و پایگاه اجتماعی،

عمدتاً از ارزش‌ها و هنجارهای

جهان‌بینی رسمی سرمایه‌داری

اخذ می‌کنند. بنابراین، مدرسه‌ها

هم به صورت آگاهانه و هم از

طریق آموزش‌های شغلی،

می‌کوشند که نیازهای سازمان

سرمایه‌داری را برآورند و این کار از

طریق تبدیل کودکان طبقات پائین به

کارگران بهتر، تبدیل کودکان طبقه متوسط به

مدیران کارآمد در اقتصاد صنعتی و نیز از

طریق بازتولید مناسبات اجتماعی تولید

در مدرسه، یعنی تلفیق ارزش‌ها و

هنجارهای حافظ سازمان کار

سرمایه‌داری به اطفال، صورت

می‌گیرد (همان ۱۸).

نظام جامعه‌پذیری طبقاتی

که در مدرسه‌ها و سایر نهادهای

جامعه سرمایه‌داری منعکس است،

خواهان دوام و بقای پدیده تقسیم کار بر



اساس منشأ طبقاتی جامعه هاست. غالباً دانش آموزی که پدرش از طبقه کارگر است، از کسی که پدرش موقعیت شغلی بالاتر دارد، هزینه کمتری را می تواند صرف آموزش و پرورش خود کند و به احتمال قوی سال های کمتری را در مدرسه به تحصیل اشتغال خواهد داشت. چون میزان تحصیلات مهم ترین تعیین کننده تحرک اجتماعی و کسب دستاوردهای شغلی است، تحصیلات کم تر کودکان خانواده های طبقات پائین، آنان را وادار به محدود شدن در مشاغل پست و سطح پائین می سازد. این واقعیت حاصل عمل تعدادی عوامل اجتماعی کننده است که در تأیید ساخت طبقاتی هستند و مدرسه یکی از مهم ترین این عوامل به شمار می رود (کارنوی، لوین، ۲-۲۵۱).

باولز و جین تیس نتیجه می گیرند که نابرابری در آموزش و پرورش، بخشی از شبکه جامعه سرمایه داری است و احتمالاً مادامی که سرمایه داری وجود دارد، این نابرابری پابرجا خواهد ماند. بر اساس این، آن ها برخلاف افرادی چون ایلینج که خواهان مدرسه زدایی^{۳۳} هستند، عنوان می دارند که مدرسه ها نه می توانند و نه باید حذف شوند، بلکه این سرمایه داری است که به عنوان یک نظام غیر منطقی و غیر عقلانی راه پیشرفت اجتماعی را سد کرده است و باید سرنگون شود (ساروپ، ۱۷۱).

بنابراین بر اساس اصل همخوانی، توزیع نابرابر امکانات و فرصت های اقتصادی و در نتیجه دسترسی نابرابر گروه ها و طبقات اجتماعی به این امکانات و فرصت ها، هماهنگی و تقارن و به عبارتی همخوانی با توزیع نابرابر فرصت های آموزشی و به تبع آن موفقیت های شغلی و اجتماعی دارد و این تقارن و همخوانی در گذر زمان تداوم می یابد و باز تولید می شود. به عبارت دیگر:

نابرابری اجتماعی -
اقتصادی ← نابرابری
آموزشی ← موقعیت
شغلی و جایگاه
اجتماعی.
نتیجه آن که،
ریشه نابرابری ها در
جامعه های معاصر و
سرمایه داری، به ساختار

توزیع امکانات و فرصت های اقتصادی برمی گردد و نظام آموزشی، این امر را به صورت نابرابری های تحصیلی و آموزشی منعکس می کند.

جیمز کلین^{۳۴} با اجرای یکی از معروف ترین و ماندگارترین پژوهش های انجام گرفته در حوزه جامعه شناسی آموزش و پرورش با عنوان «برابری فرصت های تحصیلی»^{۳۵}، خاطر نشان می سازد که مدرسه نمی تواند به تنهایی عاملی برای رفع نابرابری های نژادی و طبقاتی باشد و برابری فرصت های تحصیلی را فراهم کند (هاچر، ۱۹۹۸: ۱۷۸).

برای آن که برابری در فرصت های آموزشی از طریق مدرسه تحقق یابد، مدرسه باید تأثیر نیرومندی، مستقل از محیط اجتماعی بلافصل دانش آموز، اعمال کند و چنین تأثیری در مدرسه های آمریکا وجود ندارد (کرلینجر، پدهازور، ۱۳۶۶، ۱۲۲-۱۲۱). نظریه پردازان باز تولید اجتماعی تأکید دارند که سرچشمه های نابرابری، در نظام اقتصادی جامعه است، نه در تفاوت میزان تحصیلات. به همین دلیل، انجام اصلاحات آموزشی به منظور یکسان کردن امکان تحصیل برای همه افراد، نمی تواند این واقعیت بنیادی را تغییر دهد. مدرسه ها به خودی خود ارتباط چندانی با ریشه بسیاری از نابرابری های اقتصادی ندارند، بلکه فقط نابرابری های موجود در جامعه را در خود منعکس می کنند. جامعه ای که شدیداً بر اساس نابرابری های قدرت، درآمد و موقعیت های اجتماعی قرار دارد، نمی تواند فقط از طریق مدرسه روابط موجود خود را دگرگون کند (کارنوی، لوین، ۱۳۶۷، ۱۵).

در ادبیات جامعه شناسی آموزش و پرورش بررسی سازوکار دستیابی به آموزش عالی، به عنوان مهم ترین مرحله تحصیلی و پیش شرط اساسی ارتقای اجتماعی، زمینه پژوهشی مهمی را ایجاد کرده است که مروری بر چند پژوهش انجام شده در این زمینه، می تواند ارزیابی واقع بینانه ای از نظریه باز تولید اجتماعی به دست دهد.

تحقیق انجام گرفته در استرالیا (۱۹۹۵) نشان داده است که کودکان خانواده های ثروتمند، دو برابر بیش از کودکان فقیر وارد دانشگاه می شوند (جوفری، ۱۹۹۵).

تحقیق انجام گرفته در آمریکا (۱۹۹۴) نشان داده است که یک دانش آموز متعلق به خانواده ای با درآمد بالا، در مقایسه با دانش آموزی متعلق به خانواده ای کم درآمد، ده برابر بیش تر احتمال دارد که درجه دانشگاهی بگیرد (گلاپوس، ۱۹۹۵).

در ژاپن (۱۹۹۳) و کره جنوبی (۱۹۹۶) نیز همبستگی مثبت



بین پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده و ورود به دانشگاه های خاص نخبگان مشاهده شده است (لی و بیرنتون، ۱۹۹۶). تحقیق انجام گرفته در کانادا (۱۹۹۸) نشان داده است که فرزندان کسانی که مشاغل تخصصی و مدیریتی دارند، در مقایسه با فرزندان کارگران صنعتی، چهار برابر بخت بیش تری برای کسب درجه دانشگاهی دارند (لیویتون و ساوچوک، ۲۰۰۰). یافته های پژوهشی نشان می دهند که حتی در کشورهای پیشرفته صنعتی، موفقیت تحصیلی به ویژه دستیابی به دانشگاه، متأثر از زمینه اجتماعی - اقتصادی است. در این گروه از کشورها، اگرچه دسترسی به آموزش عالی گسترش یافته است، اما فرایندهای قشریندی و گزینش در بطن نظام تحصیلی به طور اساسی تغییر یافته است (کارن، ۱۹۸۱).

۲. نظریه بازتولید فرهنگی

برخلاف نظریه پردازان بازتولید اجتماعی که تحت تأثیر کارل مارکس^{۳۶} سرمایه اقتصادی را اساس و پایه نابرابری اجتماعی در نظر می گیرند، نظریه پردازان بازتولید فرهنگی به پیروی از ماکس وبر^{۳۷} در تحلیل نابرابری های اجتماعی به شیوه زندگی و رفتاری گروه ها و طبقات اجتماعی توجه می کنند و زمینه های فرهنگی و منزلتی را در بحث طبقه اجتماعی مورد نظر قرار می دهند.

جامعه شناس و نظریه پرداز فرانسوی پیر بوردیو^{۳۸} در اوایل دهه هفتاد، اولین بار مفاهیم باز تولید فرهنگی و سرمایه فرهنگی را برای تحلیل این که چگونه فرهنگ و تحصیلات تعامل دارند، به کار برده است. وی به استناد تمایزی که بر بین طبقه و گروه های منزلتی قائل است، به سیطره جبرگرایی سنت مارکسیستی بر ادبیات جامعه شناسی آموزش و پرورش پایان داده و با طرح کلیدواژه سرمایه فرهنگی، رویکردی نوین در جامعه شناسی آموزش و پرورش ارائه داده است (ناش، ۱۹۹۹: ۱۲).

به اعتقاد بوردیو، آموزش و پرورش فرهنگ طبقات مسلط را بازتولید می کند (جنکس، ۱۹۹۳: ۱). مفهوم باز تولید فرهنگی به وسایلی اشاره دارد که به کمک آن ها، مدرسه ها بر یادگیری ارزش ها، نگرش ها و عادت ها تأثیر می گذارند. مدرسه ها ارزش های متفاوت فرهنگی و شیوه های نگرش فرا گرفته شده در اوایل زندگی را تقویت می کنند. هنگامی که کودکان مدرسه را ترک می کنند، این عوامل برای برخی اثر محدودکننده ای در فرصت ها دارند و برای دیگران اثرات تسهیل کننده.

کودکانی که از زمینه های اجتماعی و خانوادگی طبقه پائین

برخاسته اند، به ویژه کودکان گروه های اقلیت، شیوه های گفتار و رفتار آنان با شیوه های گفتار و رفتار مسلط در مدرسه مغایر است. کودکان طبقه پائین هنگامی که وارد مدرسه می شوند، برخورد فرهنگی بسیار شدیدتری را تجربه می کنند تا کودکانی که از خانواده های مرفه تر هستند.

در واقع، گروه اول که خود را از طریق محیط فرهنگی بیگانه می یابند، نه تنها کم تر احتمال دارد که در جهت عملکرد آموزشی بهتر برانگیخته شوند، بلکه شیوه های گفتار و رفتار عادی آن ها نیز با شیوه های گفتاری و رفتاری معلمان همخوانی ندارد؛ حتی اگر هریک منتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورند (گیدنز، ۴۶۱).

بوردیو، برداشتی از طبقه ارائه می دهد که فراتر از مفهوم طبقه در نزد مارکس است. وی برخلاف مارکس که طبقه را نظامی از حقوق مادی می داند، برداشت پیچیده ای از طبقه مطرح می کند که انواع سرمایه، یعنی سرمایه اجتماعی^{۳۹}، سرمایه فرهنگی^{۴۰} و سرمایه اقتصادی^{۴۱} را در برمی گیرد:

سرمایه اقتصادی که درآمد اقتصادی و سایر منابع و دارایی ها و نیز تجلی نهادی آن یعنی حقوق مالی را در برمی گیرد. سرمایه فرهنگی که شامل گرایش ها و عادت های پابرجا و تثبیت شده در طول فرایند جامعه پذیری و نیز صلاحیت های تحصیلی و فرهیختگی است.

سرمایه اجتماعی یعنی مجموعه منافع بالفعل و بالقوه که کنش گران از طریق عضویت در شبکه های اجتماعی^{۴۲} و سازمان ها کسب می کنند (آنهر و دیگران، ۱۹۹۵: ۹۰۳-۸۵۹).

بوردیو با پذیرش فرایند بازتولید اجتماعی و نقش سرمایه اقتصادی در این میان، لزوم توجه به فرایند مکمل یعنی بازتولید فرهنگی را خاطر نشان می سازد.

به اعتقاد بوردیو انتقال سرمایه فرهنگی جایگزین انتقال سرمایه اقتصادی نخواهد شد (هوسن پست لیت ویت، ۴۶۵۲).

در واقع بوردیو چرخش سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی در بین گروه ها و طبقات اجتماعی و بازتولید اجتماعی و فرهنگی را به عنوان دو مولفه اساسی در ارتباط با بحث قشریندی مورد توجه قرار می دهد و معتقد است که در فرایند تحصیلی و دستیابی به موقعیت های اجتماعی - اقتصادی، بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی به عنوان دو فرایند مکمل وارد عمل می شوند.

به عقیده بوردیو، سرمایه فرهنگی به سه مقوله قابل تفکیک است.

الف) سرمایه فرهنگی درونی شده^{۴۳} که بیانگر چیزهایی است که افراد می‌دانند و می‌توانند انجام دهند.

در واقع سرمایه فرهنگی درونی شده، توانایی‌های بالقوه‌ای دارد که به تدریج بخشی از وجود فرد شده و در او تثبیت شده‌اند.

ب) سرمایه فرهنگی عینی^{۴۴} از جمله کالاهای فرهنگی و اشیای مادی از قبیل کتاب، نقاشی و آثار هنری.

ج) سرمایه فرهنگی نهادینه شده^{۴۵} از جمله صلاحیت‌های تحصیلی که در قالب مدارک و درجه‌های تحصیلی، نمود عینی پیدامی‌کنند و به دارنده آن‌ها، هم از نظر قانونی و هم از نظر عرفی، ارزش اجتماعی و تعریف شده می‌دهند (بورديو، ۱۹۸۶: ۲۴۶). برای روشن‌تر شدن مقوله‌های فوق از مثالی استفاده می‌کنیم:

فرد الف، ذوق، توانایی و استعداد خاصی در زمینه شعر و ادبیات دارد (سرمایه فرهنگی درونی شده). وی علاقه‌مند می‌شود که در زمینه ادبیات ادامه تحصیل دهد و لذا در این زمینه مدرک تحصیلی رسمی و دانشگاهی می‌گیرد (سرمایه فرهنگی نهادینه شده). ذوق و علاقه و رشته تحصیلی او ایجاب می‌کند که منابع مکتوب، از جمله کتاب‌های متعددی در زمینه ادبیات و شعر را در منزل فراهم کند (سرمایه فرهنگی عینی).

نکته اساسی در بحث سرمایه فرهنگی این است که این سرمایه (به استثنای سرمایه فرهنگی عینی) به ارث نمی‌رسد، بلکه به طور ضمنی و در طول فرایند جامعه‌پذیری انتقال می‌یابد.

در نظریه مارکس، مالک سرمایه می‌تواند ارزش افزوده بیش‌تری تولید کند و سرمایه بیش‌تری را انباشته سازد، یا به دیگران و از جمله فرزندان، از طریق حقوق مالکیت یا ارث انتقال دهد. اما در نظریه سرمایه فرهنگی بورديو، مالکیت سرمایه فرهنگی به فرد اجازه می‌دهد در حوزه تولید فرهنگی اعمال کنترل کند. با وجود این، مالکیت سرمایه فرهنگی نمی‌تواند آن را به دیگران انتقال دهد (ناخایی و کورتیس، ۱۹۹۸: ۱۴).

به اعتقاد بورديو و بولتانسکی^{۴۶}، در استراتژی بازتولید طبقات صاحب سرمایه تغییراتی ایجاد شده است. به نظر آن‌ها قبلاً طبقات مسلط تداوم موفقیتشان را از طریق انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی به فرزندان، به استناد قوانین ارث تضمین می‌کردند، اما در شرایط فعلی و در جامعه‌های مدرن، تداوم و استقرار موقعیت طبقاتی، تنها از طریق سرمایه اقتصادی میسر نیست، بلکه سرمایه فرهنگی نیز باید در این فرایند دخالت کند.

(ایبید: ۴۷).

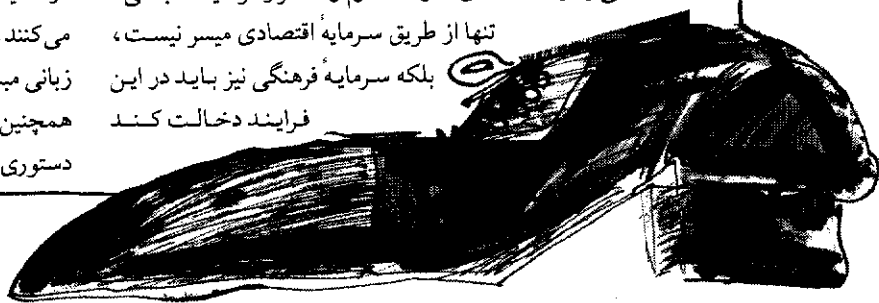
به اعتقاد بورديو، هر خانواده اغلب به صورت غیر مستقیم، به کودکان خود یک سرمایه فرهنگی معین و خلق و خوی خاصی را انتقال می‌دهد. این خلق و خوی نظامی از ارزش‌های پیچیده و عمدتاً درونی شده است که در کنار سایر عوامل، نسبت به نهاد‌های آموزشی نگرش‌هایی را به وجود می‌آورد.

این سرمایه فرهنگی که چیزی متفاوت از طبقه اجتماعی است، هنگامی که کودکان با سؤالات و آزمون‌ها روبه‌رو می‌شوند، باعث ایجاد نابرابری در نقطه شروع تحصیل کودکان و در نتیجه نابرابری در پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود (دیل و ایسلند، ۱۹۸۷: ۱۱۰).

دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیش‌تری دارند، بهتر می‌توانند خود را با قواعد بازی حاکم بر نظام آموزش و پرورش سازگار کنند و مهارت‌ها و برتری‌های فرهنگی را که در مدرسه پاداش می‌گیرند، در خود پرورش دهند. بنابراین امکان دسترسی آن‌ها به سطوح بالاتر تحصیلی بیش‌تر است (آشافنبرک، ماس، ۱۹۹۷). این کودکان برای گذراندن مواد درسی آماده‌ترند و ذوق بیش‌تری برای یادگیری مفاهیم ذهنی و انتزاعی دارند و در مقایسه با کودکانی که سرمایه فرهنگی کم‌تری دارند، بیش‌تر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرند (کاملین و کرای هامپ، ۱۹۹۸: ۲).

به عقیده بورديو، کودکان متعلق به طبقات مرفه، غالباً در منزل در جریان فعالیت‌های فرهنگی و کالاها و منابع فرهنگی (کتاب، منابع و امکانات آموزشی و تحصیلی) بیش‌تری قرار می‌گیرند و از نظر تحصیلی در مقایسه با کودکان طبقات محروم که دسترسی کم‌تری به سرمایه فرهنگی دارند، موفق‌ترند (ایبید: ۲).

علاوه بر بورديو، گروه دیگری از نظریه پردازان و محققان در چارچوب نظریه بازتولید فرهنگی، مقولات، مفاهیم و سازوکارهای جدیدی را در ارتباط با نقش سرمایه فرهنگی در موفقیت تحصیلی و باز تولید نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی ارائه کرده‌اند. در این میان، یاسیل برنشتاین به استناد نظریه سرمایه فرهنگی بورديو، خاطرنشان می‌سازد که توانایی‌های کلامی دانش‌آموزان به عنوان شکلی از سرمایه فرهنگی نقش مهمی در موفقیت‌های تحصیلی آنان ایفا می‌کند و اساساً طبقات مرفه با به‌کارگیری الگوی زبانی متوسط، در مقایسه با طبقات محروم که از الگوی زبانی محدود استفاده می‌کنند، از نظر تحصیلی موفق‌ترند. به اعتقاد برنشتاین، الگوی زبانی متوسط مبتنی است بر تنوع لغات و واژه‌های به‌کار برده شده و همچنین ساختار منسجم و سازمان‌یافته جملات از حیث نکات دستوری و ادبی. در این الگو تنها به لغات و واژه‌های عینی^{۴۷} بسنده



نمی‌شود، بلکه واژه‌های انتزاعی^{۲۸} که نیاز به تأمل و تخیل بیش‌تری دارند، مورد استفاده قرار می‌گیرند. در مقابل، در الگوی زبانی محدود، هم تنوع لغات و واژه‌های به‌کار رفته اندک و ناچیز است و هم عبارات و جملات فاقد انسجام و قوام دستوری و ادبی هستند. به عقیده برنشتاین، از آن‌جایی که زبان رایج و استاندارد در مدرسه‌ها و محیط‌های آموزشی، الگوی زبانی مبسوط است، لذا کودکان طبقات مرفه که تناسب و سنخیت بیش‌تری با این الگو دارند، از نظر تحصیلی موفق‌ترند و بیش‌تر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرند. آموزگاران کد مبسوط را مناسب موقعیت مدرسه می‌دانند و کودکانی که آن‌را به‌کار نبرند، ممکن است از نظر تحصیلی صدمه ببینند، زیرا نمی‌توانند توقعات آموزگاران را در مورد این‌که یک شاگرد زرتنگ یا موفق چه‌طور باید باشد، برآورده سازند (ترادگیل، ۱۷۴، ۱۳۷۶).

در ارتباط با ارزیابی تجربی نظریه بازتولید فرهنگی نیز تحقیقات متعددی در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش انجام شده است و بخشی از این تحقیقات به بررسی نقش سرمایه فرهنگی در موفقیت‌های تحصیلی در سطوح گوناگون پرداخته‌اند.

دی ماجیو (۱۹۸۲) دریافت که منابع فرهنگی، نتایج تحصیلی را بهبود می‌بخشند؛ به‌ویژه وقتی که توانایی‌های قبلی و تحصیلات پدر در نظر گرفته می‌شود.

دی ماجیو و مر (۱۹۸۵) نشان دادند که منابع فرهنگی اثر مثبت و خالصی بر موفقیت‌های تحصیلی مردان و زنان آمریکایی بعد از دبیرستان دارد و این اثر قوی‌تر از اثر موفقیت‌های تحصیلی پدر و اثرات نمرات قبلی دبیرستان است.

آشافبرگ و ماس (۱۹۹۷) و لاریو (۱۹۸۷) نشان دادند که عناصر فرهنگی خانواده، تقاضا را برای ورود به آموزش عالی آسان می‌سازند. تحقیقی که در هلند روی ۴۵۴ دانشجوی دانشگاه انجام گرفته، نشان داده است، در مورد دانشجویانی که سرمایه فرهنگی بیش‌تری دارند، این احتمال بیش‌تر است که تحصیلات را روشی برای ارتقای پایگاه اقتصادی‌شان فرض کنند (هوتمن، ۱۹۹۶).

نقد و نظر، جمع‌بندی

چالش‌های نظریه‌های کارکردگرایی و تضاد در باب رابطه نهاد آموزش و پرورش و نابرابری‌های اجتماعی-اقتصادی و طرح نظریه بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی، ضمن این‌که به غنای نظری در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش افزوده است، زمینه‌های پژوهشی تازه‌ای را نیز ارائه کرده است.

از سوی دیگر، طرح اندیشه‌ها و نظریه‌های پرورشی به عنوان یکی از تأثیرگذاران نظریه پردازان اخیر در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، می‌تواند حوزه جامعه‌شناسی و پرورش در ایران را با رویکردها و آرای این نظریه پرداز آشنا و آفاق‌های نظری تازه‌ای را در این حوزه مطرح کند.

در هر حال، هم نظریه بازتولید اجتماعی و هم نظریه بازتولید فرهنگی، نابرابری‌های آموزشی را سر منشأ اساسی نابرابری‌های اجتماعی-اقتصادی می‌دانند. پیشتر در نظریه بازتولید اجتماعی، سرمایه اقتصادی، در جهت‌دهی به فرایند بازتولید نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی نقش اساسی ایفا می‌کند. اما در نظریه بازتولید فرهنگی، این سرمایه فرهنگی است که عمدتاً از طریق تأثیر بر شیوه‌های جامعه‌پذیری، موفقیت‌های تحصیلی و در نتیجه موفقیت‌های شغلی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دوکراف و کرای هامپ).

در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتقادهای متعددی بر نظریه‌های بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی وارد شده است که در این بین، نظریه انتخاب عقلانی در انتقاد به نظریه‌های بازتولید، توجه خود را معطوف به کنش‌ها، تصمیمات و انتخاب‌های فردی می‌کند. اصل مهم در تمام صورت‌های نظریه انتخاب عقلانی این مفروضه است که پدیده‌های اجتماعی پیچیده را می‌توان بر حسب کنش‌های فردی و اولیه تبیین کرد. این نقطه نظر، فردگرایی روش‌شناختی^{۲۹} نام دارد.

بودون یکی از صاحب‌نظران فردگرایی روش‌شناختی، معتقد است که جامعه‌شناسی باید به عنوان یک روش، فردگرایی روش‌شناختی را به‌کار برد؛ روشی که بر اساس آن فرد یا کنش‌گران منفرد را به عنوان اتم‌های منطقی که اساس تحلیل در چارچوب نظام کنش متقابل است، در نظر می‌گیرد (بودون، ۳۶).

نظریه کنش عقلانی تلاشی است به منظور تحلیل فرایندهایی که در سطح خرد بر نتایج تحصیلی مؤثرند و انتقادی است بر ساختارگرایی مارکسیستی و کارکردگرایی (لینچ و اریودری، ۱۹۹۸).

به اعتقاد بودون، نظریه‌های کلان‌نگر در تبیین موفقیت‌های تحصیلی، تنها به اثرات اولیه^{۳۰} توجه کرده‌اند. بودون خاطر نشان می‌سازد که بر اساس مفهوم اثرات اولیه، پایگاه اجتماعی پائین‌تر به محرومیت فرهنگی بیش‌تر و سپس به پیشرفت تحصیلی کم‌تر منجر می‌شود (بودون، ۱۹۷۷: ۲۹).

در واقع، مفهوم اثرات اولیه بودن به این معناست که تفاوت و

توانایی‌های تحصیلی ناشی از دسترسی نابرابر به سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی است که به ترتیب در کانون توجه بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی قرار دارند. اما انتقاد بدون این است که بازتولیدی‌ها، به اثرات ثانویه، یعنی اثراتی که بر انتخاب‌های تحصیلی دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان در مراحل انتقالی دوران تحصیلی اثر می‌گذارد، توجه نمی‌کنند (هاجر، ۱۹۹۸).

مراحل انتقالی (مثلاً از دبیرستان به دانشگاه) جایگاهی است که انتخاب اجتماعی^{۱۱} در آن وارد عمل می‌شود (ایبید) و این انتخاب‌ها باید بر اساس کنش‌ها و تصمیم‌های فردی و محاسبه‌گرانه افراد در نظر گرفته شود و نه صرفاً ساختارهای کلان اجتماعی-اقتصادی.

زیر نویس

1. Karl Marx
2. Max Weber
3. Social reproduction
4. Cultural reproduction
5. Cultural capital
6. Pierre Bourdieu
7. Rational choice Theory
8. James coleman
9. Social Reproduction
10. Cultural Reproduction
11. Social Capital
12. Cultural Capital
13. Functionalism
14. conflict
15. meritocracy
16. universalism
17. Assumption
18. Jencks
19. Samuel Bowels
20. Herbert Gintis
21. Collins
22. Martin Carnoy
23. Social Reproduction
24. Cultural Reproduction
25. Young
26. Bernstein
27. Bourdieu
28. Passeron
29. Bowels
30. Gintis
31. Parkin
32. Correspondance theory
33. Deschooling



در کنار نظریه انتخاب عقلانی که با تأکید بر کنش‌های فردی و فردگرایی، روش شناختی نارسایی‌های نظریه‌های بازتولیدی را خاطر نشان ساخته است، گروهی از نظریه پردازان و به طور خاص جیمز کلمن، با طرح کلیدواژه سرمایه اجتماعی، تبیین سازوکار موفقیت تحصیلی و رابطه آن را با موفقیت‌های اجتماعی، اقتصادی، در پرتو میزان برخورداری افراد و گروه‌ها از سرمایه اجتماعی مورد نظر قرار داده‌اند.

در واقع در هندسه اجتماعی، گذشته از سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی نیز به سهم خود منابع ارزشمندی را در بطن شبکه‌های اجتماعی در اختیار افراد قرار می‌دهد که میزان و نحوه برخورداری از این سرمایه، بر موفقیت‌های تحصیلی و دستیابی به موقعیت‌های اجتماعی، اقتصادی اثرگذار خواهد بود. کلمن خاطر نشان می‌سازد که تحقیقات قبلی در زمینه نتایج تحصیلی، بر اهمیت منابع مادی و انسانی تأکید کرده‌اند؛ حال آن‌که تأثیر منابع اجتماعی را نادیده گرفته‌اند. سرمایه اجتماعی معطوف به روابط حمایتی است که در درون و بیرون خانواده برقرار می‌شود (کلمن، ۱۹۸۸).

بنابراین، نابرابری در میزان و نحوه برخورداری از سرمایه اجتماعی نیز به نوبه خود می‌تواند نتایج تحصیلی و بالمال موفقیت‌های اجتماعی-اقتصادی را تحت تأثیر قرار دهد. یافته‌های پژوهشی نیز مؤید اهمیت سرمایه اجتماعی در فرایند تحصیلی است.

تیچمن، پاخ و کاروی (۱۹۹۶) دریافتند که سرمایه اجتماعی شانس به اتمام رساندن دوره متوسطه را افزایش داده است. اسمیت و دیگران (۱۹۹۳) بین سرمایه اجتماعی و دستیابی به دانشگاه رابطه مثبتی را مشاهده کرده‌اند.

در مجموع، تحلیل سازوکار رابطه نابرابری اجتماعی-اقتصادی



orientation toward Education. Sociologishe, Gids. Vo 43. No 6.
 Hurn, christopher (1993): The Limits and Possibilities of Schooling
 Third edition. Allyn and Bacon.
 Husen, Torsten & Postlethwaite T, Nevile (1985): International
 Encyclopedia of Education. Pergamon Press.
 Jenks, Chris (1993): Cultural reproduction. routledge.
 Katmijn, Matthijs & KraayKamp, Gerbert (1996): Race, Cultural
 Capital and Schooling, Sociology of Education. No 69. No 1.
 Lareau, Annette (1987): Social class Differences in Family - School
 Relation Ships. The importance of cultural capital. Sociology of
 Education. Vo 4.
 Livingstone, David. (1983): Class ideologies and educational
 futures. The falmer press.
 Livingstone, David w (1987): Critical pedagogy and cultural power.
 Berigin and Garvey: publisher. Inc.
 Lynch, katherine & Claire,. Oriorday (1998): Inequality in higher
 education, a study of class barriers. British Journal of Sociology of
 Education. vo 19. No 4.
 Livingstone, D. W & Sawchuk H, peter (2000): Beyond cultural
 capital theory, Review of Education. Pedagogy and cultural studies.
 Vo 22. No 2.

Lee, sunhwa & Brinton, Mary (1996): Elite Education and social
 Capital, The case of south Korea. sociology of Education. Vo 63.
 No 3.
 Nakhhaie, M. Reza & Curtis, james (1998): Effects of class, position
 of parents of educational attainment of daughters and sons: The
 Canadian Review of sociology and Anthropology. vo 35. No 4.
 Nash. Roy (1999): Bourdieu, habitus and educational of Education
 research. British journal of Sociology of Education. Vo 20. No 2.
 Smith, M. h (1993): Family characteristics, Social capital and
 college Attendance. Dissertation Abstracts.
 Teachman, j. D, paasch. k & carvey, k. (1996): Social capital and
 dropping out of School early. Journal of Marriage and The family.
 Vo. 58. No 9.
 Turner, Jonathan (1994): Sociology. McGraw - Hill inc.
 Wanner, Richard A. (2000): A matter of degree, twentieth century
 trends in occupational returns to educational credentials in canada.
 The canadian Review of sociology and Anthropology. Vo 37. No 2.
 استونز، رابرت (۱۳۷۹): متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. مهرداد میردامادی. چاپ اول.
 نشر مرکز.

ترادگیل، پیتر (۱۳۷۶): زبان‌شناسی اجتماعی، درآمدی بر زبان و جامعه. محمد
 طباطبایی. چاپ اول. انتشارات آگاه.
 کارنوی، مارتین (۱۳۶۵): تعلیم و تربیت در خدمت امپریالیسم فرهنگی. حسن پاشا
 شریفی. نشر نو.
 کارنوی، مارتین ولوین، هنری (۱۳۶۷): بن‌بست‌های اصلاحات آموزشی. محمد حسن
 امیر تیموری. چاپ اول. نشر نو.
 کرلینجر، فرد. ان. پدها زور، الازار. جی (۱۳۶۶): رگرسیون چند متغیری در پژوهش
 رفتاری. جلد دوم. حسن سراسی. چاپ اول. تهران. مرکز نشر دانشگاهی.
 گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳): جامعه‌شناسی. منوچهر صبوری. چاپ اول. تهران. نشر نی.

34. James Coleman
35. Equality of Educational Opportunity
36. Karl Marx
37. Max Weber
38. Pierre Bourdieu
39. Social Capital
40. Cultural Capital
41. Economic Capital
42. Social Network
43. Embodied Cultural Capital
44. Objective Cultural Capital
45. institutionalized Cultural Capital
46. Boltanski
47. Objective
48. Subjective
49. Methodological individualism
50. Primary effects
51. Social selection

منابع

Anheire, Helmut. k, et al (1993): Forms of capital and social
 structure in cultural fields. American Journal of sociology. Vol 00.
 No 44.
 Aschaffenburg, Karen & Mass, Ineke (1997): Cultural and
 Educational Careers, The dynamics of Social Reproduction.
 American Sociological Review. Vo 62. No 4.
 Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. handbook of Theory
 and research for The Sociology of Education. Greenwood Press.
 Cohen, Liouis & Manion, Lavrence (1981): Perspectives of
 Classrooms and School. Holt, Rinehart and Winston.
 Cooley, Dalton (2001): capital for college. Parental Assets and
 Postsecondary Schooling. Sociology of Education, Vol 74. No 1.
 Dale, roger; Esland, Geof & McDonald, Modeline (1987):
 Schooling and capitalism. Routledge and Kegan paul.
 De graaf, Nan Dirk. De graaf, paul. M. Kraaykamp, Carbert (2000):
 Parental cultural Capital and Educational Attainment in The
 Netherlands. Sociology of Education. Vo 73.
 Danzaboom, Harry. B. G; De Grraf, Paul. M & Robert, Peter (1996)
 Cultural reproduction in Socialist Ground. Research in Social
 Stratification and Mobility. Vo 4.
 Dimaggio, Paul Mohr, john (1985): cultural capital, Educational
 Attainmentn and Marital Selection. American Journal of Sociology.
 Vo 90.
 Gomme, Ian. M. & Micucci, Anthony (1999): class inequality in
 Higher Education. Peace review. Vo 11. No 2.
 Hatcher, Richard (1998): class differentiation in education. British
 Journal of Sociology of Education. No 19. No 1.
 Houtman, Disk (1996): cultural capital. Social Stratification and