

# منطق عملی و سرمایه‌ی جدید



## مثالی در جامعه‌شناسی آموزشی

امیر پویان شیوا - دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

چرا فرضاً علی کریمی را فوتبالیست خوبی می‌دانند؟ احتمالاً به این خاطر که بیش از دیگران، «میدان»ی را که در آن بازی می‌کند، می‌شناسد؛ حرکات و بازی‌های هم‌تیمی‌ها و بازیکنان تیم رقیب را شناسایی و پیش‌بینی می‌کند و می‌داند کی پاس بدهد و کی به‌تنهایی پیش برود. کسی که به قواعد بازی فوتبال آشناست، الزاماً فوتبالیست خوبی نیست. مسلماً بازیکن خوب، کسی نیست که قواعد را می‌شناسد و بلد است

چه طور پاس بدهد یا شوت کند، بلکه کسی است که علاوه بر این‌ها، می‌داند کی باید شوت کند، کی پاس بدهد و...

\*\*\*

تشبیه زندگی به بازی فوتبال، دیگر نخ‌نما و کهنه شده است. از مردم کوچه و بازار تا حتی روانکاوان اجتماعی به دنبال شباهت‌های این دو هستند و هریک نشانی از زندگی اجتماعی را در فوتبال می‌جویند. پیر بوردیو، جامعه‌شناس فقید فرانسوی،

تجربه‌ی بازی راگی‌بی را (نوعی بازی که از اعقاب فوتبال به‌شمار می‌رود) داشت و به شباهت‌های زندگی اجتماعی و «بازی» علاقه‌مند بود. پیش از او اما، لودویگ ویتگنشتاین، فیلسوف مشهوری که در کنار راسل بیش‌ترین تأثیر را بر فلسفه‌ی تحلیلی در قرن بیستم گذاشت، به همین مقوله در زبان پرداخت و در دوره‌ی دوم کارش - که «پژوهش‌های فلسفی» مهم‌ترین ثمره‌ی آن است - استعاره‌ی «بازی‌های زبانی»<sup>۱</sup>

(ویتگشتاین؛ ۱۳۸۱: ۳۳) را پیش نهاد. کتاب مشهور او، پژوهش های فلسفی، باعث شد فهم «معنا» در زبان از «رابطه ی تصویرکننده» به «ابزار» تغییر کند. ساده تر اگر به قضیه نگاه کنیم، کاربرد استعاره ی «بازی» در مورد زبان، دو ویژگی آن را به خوبی بازمی نمایاند (مگی، ۱۳۸۲: ۱۹۰): یکی این که بر همه ی بازی ها قواعدی حاکم است و دیگر این که، با وجود این تشابه، خصلت مشترکی بین بازی ها وجود ندارد و شباهت آن ها، تنها «تشابه خانوادگی»<sup>۲</sup> است؛ همان طور که بچه ی یک خانواده در شکل چشم ها شبیه مادرش است و در لب و دهان، تشابه عموش و... به همین ترتیب، وقتی مردم از زبان برای سیاه برداری از آنچه در فروشگاهی می بینند، استفاده می کنند و هنگامی که زبان را در جهت وصف آنچه درون خودشان احساس می کنند، به کار می برند، درگیر دو بازی متفاوت زمانی هستند. بر آن، اتو است. این تلویزیون است. و «ایام درد می کند. استکانی بجای می خورام» قواعدی حاکم است؛ درحالی که این دو عمل، یکسره متفاوتند. «بازی زبانی» ویتگشتاین باعث شد، زبان به عنوان مجموعه ای از تشابه ها، بجای خود را به تأکید بر جنبه ی کاربردی زبان دهد. بورديو هم کمابیش برداشتی مشابه از «بازی های اجتماعی داشتن» در نظر او، این طور نیست که واقعیتهای نامادین وجود داشته باشند، بازی های گوناگون، انحرافات و مشتقاتی از آن واقعیت باشند، بلکه بازی ها، فعالیت هایی هستند که از طریق آن ها، شکل های گزیده های زندگی ساخته و منتقل می شوند؛ آموختن زبان، آموزش مستدام این نکته است که چه طور در تعاملات اجتماعی و مشارکت های

فرهنگی، فی البداهه «بازی کنیم». بازی ها با دانستن قواعدشان شناخته نمی شوند، بلکه به «حسی» درباره ی بازی هم نیاز است: احساس چگونه بازی کردن. چنین حسی کمک می کند تا همیشه درباره ی حرکات و بازی هم تیمی ها و رقیب، آگاه و حساس باشیم. در این بیان، بازی نوعی راهبرد است. راه های ممکن زیادی برای رسیدن به هدف هست، ولی، راهبرد درست رسیدن به هدف، با فهم قواعد حاکم بر رقابت و همین طور آگاهی از قوت و ضعف خود و حریف، امکان پذیر است [کالهن، ۲۰۰۳: ۲۷۵]. هر بازیکنی با دریافت های متعددی که از موقعیت، خودش، حریف، وضعیت بدنی، نوع بازی و... دارد، دست به کار بازی می شود. اکنون اجازه بدهید همین موضوع را به حوزه ی آموزش گسترش دهیم. دانش آموزان در زندگی اجتماعی خود، بازیکنان زمینه ی آموزش هستند. دانش آموزی موفق تر است که بتواند جهت حرکت بازار بومس ارزش های تحصیلی را درست تشخیص دهد. دانش آموزان مثل دیگر کنشگران اجتماعی - و درست مثل بازیکنان ورزشی - به «احساس راهیابی عملی» مجهزند. احساس راهیابی عملی، اصطلاح مهمی است که در کار بورديو، «عادت واره»<sup>۳</sup> خوانده می شود. عادت واره به عنوان ساختاری که ملکه ی ذهن شده است، اصولی را فراهم می سازد که کنشگران از طریق آن ها، دست به گزینش می زنند و انتخاب می کنند. در نظریه ی بورديو کنشگران، «خرفت» نیستند. اما کاملاً هم عقلانی نیستند، بلکه ادراکی عملی دارند [ریترز، ۲۰۲۱: ۱۳۸۳]. همان طور که ویتگشتاین با پیش کشیدن «بازی زبانی» زبان

را به عرصه ی عمل کشاند، بورديو هم با «عادت واره» از ساختارگرایی افعال سوسور و لوی استراوس فراتر رفت و «مدل» آن ها را به سطحی بالاتر و به درگیری و مشغولیت در حوزه ی عمل برد. از این جهت و عموماً به عنوان جامعه شناختی «سازشاختارگر» معرفی می شود. دانش آموزان، از طریق حس راهیابی عملی، کم تر یا بیش تر می توانند موقعیت را دریابند و به آن پاسخ می دهند. دانش آموزان، کنشگرانی هستند که باید در مراحل گوناگون، از انتخاب مدرسه ای که در آن درس می خوانند تا رشته ای که انتخاب می کنند و دانشگاهی که برمی گزینند، اتخاذ تصمیم کنند. اما همه در دسترس به فرایند تصمیم گیری، مساوی نیستند. در این نقطه، مفهوم «قدرت» به سنا، می آید [بازنارد، ۲۰۰۲: ۱۴۳]. آن هایی موفق ترند که با قدرت نامادین بیش ترشان بتوانند، جهت آینده ی بازی را پیش بینی کنند. جهت آینده ی بازی در وضعیت فعلی آن نهفته است و آن ها که از هر طریق توانایی پیش بینی بهتر دارند، در آینده موفق تر خواهند بود؛ آن هایی که از طریق «تجربه» و «آشنایی»، مشاوران و رابطه های دیگر، مدارای گوناگون آموزش و بازدهی متفاوت هر کدام را بداند تا بتواند بهتر در آموزش سرمایه گذاری کند [بورديو، ۱۳۸۱: ۶۴-۶۳]. سرمایه ی فرهنگی در کار بورديو همان قدرت مسلط است. او به بازی این مفهوم، نظریه ی مشروطیت فرهنگی را در موفقیت یا عدم موفقیت عده ای از دانش آموزان زیر سؤال می برد (هارالامبوس و هالپرن، ۲۰۰۳: ۸۳۶): کسانی قدرتمند هستند که سرمایه ی فرهنگی و تحصیلی پیش تری در اختیار دارند.



اما سرمایه‌گذاری در آموزش به چه معناست؟ در گذشته، مفهوم سرمایه تنها در حوزه‌ی اقتصاد به کار می‌رفت. نظریه‌ی اقتصادی با تقلیل مبادله‌ها به مبادله‌ی تجاری، سایر مبادله‌ها را غیر اقتصادی قلمداد می‌کند. طبق این تعریف، مبادله‌ی تجاری، برخلاف دیگر انواع مبادله، اقتصادی است؛ یعنی در آن حداکثرسازی سود و نفع شخصی مهم است. به این ترتیب، دیگر انواع مبادله، طبق دیدگاه نظریه‌ی اقتصادی، بی‌غرض و غیر اقتصادی است. اما بورديو (۱۳۸۴) معتقد است که شناسایی کارکرد جهان اجتماعی، بی‌در نظر گرفتن اقسام دیگر سرمایه غیر ممکن است. اقسام دیگر سرمایه-جز سرمایه‌ی اقتصادی که بی‌درنگ به پول تبدیل می‌شود- «سرمایه‌ی فرهنگی» و «سرمایه‌ی اجتماعی» را هم شامل می‌شوند. سرمایه‌ی فرهنگی، خصوصاً در شکل مدارک تحصیلی، و سرمایه اجتماعی، یعنی پیوندها و ارتباط‌ها، می‌توانند به سرمایه‌ی اقتصادی و در نتیجه به پول تبدیل شوند.

سه حالت برای سرمایه‌ی تحصیلی و فرهنگی قابل تصور است: اولین حالت، «حالت متجسد یا فردی شده»<sup>۴</sup> است. این حالت که بنیادی‌ترین وضعیت سرمایه‌ی فرهنگی محسوب می‌شود، با کالبد مرتبط است و به صورت دست دوم قابل اکتساب نیست. همان‌طور که مثلاً قدرت بدنی علی کریمی، بخشی از سرمایه‌ی بدنی اوست، عادت به مطالعه‌ی دانش آموز و صرف وقت او در کارهای مربوط به درس و تحصیل، بخشی از سرمایه‌ی متجسد فرهنگی او را تشکیل می‌دهند. با این تعریف، وضعیت متجسد به تمایلات ماندگار در جسم و ذهن برمی‌گردد که انباشت، بخشی از فرایندی

تاریخی است و محیط خانواده و نظام رسمی آموزش نقش پر اهمیتی در آن دارد (برنهایم، ۲۰۰۲: ۴). یعنی فرزندان خانواده‌های دارای سرمایه‌ی فرهنگی قوی، می‌توانند بی‌درنگ به این نوع سرمایه دسترسی پیدا کنند (بورديو، ۱۳۸۴: ۱۴۲).

دومین حالت، «حالت عینی»<sup>۵</sup> است. سرمایه‌های فرهنگی عینی، شکل مادی دارند و مثلاً نوشته‌ها، کتاب‌ها، رسانه‌ها و... را شامل می‌شوند. این سرمایه‌ها گرچه از نظر اقتصادی قابل مبادله هستند، ولی برای «مصرف» آن‌ها به سرمایه‌ی متجسد نیازمندیم. دانش‌آموزانی که کتاب‌های پیش‌تری در اختیار دارند، یا می‌توانند از طریق آموزگاران خوب-که سرمایه‌ی متجسد بالایی دارند- از سرمایه‌های عینی فرهنگی بهره‌بیرند، در سرمایه‌گذاری موفق‌ترند. همان‌طور که کریمی در «بایرن مونیخ»، احتمالاً به مریبان بهتر، متدهای جدیدتر و امکانات ورزشی پیش‌تری دسترسی دارد.

دست آخر، وضعیت سوم سرمایه‌ی فرهنگی، «حالت نهادی شده»<sup>۶</sup> است که تضمین قانونی دارد و شامل مدارک و مدارج تحصیلی و انواع گواهی‌نامه‌ها می‌شود. حالت نهادی شده، باعث می‌شود، بین سرمایه‌ی خودآندوخته و سرمایه‌ی ضمانت‌شده‌ی مورد تأیید نهادها، فاصله ایجاد شود. در فیلم «ویل هانتینگ نابغه»<sup>۷</sup>، دانشجویی درباره‌ی تفاوت خودش و شخصیت اول داستان، ویل-که نبوغ فراوانی دارد، ولی به دانشگاه نرفته است- می‌گوید: «من مدرک دریافت می‌کنم. ولی تو در آینده به بچه‌های من، با آشنایی در مسیر سفرمان برای اسکی، خدمت خواهی کرد.»

به صاحب گواهی‌نامه‌ها و مدارک، ارزش دائمی و تضمین شده اهدا می‌شود. شاید اهمیت کنکور و آزمون ورودی برای

داوطلبان را هم بتوان از همین دریچه نگاه کرد. از نظر بورديو، آزمون، کارکرد نوعی کيمياگري اجتماعى را دارد که از طريق آن، آخرين داوطلب موفق، از اولين داوطلب ناموفق به کلى جدا مى شود: صلاحيت آخرين نفر قبول شده، رسماً اذعان مى شود، درحالى که اولين نفر قبول نشده بايد دائماً بکوشد، خود را اثبات کند [همان، ص ۱۴۶].

جز اين، مدرکى که دانشجويان از مؤسسه ها و دانشگاه هاى گوناگون دريافت مى کنند، ارزش هاى متفاوت دارند و همين، بخشى از فرآيند پيچيده ي باز توليد توزیع سرمايه ي فرهنگى، فضاي اجتماعى و حتى طبقه ي اجتماعى را شامل مى شود. مدرک کسى که فرضاً از «دانشگاه صنعتى شريف»، فارغ التحصيل مى شود، از مدرک دانشجويى هم سطح که از دانشگاهى گمنام تر فارغ التحصيل شده است، متفاوت تلقى مى شود و به اين ترتيب، گونه اي «اشرافيت جديد تحصيلى» [بورديو، ۱۳۸۱: ۵۷] پديد مى آيد: اگر يکى دو قرن به عقب بازگرديم، «دانش آموخته ي دانشگاه صنعتى شريف»، مى توانست لقبى اشرافى مثلاً شبيه «عالم الدوله» داشته باشد! و جشن فارغ التحصيلى و اعطای مدرک و عنوان به دانشجويان، در مقام تمثيل، مى تواند مشابه جشن خلعت و اعطای لقب، تلقى شود؛ در اولى هم- مثل دومى- لباس و کلاه (مخصوص فارغ التحصيلى) مى پوشند و عنوانى رسمى اخذ مى کنند.

موضوع سرمايه ي فرهنگى وقتى اهميت پيش تری مى يابد که به نقض غرضى که عملاً در مؤسسه هاى آموزشى رخ مى دهد، توجه کنیم: ظاهراً هدف آن بوده است که نهاد آموزش، صرفاً با معيار استعداد فردى- و نه امتيازهاى ارثى- شايسته سالارى را پايه ريزى

کند. ولى مى توان کم و بيش مشاهده کرد که سرمايه ي فرهنگى، از طريق ظهور در گونه اي اقتدار، با تضمين عنوان تحصيلى سعى دارد، اشرافيت موروثى را جايگزين شايسته سالارى کند.

به هر حال به طور خلاصه، در ميدان بازي تحصيل، دانش آموزى موفق تر است که بتواند با احساس راهبى عملى خود، که از سرمايه ي پيش اندوخته ي او حاصل

دوست دارم تا  
اخذ مدرک...  
ادامه ي تحصيل  
بدهم.  
... شغلى ست که  
دوست دارم  
انگيزه ام از  
تحصيل...  
شغل آینده ام  
است.  
باید...



جدول ۱. سرمايه ي فرهنگى و جهت گيرى شغلى- تحصيلى دانش آموزان

مطابق آنچه ذکر شد، درباره‌ی جدول ۱ می‌توان گفت:

۱. گروه‌های با سرمایه‌ی فرهنگی بالاتر اذعان داشته‌اند که ترجیح می‌دهند، شغل آینده‌شان، مورد علاقه‌شان باشد. درحالی‌که گروه‌های با سرمایه‌ی فرهنگی کم‌تر، به اقتصاد شغل آینده‌شان توجه داشته‌اند. گروه برخوردار از نظر سرمایه‌ی فرهنگی، همچنین کسب احترام و علم را به راضی کردن خانواده، تأخیر در خدمت یا شرایط بهتر برای انتخاب همسر، ترجیح داده‌اند. این موارد نشان می‌دهند که عادت‌واره‌ی گروه‌های دارای سرمایه‌ی فرهنگی بیش‌تر، اغلب مبتنی بر ارزش‌های فرامادی در مقابل ارزش‌های مادی است. ارزش‌های مادی مستقیماً با زندگی اقتصادی فرد در ارتباط هستند، درحالی‌که ارزش‌های فرامادی مستقیماً با زندگی اقتصادی فرد ارتباطی ندارند [اینگلهارت، ۱۳۸۲]. ارزش‌های فرامادی که نقشی اساسی در تشکیل عادت‌واره‌ی گروه‌های با سرمایه‌ی فرهنگی بیش‌تر دارند، به خاطر خودشان نزد کنشگر منزلت دارند. این گونه ارزش‌ها به سادگی به عنوان ابزارهای دستیابی به نتایج دیگر، قابل تعریف نیستند و این گونه نیست که در مقایسه با گزینه‌های دیگر، جایگاه ممتازتری کسب کرده باشند و به این دلیل، کنشگر آن‌ها را پایه و اساس عمل و انتخاب خود قرار دهد. بلکه به خودی خود، در جایگاه خود و نه به خاطر دیگر ارزش‌ها و هدف‌ها، ارزشمند هستند. به بیان دیگر، ارزش‌های ذاتی آن‌هایی هستند که تصمیمات و رفتارها را بدون توجه به این‌که چه قدر سودمند هستند یا می‌ارزند، راهنمایی می‌کنند [تول، ۲۰۰۲: ۲].

با در نظر گرفتن تحصیلات به عنوان یکی از عناصر سازنده‌ی سرمایه‌ی فرهنگی،

دانش آموزان، کنشگرانی هستند که دیدگاه ارزشی متفاوتی از والدین خود دارند. این دیدگاه‌ها در فرآیند تصمیم‌گیری، عادت‌واره‌ی فرهنگی، و سرمایه‌ی فرهنگی آنان تأثیر دارد. این دیدگاه‌ها در فرآیند تصمیم‌گیری، عادت‌واره‌ی فرهنگی، و سرمایه‌ی فرهنگی آنان تأثیر دارد.

طول بکشد و عملی‌تر باشد (کاردانی)، تا مطابق آنچه در اختیار دارند، بتوانند سرمایه‌ی خانوادگی‌شان را بازتولید کنند.

برتری نسبی که بیش‌تر مردم برای تحصیلات دانشگاهی در مقابل کار یا تحصیلات فنی-حرفه‌ای قائل هستند، و نیز مزیت بیش‌تر تحصیل در دبیرستان در مقابل هنرستان، نشان‌دهنده‌ی بازتولید سلطه‌ی طبقاتی از طریق سرمایه‌ی فرهنگی است. طبقات مسلط-آن‌ها که از سرمایه‌ی فرهنگی بیش‌تری برخوردارند-قادرند ارزش‌های فرهنگی، استانداردها و ذائقه‌هایشان را به کل جامعه تحمیل کنند یا دست‌کم، ترجیحات فرهنگی‌شان را به عنوان استاندارد فرهنگی بالاتر، بهتر و مشروع‌تر، جایزند [سیدمن، ۲۰۰۴: ۱۴۹]. این موضوع در مورد نظام آموزشی در فرانسه نیز صدق می‌کند؛ تا آن‌جا که اولیای دانش‌آموزان ورود آن‌ها را به هنرستان، به جای دبیرستان، گونه‌ای مصیبت تلقی می‌کنند [پوردیو، ۱۳۸۱: ۷۰].

این تمایز در سلیقه را، علاوه بر نظام آموزشی، در مورد خرده فرهنگ‌های جوانان هم می‌توان دید. در شرایط کنونی، جوانانی که سرمایه‌ی فرهنگی بالاتری دارند، برای یافتن معنایی برای زندگی، فراتر از دستورالعمل‌های سنتی [گیدنز، ۱۳۸۲]، با هدایت عادت‌واره‌شان به جنبش‌های تئوریک‌تر-مثل جنبش‌های حفظ محیط‌زیست یا حقوق بشر-روی می‌آورند. در حالی‌که جوانان با سرمایه‌ی فرهنگی

تبعیت دارندگان سرمایه‌ی فرهنگی بالاتر از ارزش‌های فرامادی در مقابل ارزش‌های مادی، نظریه‌ی اینگلهارت را که بیان می‌کند، افراد هرچه تحصیل‌کرده‌تر باشند، فرامادی‌تر هستند [اینگلهارت، ۱۳۸۲: ۱۸۹]، تأیید می‌کند.

۲. گروه‌های برخوردارتر از سرمایه‌ی فرهنگی، به شغل‌هایی مثل پزشکی و شغل‌های فنی، مهندسی و علمی، روی می‌آورند؛ درحالی‌که گروه‌های کم‌تر برخوردار، به تجارت و بازرگانی و شغل اداری علاقه‌مندند. مطابق آنچه ذکر شد، چون راهبردهای بازتولید مبتنی بر سرمایه‌گذاری تحصیلی درازمدت، در مورد گروه‌های کم‌تر برخوردار از سرمایه‌ی فرهنگی، چندان کارآمد نیستند، این گروه بیش‌تر به دنبال شغل‌هایی هستند که سریع‌تر پاسخگوی ارزش‌های مادی مدنظر آن‌ها باشد. برعکس، گروه‌های برخوردارتر از سرمایه‌ی فرهنگی، بیش‌تر در امر آموزش سرمایه‌گذاری می‌کنند و رشته‌هایی را برمی‌گزینند که طول دوره‌ی تحصیلشان بلندتر و به درآمد رسیدنشان نیازمند صبر و حوصله‌ی بیش‌تر است. گروه‌های کم‌تر برخوردار، چون از سرمایه‌ی فرهنگی قوی محرومند و به همین خاطر، ریسک سرمایه‌گذاری تحصیلی‌شان بالاست، کم‌تر در امر آموزش سرمایه‌گذاری می‌کنند و درست به همین دلیل، برخلاف گروه‌های برخوردار، علاقه‌مندند تحصیلشان کم‌تر

## سرمدی در نقش: خصوصی در شکل: مدارک تحصیلی و سرمایه خصوصی: عینیت‌ها و ارتباطات: سرمایه اجتماعی و ارتباطات: یونانین شوند

زندگی، از یک سو فضای ساختمانند و قدرتی است که تصمیمات مشخص را بر کسانی که وارد آن حوزه می‌شوند، اعمال می‌کند، و از سوی دیگر، صحنه‌ی کشاکش کنشگرانی است که در پی حفظ یا براندازی نظام موجود توزیع سرمایه هستند [واکوانت، ۱۳۸۱: ۳۳۶].

کنشگران اجتماعی، با عادت‌واره‌هایشان در میدان‌های مختلف عمل می‌کنند و دست به کنش می‌زنند. مطابق مثال آغازین نوشته، علی کریمی با عادت‌واره‌ای که سرمایه‌ی شخصی شده‌اش در فوتبال است، در میدان بازی فوتبال، نقشش را ایفا می‌کند. به این ترتیب، ساختار و عاملیت در رابطه‌ای دیالکتیکی با هم قرار می‌گیرند و تلفیق می‌شوند و از دام تناقض تاریخی می‌جهد.

عادت‌واره، حاصل سرمایه، همان قدر که ساختاربندی شده است (یعنی شرایط ساختاری و جهان اجتماعی آن را بر ساخته‌اند)، ساختاردهنده نیز هست. اگر به نمونه‌ی عینی ذکر شده در این نوشته بازگردیم، می‌توانیم بگوییم، عادت‌واره‌ی دانش‌آموزان که برحسب سرمایه‌ی تحصیلی‌شان از سوی خانواده، مدرسه و... ساختاربندی شده است (ملکه‌ی ذهن شدن عوامل خارجی)، خود ساختاردهنده به جهان اجتماعی پیرامون است و مثلاً ارزش‌های خاصی را شبیه تحصیل تا مدارج بالاتر، ارزشمندتر می‌شمارد (خارجی شدن عوامل درون‌ذهنی).

این طرز تلقی از جامعه، بوردیو را از مخصصه‌ی گزینش میان عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی می‌رهاند [اریتزر، ۱۳۸۳: ۷۲۲]. نظریه‌ی بوردیو، همانند نظریه‌ی شناخته‌شده‌تر ساخت‌یابی گیدنز، سعی در تلفیق عاملیت و ساختار دارد.

ظاهری است و این پرسش را پیش می‌کشد که: اگر کنشگر، نظم امور و علل را در حد عالی می‌شناسد و می‌تواند با شناخت این نظم، عاقلانه تصمیم بگیرد و انتخاب کند، این انتخاب آزاد عقلانی چه تفاوتی با محکومیت ساده و مطلق کنشگر نسبت به نیروهای مؤثر دارد؟ [همان، ص ۶۳] در واقع این دو دیدگاه ظاهراً متناقض به یک‌جا ختم می‌شوند: اگر انسان‌ها به‌عنوان عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی، خودشان نقش‌های خودشان را از بیند، دیگر نیازی به نخ‌های ساختار و بازی‌گردان‌های غایب نیست.

بوردیو با فراتر رفتن از این تناقض ظاهری و ترکیب عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی، دیدگاهی نو در قرائت حیطه‌ی اجتماعی خلق کرده است. او با خلق مفهوم عادت‌واره که در واقع همان سرمایه‌ی فرهنگی شخصی شده‌ی فرد است و نشان‌دهنده‌ی تمایلات ذهنی و جسمی پایه‌ای او که از تجربیات پیشین-خصوصاً تجربیات خانوادگی- به دست آمده‌اند و به شکلی فعال تجربیات بعدی را هدایت می‌کنند [کالینز و تامپسون، ۱۹۹۲: ۶۱۸]، سعی در تلفیق ساختار و عاملیت دارد. چرا که عادت‌واره، هم ساختمانند است و هم ساخت‌دهنده.

از سوی دیگر، میدان، ساختارهای مؤثر بر کنش را نمایندگی می‌کند. میدان، به‌عنوان حوزه‌های گوناگون و متفاوت

کم‌تر، معنای وجودی‌شان را در خرده‌فرهنگ‌های کم‌تر ایدئولوژیک-مثل طرفداری تیم‌های فوتبال، یا عضویت در باشگاه موتورسواری- می‌یابند [هانداید، ۲۰۰۴: ۹۰].

مطابق این الگو باید انتظار داشت، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی «برتر» که فارغ‌التحصیلان‌شان موقعیت‌های اجتماعی بهتر را اشغال می‌کنند، و حلقه‌ها و خرده‌فرهنگ‌های «معتبرتر» که اعضای‌شان نفوذ بیشتری دارند و به گروه‌های برخوردارتر از سرمایه‌ی فرهنگی مربوط می‌شوند، هر روز بیش از پیش مورد استفاده‌ی فرزندان لایه‌های ممتاز جامعه قرار گیرند [بوردیو، ۱۳۸۱: ۵۵].



گذشته از نمونه‌ی عینی بالا، مفهوم سرمایه در معنای جدید، آن‌طور که بوردیو بیان و تعریف می‌کند، پیامدهای تئوریک مهمی را نیز موجب می‌شود. مهم‌ترین پیامد تئوریک سرمایه، در پیوند با دو مفهوم «عادت‌واره» و «میدان»، تلفیق ساختار و عاملیت است. عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی، دو دیدگاه موجود و دو قرائت ظاهراً متناقض از عمل اجتماعی هستند. دیدگاه ساخت‌گرای نخست، الگوهای ناپیدای روابط را جست‌وجو می‌کند و قرائت دوم، بر نقش عاملان اجتماعی و عمل عاقلانه‌ی آن‌ها تأکید دارد. بوردیو اما معتقد است، تفاوت بین این دو دیدگاه صرفاً

1. language games
2. family resemblance
3. habitus
4. cultural deprivation theory
5. embodied state
6. objectified state
7. institutionalized state
8. Good Will Hunting

منابع:

اینگلهارت، رونالد (۱۳۸۲). تحول فرهنگی در جامعه‌ی پیشرفته‌ی صنعتی. ترجمه‌ی مریم وتر. انتشارات کویر. تهران. چاپ دوم.

بورديو، پی‌یر (۱۳۸۱). نظریه‌ی کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی. ترجمه‌ی مرتضی مردیها. انتشارات نقش و نگار. تهران. چاپ دوم.

بورديو، پی‌یر (۱۳۸۴). «شکل‌های سرمایه». ترجمه‌ی افشین خاکباز و حسن پریان؛ در: تاجبخش، کیان (ویراستار). سرمایه‌ی اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه. نشر شیرازه. تهران. چاپ اول. صص ۱۶۵-۱۳۱.

ریترز، جورج (۱۳۸۳). نظریه‌ی جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه‌ی محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ هشتم.

Oxford: BLACKWELL; pp 274-309.

Collins J. and Thompson F. (1992). "Family, School, and Cultural Capital". A History of Educational Reform. Ed. Mark Salley. Connecticut: Pestman Inc. pp. 618-625.

Haralambos, Mike and Holborn, Martin (2000). Sociology: Themes and Perspectives. Fifth Edition. London: COLLINS.

Hundeide, Karsten (2004). "A New Identity, A New Lifestyle". in: Perret-Clermont, Anne-Nelly, et al. (editors). Joining Society: Social Integration and Learning in Adolescence and Youth. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

Seidman, Steven (2004). Contested Knowledge: Social Theory Today. Third Edition. Oxford: BLACKWELL.

Terrell, James (2002). "The Spiral Roots of Ethical Behavior"; [http://www.cgrowth.com/docs/ethics\\_roots.pdf](http://www.cgrowth.com/docs/ethics_roots.pdf)

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۲). تجدد و تشخیص: جامعه و هویت شخصی در عصر جدید. ترجمه‌ی ناصر موفقیان. نشر نی. تهران. چاپ دوم.

مگی، برایین (۱۳۸۲). مردان اندیشه: پدیدآورندگان فلسفه‌ی معاصر. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. انتشارات طرح نو. تهران. چاپ سوم.

واکروانت، لویک (۱۳۸۱). «پیر بورديو». ترجمه‌ی مهرداد میردامادی؛ در: استونز، راب (ویراستار). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. نشر مرکز. تهران. چاپ دوم. صص ۳۴۸-۳۲۵.

ویتگنشتاین، لودویگ (۱۳۸۱). پژوهش‌های فلسفی. ترجمه‌ی فریدون فاطمی. نشر مرکز. تهران. چاپ دوم.

Barnard, Alan (2004). History and Theory in Anthropology. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

Burnheim, Catherine (2003). "Networks and social capital in Australian Universities" (Preliminary PhD Paper); <http://www.utwente.nl/cheeps/documenten/susu2003/burnheim.pdf>

Calhoun, Craig (2003). "Pierre Bourdieu"; in: Ritzer, George (editor). The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists;

