

نماند. در کتب سی‌گانه او، که مجموعه وسیع و پیچیده‌ای را تشکیل می‌دهند، پایه‌های نظری متفاوتی را می‌توان ملاحظه کرد. جنبه طبقاتی نظام آموزشی و چگونگی گردش کار آن یکی از این پایه‌ها است که بنای علمی محکمی را بر آن بالا برده است.

این دانشمندان، با تجربیاتی که در محیط‌های متفاوت آموزشی اندوخت و با پژوهش‌هایی که به انجام رسانید بر بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌هایی که در بطن نظام آموزشی نهفته است، انگشت گذارد و نشان داد چگونه فرزندان کسانی که در لایه‌های بالای جامعه سیر می‌کنند و در فضاهای پر حیثیت و اعتبار اجتماعی - حرفه‌ای تحول می‌یابند، از امکانات بیشتری در ورود به دانشگاه بهره می‌برند در حالی که تعداد اندکی از فرزندان کارگران، که با سطوح تحصیلی و شغلی بالا تماس مستقیم ندارند، به دانشگاه راه می‌یابند، به عبارت دیگر تنها یک دهم دانشجویان، فرزندان کارگرانند که یک سوم جمعیت فعال کشور فرانسه را تشکیل می‌دهند. وضع برای روستازادگان نیز از این بهتر نیست.

تحصیلات به‌طور کلی و تحصیلات عالی به ویژه برای فرزندان متعلق به طبقات پایین اجتماعی، نوعی فرهنگ‌پذیری و یادگیری محسوب می‌شود. درس و مشق برای این دسته نوعی تکلیف است و از آن جا که این تکلیف از حوزه فعالیت‌های واقعی زندگی آنان به دور است، انجام آن دشوار می‌نماید. این جوانان کمتر کسی را در محیط خانوادگی خود می‌یابند که کلاس‌های دانشگاهی را دیده و به درجات عالی شغلی نائل آمده باشد. سطح آرزوهای شغلی معمولاً در ذهن آنان نازل و به همین اندازه انگیزه آنان برای تحصیل کمتر است. فکر آن‌ها در مورد آینده‌ای که در انتظار آن‌ها است مبهم و ذهن آن‌ها از بلند پروازی‌های اجتماعی و شغلی خالی است. رفتار کودکان در طبقات پایین، رفتاری

نامه انسان‌شناسی

دوره اول، شماره سوم، بهار و تابستان ۱۳۸۲
صص. ۲۱۵-۲۲۲

Les Héritiers, les étudiants et la culture, Pierre Bourdieu, Claude Passeron, Paris, Minuit, 1964.

وارثان، دانشجویان و فرهنگ، پی‌یر بوردیو، (به همراه کلود پسررون)، پاریس، انتشارات مینوی، ۱۹۶۴

مرتیضی کُتبی*

پی‌یر بوردیو و فرهنگ مدرسه

آینده تحصیلی برای فرزند شخصی از رده‌های بالای شغلی که شانسش بیش از پنجاه درصد برای ورود به دانشگاه دارد و بین اطرافیان خود و حتی اعضای خانواده، تحصیلات عالی را امری رایج و روزمره می‌بیند و فرزندیک کارگر، که شانسش کمتر از دو درصد برای راه یافتن به دانشگاه دارد و به واسطه اشخاص یا محیط‌های دیگر به طور غیر مستقیم با دانش و دانشجو آشنا می‌شود، متفاوت است.

پی‌یر بوردیو، جامعه‌شناس بزرگ فرانسوی (۱۹۳۰-۲۰۰۲) پله‌های ترقی تحصیلی را از روستایی محروم (دانگن) تا ناز پرورده‌ترین مدرسه عالی تربیت استاد^۱ بالا رفت و با ریشه پایین طبقاتی، به فضای فرهنگی اشرافی شاخه دوامد و در طول زندگی نه‌چندان دراز خویش دو محیط فکری متفاوت را تجربه کرد. گذر او از دنیایی بسته به دنیاها باز، خالی از درد نبود و ساختار فکری و شخصیتی او از این گذر بی‌تأثیر

* - استاد دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

^۱ Ecole Normale Supérieure

مفهوم «بچه درس‌خوان» که در محیط‌های آموزشی این همه مورد تمسخر و مضحکه واقع می‌شود نشانه چیست؟ نشانه این است که کمبودها را باید با درس خواندن جبران کرد زیرا غیر از درس چیزهای دیگری را هم باید آموخت. سواد واقعی آن است که دانشجو بتواند فراتر از آموزش رسمی گام بردارد و در مورد آن چه استاد می‌گوید، فکر کند، زبان و رفتار «متشخص» طبقات مسلط را به کار گیرد. به عقیده بوردیو - که اثر پسر سروصدا و ممتازی را به بحث درباره تشخیص^۲ اختصاص داد- معلم و شاگردی که به طبقات فهمیده و فرهیخته تعلق دارند، زبان یک‌دیگر را بهتر می‌فهمند.

فرهنگ مدرسه، مشروعیت خود را در همین نظام ارزیابی در امتحانات و در اعطای مدارک تحصیلی جست‌وجو می‌کند. این فرهنگ، به طبقات ممتاز ارزانی داشته شده است و متقابلاً مجموعه انگیزه‌ها، رفتارها و عادت‌هایی را می‌طلبد که در همین طبقات یافت می‌شود: کاردانی، سخن‌وری، مهارت، آداب معاشرت، انجام تکالیف، وظیفه‌شناسی، احترام به درس و بحث و علم و معلم همان میراثی است که طبقات با فرهنگ برای فرزندان خود باقی می‌گذارند. در این مورد، می‌توان زبان و به‌طور کلی تر فرهنگ استادان دانشگاه را مثال زد که برای این دسته از فرزندان دانش‌جو و برای آن دسته دیگر فهم‌ناپذیر است.

مدرسه، آشنایی با همین ارزش‌های تحصیلی و اجتماعی را «استعداد طبیعی» لقب می‌دهد. امتیازات خانوادگی و اجتماعی را به حساب لیاقت شخصی می‌گذارد. مدرسه به روش‌های تبعیض مآبانه و انتخاب‌های خود وقوف ندارد و پیوسته به‌طور ناپیدا به تولید اشرافیت مشغول است. از دیدگاه این نهاد اجتماعی، استعداد و

نیازمندان و مددجویانه است چه همیشه از مدرسه انتظار دارند آن‌ها را در انجام تحصیلات و کسب موفقیت‌های اجتماعی یاری دهد.

فرزندان بورژوا، درمقایسه خود با کودکان دیگر، خویشتن را با استعداد می‌دانند و آن را به رخ دیگران می‌کشند و هم‌چون ماهی در آب مدرسه و بعدها دانشگاه غوطه می‌خورند. اینان ازمینیت پایگاهی در جامعه برخوردارند. در واقع فرهنگ دانشگاهی برای آنان آشناست زیرا به فرهنگ محیط اجتماعی آن‌ها یعنی همان فرهنگ آبا و اجدادی آن‌ها شباهت دارد. از این روست که نگاه آن‌ها به درس و مدرسه نگاهی از بالا است. تحصیل برای آنان آسان است. برعکس، نظام تحصیلات عالی راه را بر طبقات پستین می‌بندد. درحقیقت، هرچه به طبقات پایین‌تر اجتماعی نزدیک می‌شویم، می‌بینیم که درها بسته‌تر می‌شوند. آمار و ارقام فراوانی این دست رد را بر سینه جوانان طبقات فقیر نشان می‌دهد. همان گونه که عوامل اقتصادی در تعیین سرنوشت موفق فرزندان ثروتمند مؤثر است، عوامل فرهنگی نیز تأثیر به‌سزایی بر این سرنوشت دارند و شاید بتوان تأثیر فرهنگی را حتی بر تأثیر عوامل اقتصادی مقدم دانست. به عبارت دیگر، میراثی که طبقات مرفه برای فرزندان خود به جای می‌گذارند بیشتر فرهنگی است تا اقتصادی. در این طبقات، فرهنگ به‌طور طبیعی به فرزندان منتقل می‌شود. رفت و آمد به کتابخانه‌ها، موزه‌ها، نمایشگاه‌ها و کنسرت‌ها کار مدرسه را تکمیل می‌کند و دانش مکمل به همراه می‌آورد؛ در حالی که برای فرزندان طبقات پائین، مدرسه تنها راه دست‌یابی به فرهنگ است. به‌طور خلاصه باید گفت مدرسه، تفاوت طبقاتی را در بهره‌وری از فرهنگ محیط به نمایش می‌گذارد: میانگین نمرات در کارنامه فرزندان مرفه به مراتب بالاتر از میانگین نمرات در کارنامه فرزندان فقیر است.

² La Distinction

خود را به نظام تحصیلی که از پدر و مادر خود به ارث برده‌اند و نیز به فرهنگ حاکم در مدرسه مدیون‌اند.

پس در این صورت، مدرسه نیز مانند خانواده صاحب اقتدار مشروعیت بخشی می‌شود که نابرابری‌های اجتماعی را تشدید می‌کند زیرا طبقات پائین، که معمولاً به خوبی به سرنوشت طبقه خود آگاهی دارند، اما از رفتن به راه‌هایی که این سرنوشت را به آنان تحمیل می‌کنند غافل مانده‌اند، راه مدرسه را در پیش می‌گیرند و به این ترتیب به استقبال سرنوشت آبا و اجدادی می‌روند.

مدرسه تنها نهادی نیست که «خشونت نمادین»^۴ به بار می‌آورد. رسانه‌ها نیز همین کار را می‌کنند. مثلاً تصاویری که تلویزیون به نمایش می‌گذارد «گاهی به فقیرترین انسان‌ها می‌باورانند که از محتوای ذهنی و تجربه‌های زندگی خود آن‌ها گرفته شده‌اند». همین کار را در اعمال روش‌های سیاسی نیز می‌توان مشاهده کرد. مگر نه این است که در نظام «مردم سالاری توممی» به مردم چنین القا می‌شود که همه کس حق داشتن عقیده و بیان فکر خود را دارد؟

پرداختن به جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و به ویژه به مسئله حساسی هم‌چون حرفه معلمی آن‌هم به وسیله جامعه‌شناس صریح و تلخ زبانی مانند بوردیو در عصر حاضر برای جامعه فرانسه دردناک و مشکل‌زا است ولی چه می‌توان کرد؟ او حقیقت را افشا می‌کند و عقیده دارد: «درست است که نظام آموزشی جایی برای ابتکار معلم و حق بهره‌برداری او از تجربیات شخصی باقی می‌گذارد ولی معلم، به عنوان کارمند، هم‌چنان ابزار مطمئنی در دست این نظام باقی می‌ماند و در نهایت دانش و کوشش خود را در خدمت آن قرار می‌دهد و به این ترتیب از کارکرد اجتماعی

بی‌استعدادی تعاریف معینی دارند. دانش‌آموزی که خوب فکر کند، خوب سخن بگوید، نسبت به معلم و مدرسه خوب موضع بگیرد با استعداد تلقی می‌شود و این استعداد در موفقیت تحصیلی او مؤثر می‌افتد زیرا چنین دانش‌آموزی تشویق می‌شود، بالا می‌رود و مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب، مدرسه با ابزارهایی که برای تحقق ملاک‌های بی‌چون و چرا و مسلم خود در دست دارد، آن‌ها را مداومت، ثبات و استحکام می‌بخشد و زمینه را برای بروز استعداد آماده نگه می‌دارد.

برعکس، دانش‌آموزانی که حربه‌های فرهنگی را از خانواده دریافت نکرده‌اند: درخانه امکان تمرین دانش و روش و استدلال را نداشته‌اند، زبان مدرسه و معلم را از والدین کم سواد خود نیاموخته‌اند و برای آموختن آن به مدرسه فرستاده شده‌اند، بی‌استعداد قلمداد می‌شوند. پس بی‌استعدادی چیزی جز محصول تربیتی و ثمره نظام دوگانه برخورد معلمان با شاگردان نیست.

در واقع، شرایط تولید استعداد و بی‌استعدادی در مدرسه فراهم می‌آید و انتخاب اجتماعی در مدرسه انجام می‌گیرد. به عقیده بوردیو این امر مهم به‌طور ناخودآگاه به واسطه معلمان انجام می‌گیرد چه، هر فرد به‌طور ناخودآگاه دارای «آمادگی»هایی است و آن دسته از عادات رفتاری، بیانی، داور و ارتباطی‌ای با محیط دارد که به طبقه اجتماعی او بر می‌گردد. این همان چیزی است که او «خصلت»^۳ طبقاتی می‌نامد و آن را ناخودآگاه می‌شمرد و عقیده دارد که شرایط اجتماعی ما، تولید رفتارها و داورهای ما را از چشم خود ما پنهان نگاه می‌دارد. مثلاً فرزندان طبقات متوسط و بالا، هرگاه مدرسه را با موفقیت به پایان برند، تصور می‌کنند خوب کار کرده‌اند و از خود استعداد نشان داده‌اند ولی به ندرت و یسا به‌طور سطحی متوجه می‌شوند تا چه حد موفقیت

⁴ violence symbolique

³ habitus

«خشونت نمادین» که تنها به شاگرد اختصاص ندارد، بلکه معلم را نیز در بر می‌گیرد. او می‌نویسد: «هر عمل تربیتی به‌طور عینی خشونت نمادین است چرا که از جانب قدرت حاکم که همانا توان فرهنگی خواص است، تحمیل می‌شود»^۱. پی‌یر بوردیو بر احساس تقصیر دیرینه کشیش‌ها و دوگانگی همیشگی روابط آن‌ها با قدرت حاکم انگشت می‌گذارد و می‌گوید این جماعت از یک سو خود را موظف به نشان دادن ضعف‌های قدرت می‌دانند، از سوی دیگر نان همین قدرت را می‌خورند و مدیون نظامی هستند که با آن در تنش به‌سر می‌برند. او این وضع را به معلمین تسری می‌دهد.

این احساس تقصیر را خود بوردیو که توانست بدرخشد و از چنگ گزینش تحصیلی فرار کند عمیقاً حس کرده است و آن‌را به مثابه یکی از دردهای زندگی معلمی خود در کتاب اندیشه‌های پاسکالی^۲ به این صورت آورده است: «من خود را در جایگاه یک روشنفکر دوست نمی‌دارم و آن‌چه را که به عنوان ضد روشنفکر از قلم من تراویده بیشتر در مورد چیزهایی بوده که از روشنفکری و روشنفکرمانی در اعمال وجودمانده است و نتوانسته‌ام پنهان کنم و با آن‌ها مشکل دارم سرچشمه گرفته است، مشکلی که همه روشنفکران دارند، یعنی قبول واقعی این حقیقت که کاملاً آزاد هستم»^۳.

جامعه‌شناس، معلمین متوسطه و استادان دانشگاه را که خود همیشه شاگردان خوبی - حداقل در رشته خود - بوده‌اند، متهم می‌کند و می‌گوید

نهاد آموزشی پاسداری می‌کند. او فراموش می‌کند که ریشه نابرابری‌ها را باید در شیوه‌های تربیتی خود جست و جو کند»^۴.

معلمان مدرسه، با فرزندان طبقات فقیر برای برقراری ارتباط و یافتن روش‌های اصیل مناسب برای کمک به آن‌ها بیشتر مشکل دارند تا با فرزندان طبقات متوسط و مرفه. نه محتواهای درسی مدارس و نه اصلیت‌های اجتماعی معلمین، پاسخگوی توده‌های مدرسه رو نیستند. معلمان خواه ناخواه در فرایند گزینش اجتماعی که نظام آموزشی به آن‌ها تحمیل می‌کند، شرکت دارند و به این ترتیب آب به آسیاب این نظام می‌ریزند.

معلمان هم‌دستان نظامی هستند که جامعه طبقاتی را استوار نگه می‌دارد. آن‌ها دانسته یا نادانسته ایدئولوژی «استعداد» و «نمره بیست» را ترویج می‌کنند. فرهنگ مدرسه و دانشگاه برای عده‌ای میراث و برای عده دیگر سرمایه‌ای است که با حذف و یادگیری به‌دست می‌آید. مطالعه نحوه مسابقات ورودی، به ویژه مصاحبه‌ها و امتحانات شفاهی نمایان‌گر این نظام انتخاب‌گرا و گزینشی است. داوطلب باید بتواند نشان بدهد که صبور و کاردان و «با استعداد» است، از ظرافت فکری و گفتاری برخوردار است، بی‌زحمست زیادی پاسخ‌ها را می‌داند، بی‌ادعا سخن می‌گوید و با طعنان و آرامش و در عین حال استحکام و ورزیدگی با دشواری‌ها روبرو می‌شود.

این ملاک‌های «عالی‌جنابانه» نه به‌طور طبیعی که با تکلف و تصنع رعایت می‌شوند و با پنهان داشتن رابطه‌های طبقاتی و سلطه‌گرانه اعمال می‌گردند. بوردیو مجموعه این رفتارهای غیرطبیعی و فریبنده را خشونت نام می‌نهد، متهمی

^۶ Ibid.

^۷ Méditations pascaliennes, Seuil, 1997.

^۸ Ibid.

^۵ P. Bourdieu & J-c. Passeron, La reproduction, op.cit.

فراوانی از قبیل اصلیت‌های اجتماعی معلمان، برنامه‌ریزی‌های تحصیلی، طرز کار معلمین در همه سطوح، زندگی روزمره شاگردان در محیط آموزشی و حتی موفقیت تحصیلی فرزندان طبقات فقیر پرداختند و به طور عمده نظرات وی را مورد تأیید قرار دادند.

کار انتقادی بوردیو در مورد نهاد آموزشی که به طور کلی با همکاری ژان - کلود پسون دوست و هم‌سنگر او انجام گرفت، فکر همگانی کردن آموزش^{۱۰} را که در جامعه فرانسه سخت مطرح شده بود و در اوج رواج بسر می‌برد، سست کرد و افشای نقش مدرسه در بازآفرینی نابرابری‌های اجتماعی را نه تنها به آزمایشگاه‌ها بلکه به کوچه و بازار کشید و تاریخ آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داد.

«میراث فرهنگی»^{۱۱} که هسته مرکزی فکر بوردیو و کتاب وارثان^{۱۲} او را تشکیل می‌داد جای خود در فرهنگ جامعه‌شناسی باز کرد. در این مورد باید گفت که تأثیر کار بوردیو و هم‌کاران او فوری نبود ولی عمیق بود چه برزمینه‌ای می‌نشست که تاریخ داشت.

کتاب وارثان زمانی به چاپ رسید (۱۹۶۴) که سال‌های ۱۹۶۰ آستان حوادث بود. در بجهوحه انقلاب دانشجویی (ماه مه ۱۹۶۸) و حتی بعد از آن، نارضایتی جوانان از نظام آموزشی هویدا شد. این وضع را می‌توان از شعارهایی که دانشجویان سر می‌دادند، دریافت: «مرگ بر نظام گزینش‌گر»، «مرگ بر دبیرستان‌های پادگانی»، ... این شعارها نشان می‌داد تا چه پایه آموزش رسمی و دولتی از واقعیت زندگی روزمره جوانان فاصله گرفته است. اعمال اقتدار طبقاتی، آن هم به صورت

اینان فراموش کرده‌اند چگونه موفقیت خود را به میراث فرهنگی خود مدیون‌اند و یا چنان‌چه به محیط‌های مردمی تعلق دارند چگونه به‌بهای کوشش‌های شخصی اثرات فرهنگ پدیری را از خود زدوده‌اند.

بوردیو با افکار شبه مارکسیستی یا «تضاد گرایانه غیر مارکسیستی»^۹ خود به تضاد طبقاتی مارکس نقش تعیین کننده‌ای می‌دهد اما می‌گوید نقش این تضاد در جامعه فقط در روابط اقتصادی و سیاسی بین طبقات بازی نمی‌شود بلکه نقش نمادینی هم در کاراست که به روابط اجتماعی «سلطه‌گر و سلطه‌پذیر» ویژگی و درخشش خاصی می‌بخشد. به این ترتیب، نظریه او نه تنها حاوی روابط مدرسه و جامعه‌ای است که آن‌را به وجود آورده و نیز محصولی است که مدرسه به بازار جامعه می‌فرستد، بلکه علاوه بر آن شامل روابط اجتماعی ویژه‌ای می‌شود که درون نهاد مدرسه به بازی گذارده می‌شوند و دارای قواعد نسبتاً مستقل هم هستند.

این نظریه دو وجهی است و به همین دلیل بارور و کاراست، زیرا نه تقلیل‌گرا است و نه منحصر به روش‌های تربیتی:

- تقلیل‌گرا نیست زیرا به سبک مارکسیست‌ها ادعا نمی‌کند نظام آموزشی فقط ابزاری در دست بورژوازی برای تسلط است؛

- به روش‌های تربیتی منحصر نمی‌شود زیرا تأثیر جامعه را بر تمامی ارکان آموزش و پرورش و آن چه در مدرسه می‌گذرد، تسری می‌دهد.

آثار بوردیو از جانب بسیاری از جامعه‌شناسان مورد توجه قرار گرفت و آن‌هایی که در کار تعلیم و تربیت به پژوهش می‌پرداختند، تحت تأثیر نظرات این دانشمند به مطالعه موضوع‌های

¹⁰ démocratisation

¹¹ héritage culturel

¹² Les Héritiers

⁹ A.Petitot, Production de l'école, production de la société, Droz, 1982.

در چنین شرایطی، انتشار کتاب *وارثان حکم* دوش آب سردی را داشت که بر سر فرانسوی‌ها ریخته می‌شد چرا که بیهودگی همگانی کردن آموزش و توهمی بودن آن را نشان می‌داد. تعداد بالای فرزندان طبقات بالا و تعداد پایین فرزندان طبقات پایین در دانشگاه‌ها ثابت می‌کرد که مدرسه به‌طور کلی جز ماشینی برای انتخاب اجتماعی نیست.

موفقیت بی‌بروردی سه دلیل عمده داشت:

۱- شرایط سیاسی و اجتماعی در هنگام انتشار برخی از آثار او مانند *وارثان و بازآفرینی*^{۱۳} مساعد بود؛

۲- تحلیل‌های او با انتقاداتی که از مدت‌ها پیش از جانب جنبش‌های سیاسی یا سندیکاها نسبت به نظام آموزشی مطرح می‌شد هماهنگی داشتند؛

۳- قدرت تحلیل انتقادی و درستی بینش او و حتی مبالغه کاری‌هایش نقطه‌نظرات همگان را در مورد مدرسه کاملاً دگرگون می‌کرد و موجب می‌شد بعضی از معلمان نسبت به کار خود باز اندیشی کنند.

البته در همین جا باید گفت که هم‌آهنگی تحلیل‌های بوردیو با انتقاداتی که از نظام آموزشی می‌شد خالی از تناقض نبود، چه نوشته‌های او متخصصان تعلیم و تربیت را به تحسین وامی‌داشت و در عین حال آزار می‌داد. مثلاً در سال ۱۹۷۰ آ. پروست در مجله اسپری^{۱۴} مقاله‌ای تحت این عنوان نوشت: «بازآفرینی: یک جامعه شناسی عقیم»^{۱۵}. او در این نوشته جبرگرایی افراطی بوردیو را که به عقیده او به سوچ‌گرایی می‌ماند، مورد انتقاد قرار داد.

ظاهر مشروع امتحان و نمره و بنابراین «گزینش» میراثی بود که از دوران ناپلئون در مدارس فرانسه به‌جای مانده بود و هنجارگرایی اجتماعی در فرهنگ رسمی و آموزشی ونحوه‌ی انتقال آن به نسل‌های بعدی به‌خوبی جریان داشت.

در این ایام، بستر تحصیلی دستخوش سه فرایند بود که روابط جامعه فرانسه را با نظام آموزشی آن دگرگون می‌ساخت:

۱- انفجار جمعیت: درحالی که تکثیر مولید، بعد از جنگ، کودکان و مدارس‌های ابتدایی فرانسه را در سال‌های ۱۹۵۰ پر کرد، کار به دوره متوسطه و سپس دانشگاه کشید.

۲- اصلاحات بنیادی: از دیرباز به مدرسه‌ای که جمهوری فرانسه شکل داده بود انتقاد می‌شد. از ابتدای قرن بیستم، اصلاح‌طلبان به جنبه نخبه‌پروری آموزش رسمی متوسطه اعتراض کرده بودند و به آن به عنوان قلمرو بورژوازی نسبت به آموزش ابتدایی که به مردم عادی اختصاص داشت بدبین بودند. همین نارضایتی‌ها بود که بعد از جنگ اول بین‌الملل گسترش یافت و به فکر همگانی کردن آموزش منجر گردید. اروپا به طور کلی و دولت ژنرال دوگل به طور خاص در فرانسه به این باور رسیدند که باید به پرورش نخبگان علمی و فنی بیشتری دست زد تا قدرت اقتصادی کشورها بالا برود.

۳- خانواده‌ها: با بهتر شدن سطح زندگی خانواده‌ها و افزایش نیروهای واسط در میان جمعیت شاغل، جهش اجتماعی ایجاد شد. آرزوی رسانیدن فرزندان به سطحی که والدین آن‌ها، به ویژه در طبقات متوسط، از آن محروم بودند یکی از هنجارهای تربیتی گردید، در حالی که تا قبل از جنگ، ارتقای شغلی و اجتماعی به طبقات مرفه تعلق داشت.

¹³ La Reproduction

¹⁴ L'Esprit

¹⁵ A. Post, "Une Sociologie stérile, la reproduction", Esprit, decembre 1970.

جامعه‌شناسی جبرگرایانه

اکنون دیگر می‌دانیم که از یک سو شکست تحصیلی در محیط‌های فقیر از نخستین سال‌های تحصیلی مشهود است و از سوی دیگر رشته‌های پر ارزش دانشگاهی در اختیار فرزندان طبقات مرفه قرار دارد. اما این واقعیات به خودی خود تنها دلیل محکمی برای درستی تحلیل بوردیوی جامعه‌شناس نیست. او آن‌چه را که به طور اساسی به باد انتقاد می‌گیرد همانا جبری و نامود کردن این وضع است و همین به تحلیل او حالت افراطی می‌دهد. او عادات فرهنگی یا به قول خود وی «خصلت» کنش‌گران آموزش و پرورش و بنابراین «خشونت نمادین» نظام حاکم بر این نهاد را چنان تعیین‌کننده جلوه می‌دهد که دیگر جایی برای توان مقاومت یا ابتکار فردی باقی نمی‌ماند. ریمون بودون، نظریه پرداز ضد مارکسیست، یکی از نخستین کسانی است که در کتاب «ابرابری شانس‌ها»^{۱۶} دست به انتقاد از نظریه جبرگرایانه پی‌یر بوردیو می‌زند. او از این نقطه حرکت می‌کند که گردش کار جامعه ترکیبی از تصمیمات و کنش‌های روزمره افراد عقلایی و خردگراست و می‌توان از آمار و ارقام بوردیو نتیجه معکوس هم گرفت. مثلاً نباید فرزندان فقیری را که در تحصیلات ابتدایی یا به پای فرزندان طبقات بالا پیش می‌روند اما خود به تنهایی و یا تحت تأثیر والدین و معلمان خود به ادامه تحصیل در بخش‌های فنی، حرفه‌ای روی می‌آورند فراموش کرد.

نظر پی‌یر بوردیو در این مورد، آن بود که رابطه سلطه‌آمیز طبقات حاکم با طبقات محروم این نابرابری را ایجاد می‌کند. خانواده‌های فقیر ابزار زبانی و فرهنگی لازم را برای اعتراض مؤثر به

نحوه راهنمایی و مشاوره مدرسه - که به پیش‌دوری‌های اجتماعی ناخودآگاه معلمان آغشته است - در اختیار ندارد.

ریمون بودون بر عکس اعتقاد دارد که باید تصمیم شورای مدرسه و راهنمایی معلمان را با توجه به عملکرد عقلایی والدین تحلیل کرد، به این معنی که برای خانواده‌های فقیر سوق دادن فرزندشان به طرف رشته‌های فنی - حرفه‌ای حاری خطرپذیری کمتریست تا راندن او به طرف رشته‌های نظری برتر، چه تحصیلات فنی - حرفه‌ای در کوتاه مدت او را وارد بازار کار می‌کند بی آن‌که راه را - به شرط موفقیت‌های بیشتر - بر او سد کند؛ در حالی که تحصیل در رشته‌های عالی زمان طولانی‌تری را می‌طلبد. به علاوه رشته‌های فنی چه از نظر درآمد و چه از نظر ارزش اجتماعی - حرفه‌ای از پایگاهی برخوردارند که به‌هر تقدیر از پایگاه والدین - که معمولاً از محیط‌های پایین برخاسته‌اند - بالاتر است. این دسته از والدین در مورد سود و زیان تحصیلات بلند مدت فکر می‌کنند و با آن برخورد محاسبه‌گراانه و واقع‌گرایانه دارند. آن‌ها امتیازات را با هزینه‌های آن می‌سنجند.

به نظر بودون اگر همگانی کردن آموزش با شکست مواجه گردیده و ناموفق مانده است تنها به دلیل تسلط نمادین طبقات بالا در مدرسه نیست، بلکه به دلیل انتخاب فردی در طبقات پایین نیز هست؛ به عبارت دیگر، اگر همه جوانان به رده‌های بالای تحصیلی دست نمی‌یابند، برای این است که خانواده‌های فقیر به نفع خود نمی‌دانند فرزندانشان به دنبال تحصیلات دانشگاهی بروند. بنابراین، نفس همگانی کردن تحصیلات مرگ خود را در خود دارد.

این نوع انتقاد برای جامعه‌شناسان آموزش و پرورش مفید واقع شد زیرا به آن‌ها امکان داد بر نقطه ضعف نظریه بازآفرینی بوردیو انگشت بگذارند. تعداد زیاد و معناداری از افراد وجود

¹⁶R. Boudon, L'Inégalité des chances, Armand Colin, 1973, rééd. Pluriel, 1979.

دارند که از سلطه «گریز ناپذیری و جبریت»^{۱۷} وضع موجود - که بوردیو برآن تأکید دارد - می‌گیرند: فرزندان کارگران که در مدرسه به موفقیت‌های چشم‌گیر دست می‌یابند و فرزندان خانواده‌های سطوح بالای فرهنگی که در همان کلاس و مدرسه ناموفق می‌مانند از این جمله‌اند. پژوهش‌گران بسیاری^{۱۸} نشان داده‌اند که تصاویر ذهنی، خانوادگی، فردی، تحصیلی، جنسی یا اجتماعی‌ای وجود دارند که می‌توانند کم یا بیش در موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموز نقش بازی کنند. این تصاویر در کنش متقابل با جبرگرایی جامعه و مدرسه در اذهان شکل می‌گیرند پس جا دارد که نقش تعیین‌کننده‌ای را که بوردیو به نهادهای اجتماعی می‌دهد با نقطه نظرات دیگر تکمیل کنیم.

به هر تقدیر، بینش پی‌یر بوردیو گریزناپذیری جامعه‌شناختی (تأثیر محیط اجتماعی) را به جای گریزناپذیری ژنتیکی (تأثیر وراثت) که با ایدئولوژی استعداد عنوان می‌شد، نشانیده است.

منابع

- شروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی
- Fournier, Martine, 2002, **Les Héritiers: les étudiants et la culture** (Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, 1964), **Sciences Humaines**, no. special.
-Troger, Vincent, 2002, **Bourdieu et l'école: la démocratisation desenchantée**, **Sciences Humaines**, no. special.

¹⁷ déterminisme

¹⁸ P. Perrenoud, F. Dubet et D.

Martuccelli, B. Lahire, B. Charlot, E. Bautier et J. I. Rochex, C. Baudalet et R., Establet.