

بر آتم تا در این بحث، ساختکارهای پیچیده‌ای را مطرح کنم که از خلال آنها، نهادهای آموزشی به بازتولید شیوه توزیع سرمایه فرهنگی و، از راه آن، به بازتولید ساختار فضای اجتماعی، یا به تعبیر شناخته شده تر به بازتولید ترکیب طبقات اجتماعی، کمک می کنند (براین تعبیر تأکید دارم). به ازای دو محور اصلی این فضا، یعنی فرهنگ و اقتصاد، دو مجموعه از ساختکارهای متفاوت بازتولید وجود دارد که ترکیب آن دو، شیوه بازتولید را تعریف می کند و سرمایه‌ها را به هم تبدیل و برهم انباشت می کند و چنان می کند که ساختار اجتماعی به دوام و جاودانگی گرایش می یابد (چیزی که منافی تغییر شکل‌های کمابیش مهم این ساختار نیست). بازتولید ساختار توزیع سرمایه فرهنگی در قالب رابطه میان راهبردهای خانواده‌ها و منطق ویژه نهاد آموزشی صورت می گیرد.

آید، اسباب درک اهمیت فرایندهای است که خانواده‌ها، بویژه خانواده‌های اصیل و ممتاز و، در میان این دسته، خانواده‌های روشنفکران، استادان دانشگاه‌ها و سطوح بالای مشاغل آزاد، در همه کشورهای پیشرفته (و در ژاپن بیش از هر جای دیگر) به آموزش و پرورش فرزندان خود می دهند؛ این الگو به فهم این موضوع کمک می کند که بزرگترین و برجسته‌ترین مراکز آموزشی، که فارغ‌التحصیلان آن به برترین موقعیت‌های اجتماعی دست می یابند، هر روز بیش از پیش مورد استفاده انحصاری فرزندان لایه‌های ممتاز جامعه قرار می گیرد، و این وضع به همان اندازه در ژاپن یا آمریکا مصداق دارد که در فرانسه. فراتر از این، الگوی مزبور نه فقط اجازه فهم این مطلب را می دهد که چگونه جوامع پیشرفته قوام و دوام می یابند، بلکه همچنین به درک این نکته کمک می کند که چگونه در این جوامع بر اثر تناقضهای خاص، شیوه بازتولید آموزشی تغییر می کند.

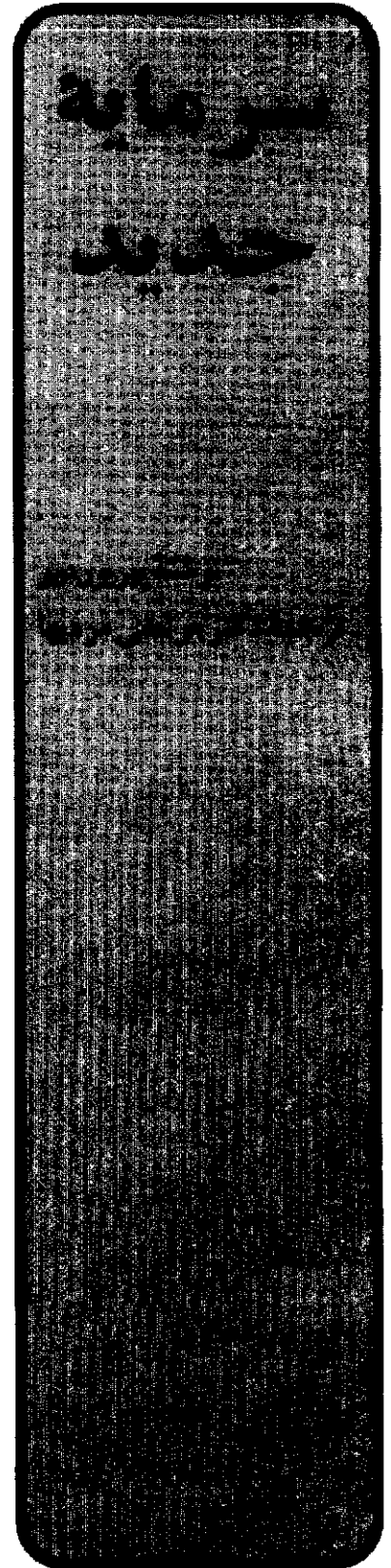
مدرسه، جن ماکسول

برای داشتن يك دیدگاه کلی در مورد کارکرد ساختکارهای بازتولید آموزشی، در آغاز می توان به تصویری استناد کرد که ماکسول، فیزیک‌دان معروف برای تفهیم چگونگی اثرگذاری قانون دوم ترمودینامیک به کار می برد: ماکسول جنی را تصور می کند که در میان اجزای در حال جنبش کم یا بیش گرم، یعنی کم یا بیش سریع، که به مقابله او می رسند، تفکیکی صورت می دهد که اجزاء با حرکت سریع را به درون يك ظرف می فرستد که درجه حرارت آن بالا می رود، و اجزاء با حرکت کند را درون يك ظرف دیگر می ریزد که درجه حرارت آن پایین می آید. به این ترتیب تفاوت میان این اجزاء به صورت منظم حفظ می شود که در غیر این صورت از بین می رفت. نظام مدرسه همانند جن ماکسول عمل می کند: به بهای صرف انرژی که برای تفکیک ضروری است، نظم از پیش موجود یعنی فاصله میان دانش آموزشی را که از سرمایه‌های فرهنگی متفاوتی برخوردارند، حفظ می کند.

دقیق تر بگوییم، این سیستم بوسیله يك رشته عملیات گزینش، دانش آموزان دارنده سرمایه فرهنگی ارثی را از آنان که فاقد این سرمایه هستند

خانواده‌ها پیکرهای جاندار نوعی Coratus، در معنای اسپینوزانی وازه هستند، یعنی نوعی گرایش به جاودانه کردن موجودیت اجتماعی خود، همراه با همه قدرت‌ها و امتیازات وابسته به آن دارند که ریشه راهبردهای بازتولید است؛ مثلاً راهبردهای باروری و زایمان، راهبردهای مربوط به ازدواج، راهبردهای وراثت و جانشینی، راهبردهای اقتصادی و بویژه راهبردهای تربیتی و پرورشی. خانواده‌ها هر چه سرمایه فرهنگی شان بیشتر و وزن نسبی سرمایه فرهنگی آنها در قیاس با سرمایه اقتصادی شان سنگین تر باشد، سرمایه بیشتری به امر آموزش و پرورش فرزندان خود اختصاص می دهند (منظور انواع سرمایه گذاری و در بعضی موارد سرمایه گذاری پولی است، همچون در ژاپن امروز در مورد مؤسسات کمک آموزشی که در واقع کلاس‌های آمادگی برای شرکت در کنکور است). این سرمایه گذاری در زمینه آموزش فرزندان هنگامی افزایش می یابد که دیگر راهبردهای بازتولید (بویژه راهبردهای وراثت و جانشینی که راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی است)، به صورت نسبی کارآمدی و درآمندی کمتری داشته باشد (همچنان که در مورد ژاپن از جنگ جهانی دوم تاکنون و نیز تا اندازه کمتری در مورد فرانسه مصداق دارد).

این الگو، که ممکن است بسیار انتزاعی به نظر



جدامی کند. با توجه به این که تفاوت استعدادهای از تفاوت‌های اجتماعی جدا شدنی نیست، این نظام سعی در حفظ تفاوت‌های اجتماعی از پیش موجود دارد.

اما افزون بر این، نظام مزبور دو معلول دیگر نیز به بار می‌آورد که فقط به شرط کنار گذاشتن زبان (خطرناک) مکانیسم می‌توان از وجود و کارکرد آنها آگاه شد. نظام آموزشی با در انداختن شکافی میان دانشجویان مدارس عالی برجسته و دانشجویان دانشکده‌های معمولی، مرزهایی اجتماعی بنا می‌کند که مشابه همان مرزهایی است که در گذشته اشراف بلندپایه را از اعیان میان‌مایه و این گروه را از مردم کوچه و بازار جدا می‌کرد. این جدایی، در آغاز، از حیث شرایط زندگی، با تضاد میان زندگی منزوی مدارس عالی شبانه‌روزی و زندگی آزاد دانشجویان دانشکده‌های معمولی مشخص است، و پس از آن، از لحاظ محتوا و بویژه شیوه آماده شدن برای امتحانات: در یک سو، «اشرافیت جدید تحصیلی» است که بر نامریزی بسیار دقیق و شیوه‌های آموزشی بسیار رسمی و بویژه یک فضای رقابت فشرده و لحظه به لحظه که اطاعتی بی‌چون و چرار را تحمیل می‌کند و نوعی همسانی آشکار با فضای رقابت میان شرکت‌های اقتصادی را به نمایش می‌گذارد؛ و در سوی دیگری «زندگی دانشجویی» است که در نزدیکی بازبست درویش‌وار، حتی در زمان فعالیت رسمی علمی و کلاس درس نیز الزامات و نظم بسیار محدودتری را تحمیل می‌کند. این جدایی همچنین با پدیده‌ای به نام کنکور و بوسیله حذفاصلی رسمی مشخص می‌شود که به صورت یک مرز واقعاً جادویی آخرین فرد قبول شده [برای ورود به آموزشگاه‌های برجسته] را از نخستین فرد مردود شده جدا می‌کند و قبول شده‌ها را به حق داشتن یک عنوان مفتخر می‌نماید. این بریدگی، کاری جادویی است که پارادایم آن همان جدایی میان امر قدسی و امر عادی است، آن گونه که دور کیم تحلیل می‌کند.

طبقه‌بندی آموزشگاهی همواره، و بویژه در موردی که بحث آن را می‌کنیم، یک عمل اُردیناسیون (ordination) به هر دو معنایی است که این واژه در زبان فرانسه دارد: اولاً نوعی تفاوت اجتماعی از جنس مرتبه، یعنی نوعی رابطه

سلسله‌مراتبی تعریف شده را بنا می‌کند که بر اساس آن، منتخبان، برای حضور در عرصه زندگی جمعی، با تعلقشان (دانشجوی سابق یا دانش‌آموخته مدرسه عالی...) علامت‌گذاری می‌شوند؛ آنها اعضای یک مرتبه (ordre)، به معنایی که این کلمه در سده‌های میانه افاده می‌کرد، هستند؛ اعضای یک لایه اشرافی، یعنی مجموعه‌ای دقیقاً محدود (که افراد یا به آن تعلق دارند یا ندارند) از افرادی که با استناد به تفاوتی جوهری از توده‌های ناآگاه (commun da mortels) جدا می‌شوند و بر پایه همین تفاوت برای تسلط بر آنان مشروعیت می‌یابند. از اینجا است که به معنای دوم آن واژه می‌رسیم: جدایی اعمال شده بوسیله آموزشگاه یا نظام آموزشی اُردیناسیون به معنای تقدیس و تشریف (consécration) یا به تخت نشاندن افراد در یک مقوله قدسی، در یک نظم اشرافی.

انس و عادت مانع از این می‌شود که ما، آنچه را در پشت فعالیت‌های به ظاهر صرفاً فنی و تکنیکی دستگاه آموزشی پنهان شده است، ببینیم. بر این مینا، تحلیل وبر از مندرک بعنوان bildungspatent و از امتحان بعنوان فرایند گزینش عقلانی، گرچه نادرست نیست، اما ناقص است: این تحلیل از مشاهده جنبه جادویی عملیات آموزشگاهی، که آن هم البته کارکرد عقلانی کردن (rationalisation) دارد، اما نه به معنای مورد نظر وبر، غافل است. امتحان‌ها و کنکورها تقسیم‌بندی‌هایی را که ضرورتاً از عقلانیت مبتنی بر اصول برخوردار نیست، توجیه عقلانی می‌کند، و نیز عناوینی را که نتایج این امتحانات را متبرک و انکارناپذیر می‌کند، همچون ضمانت‌نامه خبرگی فنی و تأییدیه خبرگی اجتماعی معرفی می‌کند؛ چیزی که القاب آموزشی [مثلاً عضو آکادمی علوم فرانسه یا فارغ‌التحصیل اکول نرمال سوپریور] را به القاب اشرافی [مثلاً دوک اورلشان یا کنت لوار] بسیار نزدیک می‌کند. در همه جوامع پیشرفته، فرانسه، آمریکا یا ژاپن، توفیق اجتماعی بستگی نزدیکی به عنوان‌گذاری (تحمیل عنوانی که معمولاً نام یک مؤسسه آموزشی است چون دانشگاه تودایی توکیو یا هاروارد بوستون یا مدرسه پلی تکنیک پاریس) دارد که از راه نظام آموزشی، یک تفاوت اجتماعی از پیش موجود را باز تولید می‌کند. به این ترتیب دادن

○ خانواده‌ها هر چه سرمایه فرهنگی شان بیشتر و وزن نسبی سرمایه فرهنگی آنها در قیاس با سرمایه اقتصادی شان سنگین‌تر باشد، سرمایه بیشتری به امر آموزش و پرورش فرزندان خود اختصاص می‌دهند.

مدرك، كه گاه ضمن مراسمی با شكوه صورت می گیرد، كاملاً با مراسم جشن سلاح پوشی شوالیه‌ها قابل قیاس است.

كار كرد تكنيكي كاملاً بدیهی آموزش، یعنی انتقال كار آیی فنی و گزینش خیره‌ترین نیروها از نظر فنی، كار كرد اجتماعی آن، یعنی تخصیص حق ریاست به کسانی كه بنا به موقعیت، دارای كار آیی اجتماعی‌اند، رارپوشی می‌كند. به این ترتیب، در ژاپن مانند فرانسه، با يك اشرافیت تحصیلی لوثی در میان مدیران صنعتی، پزشكان برجسته، كارمندان عالی رتبه و حتی زمامداران سیاسی روبه‌رو هستیم و این اشرافیت تحصیلی - دانشگاهی، بخش مهمی از بازماندگان اشرافیت خونی را دربرمی‌گیرد كه عنوان اشرافی خود را به يك عنوان تحصیلی تغییر داده‌اند. بنابراین، نهاد آموزش، كه می‌شد باور داشت كه با برتری دادن استعدادهاى فردی بر امتیازات لوثی، می‌تواند نوعی شایسته‌سالاری را پی‌ریزی كند، در واقع در پی آن است كه از راه پیوندهای پنهان میان استعداد تحصیلی و میراث فرهنگی، يك اشرافیت دولتی (Noblesse d'Etat) واقعی را تدارك كند، كه اقتدار و مشروعیت آن بوسیله عنوان تحصیلی، تضمین شده است. سروری بر تاریخ كافی است تا نشان دهد كه صدارت این اشرافیت ویژه، كه فصل مشترک هم با دولت دارد، پیامد يك فرایند طولانی است: در فرانسه به همان اندازه ژاپن، اشرافیت دولتی موجودی است كه با خلق كردن دولت، خلق شده است؛ اشرافیت دولتی باید دولت را خلق می‌كرد تا بعنوان دارنده انحصار مشروع قدرت دولتی، خلق شود. اشرافیت دولتی میراث‌بر آن چیزی است كه در فرانسه اشرافیت لباس نامیده می‌شود، در تقابل با اشرافیت شمشیر (شوالیه‌گری) كه با گذر زمان و از راه از دواج، هر چه بیشتر با آن متحد می‌شود. در اینجا فرصت آن نیست كه من‌همه تاریخی را كه در آخرین بخش از كتاب اشرافیت دولتی آورده‌ام و در آن بر كارهای به‌ندرت مورد ملاحظه قرار گرفته مورخان تعلیم و تربیت، مورخان دولت و مورخان اندیشه تکیه كرده‌ام، یادآوری كنم. تحلیل مذکور، می‌تواند مبنای يك مقایسه روشمند با فرایندی باشد كه، علیرغم تفاوت‌های آشكار ولی از نظر من كاملاً مشابه، جماعت سامورایی‌ها را در نیمه دوم سده

هیجدهم، به ایجاد يك دولت مدرن برانگیخت؛ دولت مدرنی كه بر شانه‌های بوروکرات‌هایی استوار بود كه يك منشأ اشرافی (سامورایی) را به يك فرهنگ تحصیلی قوی پیوند زده بودند و دغدغه این را داشتند كه استقلال خود را در قالب و از راه يك آیین دولت ملی تحكیم كنند كه مستقیماً در يك اشرافیگری و در يك احساس نیرومند برتری نسبت به صنعتگران و بازرگانان و البسته سیاستمداران ریشه داشت.

این قابل مشاهده است كه در فرانسه، ابداع دولت و بویژه ابداع مفاهیمی چون «همگانی»، «ثروت عمومی» و «خدمات عمومی» كه لب اندیشه دولت است، از ابداع نهادهایی كه قدرت اشرافیت دولتی و بازتولید آن را بنا می‌نهد، جدایی‌ناپذیر است؛ بر این اساس، مثلاً مراحل رشد و توسعه نهاد آموزش، بویژه ظهور مؤسسات جدید در سده هیجدهم، یعنی كالج‌هایی كه از راه در آمیختن شاخه‌هایی از اشراف با بورژوازی لباس طبقه‌ای از اجتماع كه از حیث میزان رفاه و موقعیت اجتماعی هم عرض بورژوازی به معنای اصیل و تاریخی كلمه است، در مدارس شبانه‌روزی كه مدارس عالی امروز فرانسه معرف آن است - با مراحل توسعه دیوان‌سالاری دولتی (و به صورت ثانوی، دست‌كم در سده شانزدهم با دیوان‌سالاری کلیسا) منطبق است. مستقل شدن حوزه دیوان‌سالاری و تكثیر جایگاه‌های مستقل از قدرت‌های ریشه‌دار مادی و معنوی حرکتی به موازات رشد و توسعه بورژوازی لباس و اشرافیت لباس بوده است كه منافع آن بویژه در زمینه بازتولید ارزش‌ها و امتیازها، آن‌گونه كه مثلاً در مورد طبقه سامورایی‌های ژاپن گفته شد، بطور كامل به پدیده آموزشگاه (مدرسه، دبیرستان، دانشگاه) گره خورده است؛ این مطلب، به همان اندازه در مورد هنر زندگی كردن این طبقه، كه جایگاه مهمی را به فعالیت‌های فرهنگی اختصاص می‌دهد، صحت دارد كه در مورد نظام ارزشی آن، كه در تقابل با روحانیت از يك سو، و با شوالیه‌گری از سوی دیگر، تعریف می‌شود؛ نظامی ارزشی كه ایدئولوژی «شرافت در تولد» را به نام شایستگی، و به نام آنچه بعدها به كار آمدی مشهور شد، تقد می‌كند. به هر صورت، در میان همین بورژوازی و اشرافیت لباس

○ سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش فرزندان هنگامی افزایش می‌یابد كه دیگر راهبردهای بازتولید (بویژه راهبردهای وراثت و جانشینی كه راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی است)، به صورت نسبی كارآمدی و درآمدزایی كمتری داشته باشد.

است که ایدئولوژی مدرن خدمات همگانی، ثروت عمومی و امر همگانی [اموری] که حق ویژه و امتیازات خاص طبقاتی دوره اشرفیگری را نفی می‌کند] به صورت جمعی ابداع می‌شود؛ همان ایدئولوژی که «اومانیسم مدنی کارمندان» (Hamanisme civique des fonctionnaires) نامیده می‌شود و بویژه، از رهگنر و کلای ژیروندن، الهام بخش انقلاب فرانسه بود.

به این ترتیب، این طبقه جدید که قدرت و اقتدار آن متکی به سرمایه جدید یعنی سرمایه فرهنگی است، به منظور غلبه یافتن در جدال با لایه‌های دیگر طبقه مسلط، یعنی اشرفیت شوالیه‌گری و بورژوازی صنعتی و تجاری، می‌بایست منافع «ویژه» خود را بر درجه‌ای از «عمومیت دادن» مبتنی کند و مقوله‌ای را مطرح سازد که می‌توان آن را روایت «ترقی خواه» از ایدئولوژی خدمات عمومی و شایسته‌سالاری نامید؛ ترقی خواه، نسبت به گونه‌های تازه‌ای از اشرفیت که بعدها کارمندان آلمانی و ژاپنی پدید آوردند. اشرفیت و بورژوازی لباس، از راه مطالبه قدرت زیر عنوان «عمومی»، پروژه عینی کردن، و از راه این عینی کردن، کارآمدی تاریخی امر «عمومی» را به پیش می‌برند؛ زیرا اینان نمی‌توانند از قبل دولتی بهره ببرند که مدعی اند به آن خدمت می‌کنند، در حالی که چنین خدمتی تازمانی که ارزشهای عمومی که اینان زیر پرچم آن جمع شده‌اند اندک است، معنایی ندارد.

هنر یا پول؟

من می‌توانستم بحث خود را در همین جا به پایان برم، اما می‌خواهم یک بار دیگر به تصویر جن ماکسول، که بیشتر آن را برای تفهیم بهتر به کار گرفته‌ام، بازگردم؛ تصویری که مانند همه استعارات گرفته شده از فیزیک و بویژه از ترمودینامیک، لبریز از یک فلسفه عمل کاملاً نادرست و یک نگرش محافظه کارانه از دنیای اجتماع است (گواه آن، استفاده خود آگاه یا ناخود آگاه کسانی، همچون هایدگر است که با تمسک به چنین استعاره‌هایی سعی می‌کنند «هم سطح کردن» و حذف روبرو شدن تفاوت‌های «اصیل» را در ابتدال یکنواخت و بی‌مزه ارزش‌های «متوسط» افشا کنند). در واقع، کنشگران اجتماعی، مثلاً دانش‌آموزانی که یک

رشته را برمی‌گزینند، خانواده‌هایی که مؤسسه آموزشی خاصی را برای فرزندان خود انتخاب می‌کنند و غیره، ذراتی نیستند که محکوم نیروهای مکانیکی باشند و به گونه ایجابی زیر فشار علت‌ها عمل کنند؛ نیز، به همین نسبت، گزینش کنندگان خود آگاه و شناسایی نیستند که، مطابق آنچه طرفداران نظریه کنش عقلانی عقیده دارند، از عقول پیروی کنند و بر اساس شناخت کاملی از علل عمل کنند، (اگر وقت کافی داشتیم، می‌توانستیم نشان دهیم که این دو دسته فیلسوف، که ظاهرأ در تضاد کامل با یکدیگرند، سرانجام به یک جا می‌رسند؛ صرفاً اشاره می‌کنم که اگر شناخت نظم امور و علل در حد عالی است و بر مبنای این شناخت، انتخاب‌ها کاملاً عقلانی [نظریه کنشگری آزاد عقلانی]، پس این انتخاب آزاد عقلانی در چه چیز با محکومیت ساده و مطلق کنشگر نسبت به نیروهای مؤثر در این عالم [نظریه جبر علمی] متفاوت است و اساساً به چه معنای انتخاب است؟).

«سوزدها» در واقع کنشگران فعال و شناسا هستند که به یک احساس راهیابی عملی (Sens Pratique) (نام کتابی که این بحث را در آن تفصیل داده‌ام) مجهزند، یعنی به نظامی از ترجیح‌ها و اصول نگرش نسبت به امور و طبقه‌بندی آن‌ها (همان چیزی که معمولاً آن را ذوق و سلیقه می‌نامند)؛ نظامی از ساختارهای معرفتی پایدار (که بیشتر و علی‌الاصول محصول در آمیختن و منظم کردن ساختارهای عینی است) و الگوهای عمل که به درک موقعیت و پاسخ نسبت به آن جهت می‌دهد. عادت‌واره، همین نوع از احساس راهیابی عملی و حس انجام آن چیزی است که در شرایطی خاص باید انجام داد. همان چیزی که در ورزش، درک جهت بازی یا هنر پیش‌بینی آینده بازی نامیده می‌شود؛ آینده‌ای که به صورت بالقوه در وضعیت فعلی بازی نهفته است. برای اینکه مثالی از حوزه آموزش بزنیم می‌گوییم، همچنان که در فرانسه و زاین این گونه است، درک جهت بازی به موازاتی که تشریفات گزینشی متعدد و مبهم می‌شود، بیش از پیش ضروری خواهد بود (مثلاً این که میان یک مؤسسه نام آور رو به افول و یک مؤسسه بی اعتبار رو به رشد، کدام را باید انتخاب کرد). پیش‌بینی

○ نظام آموزشی با در انداختن شکافی میان دانشجویان مدارس عالی برجسته و دانشجویان دانشکده‌های معمولی، مرزهایی اجتماعی بنا می‌کند که مشابه همان مرزهایی است که در گذشته اشراف بلند پایه را از اعیان میان مایه و این گروه راز مردم کوچه و بازار جدا می‌کرد.

جهت حرکت بازار بورس ارزش های تحصیلی دشوار است و بنابراین، کسانی که بتوانند از راه خانواده، پدر و مادر، خواهر و برادر یا آشنا و بطور کلی از راه رابطه، اطلاعاتی راجع به مدارهای مختلف آموزش و بازدهی متفاوت هر يك، اعم از بالفعل و بالقوه، به دست آورند، بهتر می توانند سرمایه گذاری آموزشی انجام دهند و [با انتخاب بهینه رشته، سطح و مؤسسه تحصیلی] از سرمایه فرهنگی خود بهترین و بیشترین بهره ممکن را ببرند. این یکی از ابزارهایی است که از رهگذر آن، موفقیت تحصیلی و اجتماعی - به منشأ اجتماعی [شبکه امکانات طبقاتی] پیوند می خورد.

به سخن دیگر، «اجزایی» که به سوی آن جن توزیع کننده در آن استعاره فیزیکی حرکت می کنند، در درون خود، یعنی در عادت واره هایشان، قانون جهت گیری و حرکت خود را دارند. این قانون همان استعداد و امکان و علاقه ای است که آنان را به سوی انتخاب رشته و مؤسسه علمی خاصی هدایت می کند، [بنابراین گرچه گفته شد که تحصیلات، همانند جن فرضی ماکسول، دانش آموزان و دانشجویان را، ظاهرأ به صورت رندوم و تصادفی در میان شغل ها و موقعیت ها و سرانجام طبقات گوناگون اجتماعی توزیع می کند، اما در واقع، اینکه چه کسی چه چیزی را برمیگزیند و سرانجام به کجا می رسد، ناشی از امکانات موقعیت اجتماعی اوست، و به این سان، ساخت اجتماعی، از راه مدرسه و تحصیلات، خود را باز تولید می کند. من به گونه میسوط تحلیل کرده ام که چگونه وزن نسبی در سرمایه توجوانان (یا سرمایه خانواده ایشان)، یعنی وزن نسبی سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی (که تعیین کننده ساختار سرمایه است)، درون نظامی از ترجیحات ترجمه می شود که آنان را یا به سوی ترجیح هنر بر پول، گزینش امور فرهنگی به زبان امور مربوط به قدرت، یا برعکس این، سوق می دهد؛ چگونه این ساخت سرمایه، از راه نظامی مبتنی بر ترجیح که تولید می کند، آنان را تشویق می کند تا در گزینش های تحصیلی و پس از آن اجتماعی شان، به سوی این یا آن قطب حوزه قدرت، قطب روشنفکری یا قطب مدیریتی، سمت گیری کنند و اعمال و افکار متناسب با آن را در پیش گیرند

(این گونه فهم می شود که آن چه به آن عادت کرده ایم به خودی خود نیست؛ اینکه مثلاً چرا دانشجویان اکول نرمال، یعنی استادان یا روشنفکران آینده، بیشتر خود را چپ می خوانند، بیشتر به تئاتر و سینما می روند، کم ورزش می کنند و... در حالی که دانشجویان HEC بیشتر خود را راست می شمارند، بیشتر در امر ورزش سرمایه گذاری می کنند و...). به همین سان، به جای جن مفروض، [برای هدایت انتخاب] در میان عوامل دیگر، نقش معلمان و استادان بی شمار که معیارهای پذیرش و آزمایش را، که بر پایه اصول مشابهی ساختاری شده است، در مورد دانش آموزان به کار می برند، انکار شدنی نیست. (در این جا نمی توانم تحلیلی را که در مورد مقوله های فهم معلمی و استادی و جفتواره های توصیفی، همچون درخشان / جدی، که معلمان برای قضاوت درباره محصول کاری دانش آموزان شان و درباره همه شیوه های بودن و رفتار کردن آنان به کار می گیرند، توضیح دهم). به سخن دیگر، کارکرد نظام تحصیلی، محصول اعمال کم یا بیش هماهنگ شده هزاران جن کوچک ماکسول است که، از راه انتخاب خود بر مبنای يك نظم عینی، سعی در باز تولید این نظم دارند، بی اینکه بدانند یا بخواهند. و این همان چیزی است که من آن را چنین تعبیر کرده ام: ساختارهای ساختار بخش، همان ساختارهای ساختاری شده اند.

در عین حال، استعاره جن بیش از این خطرناک است، چون توهم توطئه را تقویت می کند؛ ایده ای که، مطابق آن لاردهای شرور مسئول همه امور، اعم از خوب و بویژه بد، است که در دنیای اجتماعی رخ می دهد؛ نگرشی که اندیشه انتقادی هم گاه از آن رنجور است. اگر [در میان مسائل اجتماعی] آنچه را به منظور تفهیم بهتر مطلب، می توان بعنوان يك ساختار توصیف کرد، گاه همچون يك ماشین جهنمی (در ژاپن از «جهنم موفقیت» زیاد گفته می شود)، همچون يك چرخ دنده مصیبت بار، بیرون از کنشگران و مسلط بر آنان، عمل کرده است، به این دلیل است که هر يك از کنشگران برای وجود داشتن، مجبور به شرکت در بازی ای است که انبوهی از تلاش ها و انبوهی از فداکاری ها را به او

○ در ژاپن مانند فرانسه، با يك اشرافیت تحصیلی ارثی در میان مدیران صنعتی، پزشکان برجسته، کارمندان عالی رتبه و حتی زمامداران سیاسی روبه رو هستیم و این اشرافیت تحصیلی - دانشگاهی، بخش مهمی از بازماندگان اشرافیت خونی را در بر می گیرد که عنوان اشرافی خود را به يك عنوان تحصیلی تغییر داده اند. بنابراین، نهاد آموزش، که می شد باور داشت که با برتری دادن استعدادهای فردی بر امتیازات ارثی، می تواند نوعی شایسته سالاری را پی ریزی کند، در واقع در پی آن است که از راه پیوندهای پنهان میان استعداد تحصیلی و میراث فرهنگی، يك اشرافیت دولتی (Noblesse d'Etat) واقعی را تدارك کند، که اقتدار و مشروعیت آن بوسیله عنوان تحصیلی، تضمین شده است.

چگونه منطق شیوه باز تولید که نظام تحصیلی - و بویژه خصیصه آماری آن - جزئی از آن است، و نیز تناقضهایی که در آن نهفته است، می تواند در آن واحد و در عین حال و البته بی تناقض، هم منشأ باز تولید ساختارهای جوامع پیشرفته باشد و هم سرچشمه شماری از تغییرات که ساختارهای مذکور را به چالش می طلبد. این تناقضها (که بیشتر در فصلی از کتاب تمایز با عنوان «طبقه بندی، بی طبقگی و باز طبقه بندی» تحلیل شده است)، بی گمان سرچشمه پنهان برخی کشمکشهای سیاسی را تشکیل می دهد که ویژگی دوران اخیر است، همچون جنبش مه سال ۱۹۶۸ که در آن، تقریباً همزمان و بی آنکه بتوان تأثیر مستقیمی در نظر گرفت، علل مشابهی در فرانسه و ژاپن به نتایج مشابه رسید و دانشگاه های این دو کشور را زیر و زبر کرد. در کتابی که به منظور ریشخند، آن را *Homo academicus* نام نهاده ام، عواملی را که موجب بحران تحصیلی شد و جنبش ماه مه جلوه ای مشهود از آن بود، به گونه ای مستوفامورد بررسی قرار دادم؛ این بحران عبارت بود از اضافه تولید دانش آموختگان و بی اعتباری عنابرین و مدارک تحصیلی (دوپدیده ای که اگر به پاره ای مطالعات خود اعتماد کنم، ژاپن را هم تحت تأثیر قرار داد)، و نیز بی اعتباری موقعیت های دانشگاهی، بویژه موقعیت های رده پایین، که بی آن که متناسب با آن، شغل ایجاد شود، رو به فزونی گذاشت، و این خود نتیجه ساختار بدوی سلسله مراتب دانشگاهی است.

عقیده دارم که در همین تغییرات حوزه تحصیلی و، بویژه، در روابط میان حوزه تحصیلی و حوزه اقتصادی، در تحول تطابق میان عناوین تحصیلی و موقعیت های شغلی است که می توان منشأ اصلی جنبش های جدید اجتماعی را یافت که به دنبال رویدادهای سال ۶۸ و نیز در همین اواخر در فرانسه واقع شد، همچون پدیده کاملاً جدید "coordinations" که اگر به نوشته هایی که در این باب خوانده ام باور داشته باشم، در آلمان و ژاپن هم، بویژه نزد کارکنان جوان که کمتر از گذشتگان خود به اخلاق سنتی کار خو گرفته اند، شروع به آشکار شدن کرده است. به همین سان، تغییرات سیاسی که در اتحاد جماهیر شوروی مشاهده می شود و در

تحمیل می کند، [بنابر این اراده های اثر گذار بیرون از ما، خود، به نوعی محصول اراده ما هستند].

گمان من این است که نظام اجتماعی تضمین شده بوسیله شیوه باز تولید، که نظام تحصیلی جزئی از آن است، امروزه، حتی به کسانی که بیشترین بهره را از آن می برند، مایه ای از تنش تحمیل می کند؛ تنش که با آنچه جامعه سلطانی، آن گونه که الیاس توصیف می کند، بر کسانی تحمیل می کرده است که امتیازات شگفت آوری از بودن در آن جامعه نصیب می برده اند، قابل قیاس است: «در تحلیل نهایی، این همان ضرورت مبارزه برای افزودن شانس داشتن قدرت، اولویت و منزلت همواره تهدید شده است که علاقه مندان را، به علت همین ساختار سلسله مراتبی نظام سلطه، وامی داشته است از تشریفاتی پیروی کنند که همگی آن را باری بر دوش می دانسته اند. هیچ یک از افراد این گروه امکان راه اندازی یک اصلاح را نداشته است. کمترین تلاش برای اصلاح، کمترین تغییر در ساختارهایی که به همان بی پایه بوده است که عبوس، می توانسته است تعلیق، کاهش و حتی حذف مطلق حقوق و امتیازات اشخاص یا خانواده های مربوطه را در پی داشته باشد. نوعی تابو، لایه بالایی این جامعه را از اینکه چنین شانس های قدرتی را مورد چون و چرا قرار دهد، منع می کرده است، تا چه رسد به اینکه در پی الغای آن بر آید. هر گونه تلاش در این جهت می توانسته طبقات ممتاز را بر ضد آن برانگیزد؛ طبقاتی که، شاید نه به خطا، از آن می ترسیده اند که ساختارهای قدرت که منشأ امتیازات آنهاست، در معرض خطر واگذاری یا فرو ریختن قرار گیرد، اگر کمترین جزئی از نظم نهاده شده دستکاری شود». در ژاپن، همچون فرانسه، خانواده های به ستوه آمده، جوانان از پای در آمده، کارکنان نامسید از فرآورده های آموزشی که منطبق با نیازها نیست، قربانیان ساختکاری هستند که چیزی نیست جز نتایج انباشته شده استراتژی های خود آنان که بوسیله منطق رقابت همه با همه، تولید و تأیید شده است.

برای پاسخ گرفتن به روایت ناقص و کاریکاتوری که برخی تحلیل گران، که درک عمیق یا نیت درستی نداشته اند، از کارهای من عرضه کرده اند، وقت کافی لازم است، تا نشان دهم

○ وزن نسبی در سرمایه
نوجوانان (یا سرمایه
خانواده ایشان)، یعنی وزن
نسبی سرمایه اقتصادی و
سرمایه فرهنگی (که تعیین
کننده ساختار سرمایه
است)، درون نظامی از
ترجیحات ترجمه می شود
که آنان را یا به سوی ترجیح
هنر بر پول، گزینش امور
فرهنگی به زیان امور مربوط
به قدرت، یا برعکس این،
سوق می دهد.

چین هم طلایه‌های آن آشکار شده است، با پدیده افزایش چشمگیر آموزش دیدگان عالی در این دو کشور و تناقضهایی که بر اثر این پدیده (پیش از همه، در حوزه قدرت) به بار می‌آید، بی‌ارتباط نیست.

گذشته از این، جای آن است که ربط میان جریان تبهکاری جدید دانش آموزی، که در ژاپن گسترده‌تر از فرانسه است، با منطق رقابت پر حرارت و سرسختانه‌ای که بر مؤسسات آموزشی سایه انداخته است و نیز رابطه آن با بازی تقدیر که نظام آموزشی بر نوجوانان اعمال می‌کند، مورد بررسی قرار گیرد: نظام آموزشی، گاه با نوعی خشونت روانشناختی بی‌حد و حصر، قضاوت‌های کلی و احکامی نقض ناشدنی تحمیل می‌کند که همه دانش آموزان را در یک سلسله مراتب با معیار واحد رده‌بندی می‌کند. معیاری که امروزه تحت سلطه رشته ریاضی است. کسانی که از این قافله عقب می‌مانند، با معیار هوش، معیاری که اعتبار آن به صورت جمعی به رسمیت شناخته و اثبات شده است، و بنابراین به لحاظ روانشناختی هم غیر قابل بحث می‌نماید، محکوم می‌شوند. برای چنین طردشدگانی، به منظور کسب یک هویت موقت، چاره‌ای نمی‌ماند جز وداعی ناگهانی با نظم تحصیلی، نظم اجتماعی (در فرانسه مشاهده شده است که بیشتر در جریان شورش در برابر مدرسه است که پاره‌ای دسته‌های تبهکاری شکل می‌گیرد، یا پایدار می‌شود)، یا چنان که این هم مشاهده شده است، بحرانی روانی، یا حتی بیماری روحی یا خودکشی.

و سرانجام باید همه تا کار کرده‌های (disfonctionnements) فنی‌ای را تحلیل کرد که حتی از منظر سیستم، یعنی از منظر بازدهی دقیق فنی (در مؤسسه تحصیلی و پس از آن)، ناشی از اولویت و برتری‌ای است که به راهبرد باز تولید اجتماعی بخشیده شده است. برای مثال، به یک مورد اکتفا می‌کنم: جایگاه فرومایه‌ای که خانواده‌ها به آموزش فنی و حرفه‌ای [هنرستان] می‌دهند و جایگاه بالاتری که برای آموزش عمومی [دبیرستان] قائلند. این احتمال وجود دارد که، در ژاپن همچون فرانسه، مسئولان تراز اول، که خود از دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مدارس عالی معتبر هستند ولی درباره ارزش‌دهی مجدد به آموزش فنی

و حرفه‌ای موعظه می‌کنند، که تا حد یک پناهگاه یا یک زباله‌دانی پایین آمده است (و بویژه در ژاپن قربانی رقابت آموزش‌های فنی شرکت‌ها و کارخانه‌های بزرگ است)، ورود فرزندان خود را به آموزش فنی و حرفه‌ای یک مصیبت تلقی کنند.

مشابه همین تناقض در برخورد دو گانه مسئولان مذکور با نظام آموزشی‌ای دیده می‌شود که اگر موقعیت خود را از برکت آن به دست نیاورده باشند، دست کم اقتدار و مشروعیت این موقعیت را در پرتو آن به دست آورده‌اند: گویی اینان می‌خواستند اند منافع صنفی ناشی از شیوه رفتار نظام آموزشی را به چنگ آورند، اما هزینه‌های اجتماعی آن - همچون توقعات ناشی از به دست آوردن یک عنوان - را نپردازند، که از یک سو آموزش و پرورش خصوصی را تقویت می‌کنند و از سوی دیگر به همه گونه مقدمه‌چینی سیاسی برای تحدید استقلال مؤسسات آموزشی و آزادی عمل معلمان و مدرسان، دست می‌زنند؛ در قبال منازعه تخصصی کردن آموزش، چنان ابهامی از خود به نمایش می‌گذارند که به نظر می‌رسد می‌خواهند وجوه مثبت همه انتخاب‌ها را یک جا مورد بهره‌برداری قرار دهند، یعنی هم دقت‌ها و تضمین‌های متعلق به یک آموزش کاملاً تخصصی [را که به کار تولید کارشناسان عالی‌رتبه می‌آید] و هم گشادگی و دسترس‌پذیری حاصل از آموزش فرهنگ عمومی را که مخصوص توسعه ظرفیت‌های تطبیق‌پذیری و مناسب تربیت کارمندان چند منظوره و «انعطاف‌پذیر» است؛ یعنی هم ضمانت‌ها و امنیت‌هایی فنی‌رای می‌طلبند که «آقایان جوان» فارغ‌التحصیل از ENA پاریس یا تودائی توکیو، مدیران متعادل شده مخصوص مدیریت شرایط متعادل، فراهم می‌آورند، و هم خواهان گستاخی‌ها و جست‌وجوهای آزاد «گرگ‌های جوان» بیرون از صف هستند، که فرض بر این است که بیشتر به درد شرایط بحران می‌خورند.

اگر، برای یک بار هم که هست، پیش‌بینی بر جامعه‌شناس روا باشد، باید گفت که قطعاً اصول منازعات بزرگ آینده در قالب روابط پیش از پیش تنش‌آلود میان اشرافیت بزرگ و کوچک دولتی خواهد بود: همه چیز آماده است تا گمان بزیم که در برابر مدرسه‌های عالی قدیمی در فرانسه،

○ در ژاپن، همچون فرانسه، خانواده‌های به ستوه آمده، جوانان از پای درآمده، کارکنان ناامید از فرآورده‌های آموزشی که منطبق با نیازها نیست، قربانیان ساختکاری هستند که چیزی نیست جز نتایج انباشته شده استراتژی‌های خود آنان که بوسیله منطق رقابت همه با همه، تولید و تأیید شده است.

ایجاد پروتسار یا بعنوان نیروی تاریخی است («کارگران جهان متحد شوید») گروه‌های اجتماعی واقعی به وجود آورد، طبقه‌بندی اجتماعی زیر فشار فعالیت سیاسی قرار می‌گیرد.

مارکس، که هم دانشمند بود و هم مرد عمل، برای یک مشکل واقعی عملی، راه‌حل نظری نادرستی پیش نهاد. مشکل عملی واقعی عبارت بود از ضرورت به کارگیری ظرفیت حقیقی یا فرضی و در هر صورت باور کردنی ابزار منافع یک گروه، برای اظهار وجود - یعنی یکی از کارکردهای اصلی تظاهرات - یک گروه و نیروی اجتماعی بالفعل یا بالقوه‌ای که گروه می‌تواند به اعضای خود بدهد و، از این راه، آنان را به یک گروه تبدیل کند. اما راه‌حل نظری نادرستی که مارکس به این منظور عرضه کرد وجود واقعی طبقات اجتماعی بود [به عبارت دیگر، نظریه طبقات اجتماعی مارکس، گرچه توانست به ضرورت عملی تجهیز سیاسی کارگران و هیئت‌مدستان پاسخ دهد، اما به لحاظ نظری نادرست بود و چنان طبقاتی به صورت واقعی در جامعه وجود نداشت]. بحث از فضای اجتماعی به منظور حل همین مشکل است؛ بحث ما، مشکل وجود یا نبود طبقات را، که از ابتدا جامعه‌شناسان را به دو دسته تقسیم می‌کرده است، ناپدید می‌کند؛ به این صورت که وجود طبقات را منکر می‌شود، بی آنکه وجود آن حقیقی را انکار کند که مدافعان مفهوم طبقه در واقع از رهگذر این مفهوم به دنبال تأیید آن بوده‌اند، یعنی متفاوت شدن اجتماعی، که می‌تواند تعمیم دهنده آشتی‌ناپذیری فردی و گاه، رویارویی‌های جمعی میان افراد قرار گرفته در موقعیت‌های مختلف در فضای اجتماعی باشد.

علم اجتماع نباید به ایجاد طبقات دست بزند، بلکه باید فضاهایی اجتماعی را تعریف کند که طبقات می‌تواند درون آن تقسیم‌بندی شود؛ طبقاتی که فقط روی کاغذ وجود دارد. این علم باید در هر مورد (در ورای تقابل میان خلق و اقمیت (constructionnisme) و کشف و اقمیت (réalisme) به خلق و کشف منشأ متفاوت شدن، دست برد که زمینه‌ساز بازآفرینی ثوریک فضای اجتماعی است که به صورت تجربی قابل مشاهده است. دلیلی در دست نیست که گمان بریم این منشأ متفاوت شدن در همه زمان‌ها و در همه

دانشگاه‌های بزرگ عمومی در ژاپن، که رو به سوی این دارند که به گونه‌ای فزاینده، به گونه‌ای پایا، همه موقعیت‌های اصلی قدرت را در بانک، در صنعت و در سیاست در انحصار خود بگیرند، صاحبان عناوین درجه دوم، سامورایی‌های کوچک فرهنگ در پی آن خواهند بود که در مبارزات خود برای توسعه گروه قدرت [برای خارج کردن قدرت از انحصار اشراف بزرگ دولتی و گسترش آن به حوزه اشراف میانمایه]، توجیحات جدید جهان‌نگر و عام را به میان آورند؛ چنان که در فرانسه از سده شانزدهم تا آستانه انقلاب کبیر، اشرافیت کوچک شهرستانی این گونه عمل کرد، یا چنان که در ژاپن سده نوزدهم سامورایی‌های کوچک حاشیه‌نشین زیر شعار «آزادی و حقوق شهروندی» در برابر اصلاحات میجی شورش کردند.

فضای اجتماعی و حوزه قدرت

چرا به نظر می‌رسد که هم ضروری و هم مشروع است که مفاهیم فضای اجتماعی و حوزه قدرت در فرهنگ جامعه‌شناسی وارد شود؟ نخست به این منظور که با تصور دنیای اجتماع به صورت ذات گریانه و داع کنیم. مفهوم فضا، متضمن فهم دنیای اجتماع در قالب روابط است. این مفهوم، تأکیدی است بر اینکه هر «واقعیتی» که بوسیله آن تعریف می‌شود، در رابطه بیرونی متقابل عناصری قرار می‌گیرد که این فضا را تشکیل می‌دهند. موجودات آشکاری که مستقیماً به چشم می‌آیند، اعم از افراد و گروه‌ها، وجود و بقایشان از راه تفاوت است، یعنی از این حیث که مواضعی نسبی را در فضای روابط اشغال می‌کنند وجود دارند و دوام می‌آورند؛ فضای روابطی که گرچه ناپیدا و به لحاظ تجربی آشکار کردن آن دشوار است، اما واقعی‌ترین واقعیت و اصل بنیادین رفتارهای فردی و اجتماعی است.

هدف اصلی علم اجتماع ایجاد طبقات نیست. مشکل طبقه‌بندی، که در هر رشته علمی وجود دارد، تنها به این علت در علوم اجتماعی به این وضع اسفبار دچار می‌شود که هویت سیاسی پیدا می‌کند، و در عمل، در منطق مبارزه سیاسی هویدا می‌شود. هر گاه کسی اراده می‌کند پاره‌اندازی نوعی جنبش اجتماعی که پارادایم آن جاه‌طلبی مارکسیستی در

○ جای آن است که ربط میان جریان تسهکاری جدید دانش آموزی، که در ژاپن گسترده‌تر از فرانسه است، با منطق رقابت پر حرارت و سرسختانه‌ای که بر مؤسسات آموزشی سایه انداخته است و نیز رابطه آن با بازی تقدیر که نظام آموزشی بر نوجوانان اعمال می‌کند، مورد بررسی قرار گیرد.

در فضای اجتماعی، بیشترین نزدیکی را با یکدیگر داشته بوده باشند (این نکته در خصوص بنیادهای متکی به روابط عاطفی از سنخ عشق یا دوستی هم صادق است، اعم از آن که چنین رابطه‌ای بوسیله آداب و ارزش‌های اجتماعی تأیید شده باشد یا نه). به سخن دیگر، عمل نمادین تشکیل (constitution) یا تأیید که لازمهٔ وجود آوردن يك گروه متحد است (نام واحد، علامت اختصاری، گردهمایی، تظاهرات و غیره) به همان نسبت شانس بیشتری برای موفقیت دارد که کنشگران اجتماعی که قرار است زیر پرچم آن قرار گیرند، از رهگذر همسایگی در فضای موقعیت‌های اجتماعی و نیز سلیقه‌ها و منافع وابسته به این موقعیت‌ها، استعداد بیشتری برای پذیرش متقابل و به رسمیت شناختن یکدیگر، از این حیث که در قالب پروژه واحدی (سیاسی یا جز آن) عمل می‌کنند، داشته باشند.

اما آیا این، نوعی مصادره به مطلوب نیست که وجود يك فضای اجتماعی یکدست شده را مسلم بینگاریم، و آیا نباید در باب شرایط اجتماعی امکان و حدود چنین فضایی تأمل کرد؟ واقعیت این است که، پیدایش دولت ملازم است با فرایند یکی کردن حوزه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی (یا تحصیلی)، سیاسی و غیره، که موازی تحقق روزافزون انحصار دولتی خشونت مشروع، اعم از بدنی و نمادین، است. از آنجا که دولت مجموعه‌ای از منابع مادی و قانونی را هم جهت می‌کند، می‌تواند کارکرد حوزه‌های گوناگون را تنظیم کند، خواه از راه مداخله‌های مالی (همچون کمک‌های عمومی به سرمایه‌گذاری در حوزه‌های اقتصادی، یا کمک به بعضی از انواع آموزش در حوزه فرهنگ)، خواه از راه مداخله‌های حقوقی (همچون تنظیم آیین‌نامه‌های گوناگون برای کارکرد سازمان‌ها یا رفتار افراد).

اما دربارهٔ تعبیر حوزه قدرت، ضرورت به کارگیری آن این بود که از راه آن می‌شد از نتایج ساختاری آگاه شد که از جنگ دیگر تعابیر می‌گسزد، از جمله ویژگی باره‌ای رفتارها و وانمودهای نویسندگان و هنرمندان که صرفاً با ارجاع به حوزه‌های ادبی یا هنری امکان توضیح و تبیین کامل آن وجود ندارد؛ مثلاً ایهام و دوگانگی در

مکان‌ها یکی است؛ در چین باستان و چین معاصر، یا در آلمان، روسیه و الجزایر کنونی. به استثنای جوامعی که کمترین مقدار تفاوت در لایه‌های آن وجود دارد (یعنی تفاوت در آن‌ها وجود دارد، اما با معیار سرمایه نمادین، اندازه‌گیری اختلاف‌های موجود در آن دشوار است)، همهٔ جوامع در قالب [گونه‌های متنوع] فضای اجتماعی ظهور می‌کنند، یعنی در قالب ساختارهای تفاوت که فقط در صورتی واقعاً می‌توان آن‌ها را شناخت که بتوان اصل تعمیم‌گری که این تفاوت‌ها را در دنیای عینی پی‌ریزی می‌کند، کشف یا بازسازی کرد؛ اصلی که عبارت است از ساختار توزیع گونه‌های قدرت یا انواع سرمایه که در جهان اجتماع مورد بررسی - که بسته به زمان و مکان تغییر می‌کند - تأثیر تام دارد.

این ساختار ثابت نیست و هندسهٔ فضایی (topologie) که ترکیب جایگاه‌های اجتماعی را ترسیم می‌کند این توانایی را دارد که زمینه‌ساز يك تحلیل دینامیک از حفظ یا تغییر ساختار توزیع امکانات و، از این راه، تحلیل ساختار فضای اجتماعی باشد. هنگامی که از فضای اجتماعی کلی (global) به مانند يك حوزه (champ) سخن می‌گویم، منظور همین است؛ فضایی اجتماعی که در عین حال هم يك حوزه قدرت است، که ارادهٔ خود را بر کنشگران که در سایهٔ آن مشغولند تحمیل می‌کند، و هم يك حوزه برخورد است که کنشگران درون آن به رویارویی مشغولند؛ رویارویی با ابزارها و اهداف متفاوت، بر حسب موقعیت هر يك در ساختار حوزه قدرت، که می‌تواند عاملی در جهت حفظ یا تغییر آن ساختار باشد.

چیزی شبیه به يك طبقه یا، به گونهٔ عام‌تر، يك گروه متحرک به منظور دفاع از منافع خود، فقط به بها و در قالب يك کار جمعی از نوع ایجاد [طبقه] که به صورتی جدایی‌ناپذیر هم‌ظری است و هم عملی، پایه عرصه وجود می‌گذارد؛ اما این به آن معنا نیست که همهٔ گروه‌بندی‌های اجتماعی از يك اندازه احتمال برخوردار باشند: يك گروه اجتماعی، که همواره يك مصنوع علم الاجتماع است، به همان اندازه امکان وجود و بقای طولانی دارد که کنشگرانی که در زیر آن گرد می‌آیند، پیش از این

○ نظام آموزشی، گاه با نوعی خشونت روانشناختی بی‌حد و حصر، قضاوت‌های کلی و احکامی نقض ناشدنی تحمیل می‌کند که همهٔ دانش‌آموزان را در يك سلسله مراتب با معیار واحد رده‌بندی می‌کند - معیاری که امروزه تحت سلطهٔ رشتهٔ ریاضی است. کسانی که از این قافله عقب می‌مانند، با معیار هوش، معیاری که اعتبار آن به صورت جمعی به رسمیت شناخته و اثبات شده است، و بنابراین به لحاظ روانشناختی هم غیر قابل بحث می‌نماید، محکوم می‌شوند.

حوزه‌های خاص خود کافی است، عبارت است از حفظ یا تغییر «نرخ تبدیل» میان انواع مختلف سرمایه، و حفظ یا تغییر قدرت اعمال نفوذ بر جریان‌های پروکراتیک که می‌تواند از راه قواعد اداری نرخ مذکور را تغییر دهد؛ مثلاً جریان‌هایی که می‌تواند محدودیت عنوان و پست‌های دانشگاهی و آموزشی را تغییر دهد و راه ورود به موقعیت‌های مسلط را باز کند، و از این راه ارزش نسبی این عنوان و موقعیت‌های متناسب با آن را افزایش دهد. ترکیب نیروهایی که می‌توانند درگیر چنین جدال و جهت‌گیری‌هایی باشند، اعم از محافظه‌کار یا انقلابی، بستگی دارد به «نرخ تبدیل» میان انواع سرمایه، یعنی به همان چیزی که این جدال‌ها به قصد حفظ یا تغییر آن صورت می‌گیرد. نهایت سخن این که، سلطه، محصول مستقیم و ساده‌فعالیت مجموعه‌ای از کنشگران («طبقه برتر») دارای قدرت تحمیل و الزام‌کننده نیست، بلکه معلول غیر مستقیم مجموعه پیچیده‌ای از فعالیت‌هاست که در ضمن رشته‌ای از فشارهای متقاطع بوجود می‌آید که هر یک از صاحبان سلطه که خود زیر سلطه ساختار حوزه‌ای است که از راه آن اعمال سلطه می‌کند، فشارهایی را که از سوی دیگر اجزا اعمال می‌شود، تحمل می‌کند.

مواجهه با «مردم» و «بورژوازی» که نزد نویسندگان و هنرمندان واقع در مواضع مختلف این حوزه‌ها مشاهده می‌شود و تنها در صورتی قابل فهم خواهد بود که موقعیت مسلطی که حوزه تولید فرهنگی در فضای اجتماعی دارد، در نظر گرفته شود.

حوزه قدرت (که نباید با حوزه سیاست یکی گرفته شود)، حوزه‌ای مانند حوزه‌های دیگر نیست؛ فضای روابط مبتنی بر زور میان انواع گوناگون سرمایه، یا به تعبیر بهتر، میان کسانی است که به اندازه کافی از یکی از انواع سرمایه بهره‌مند هستند که بتوانند حوزه متناسب با آن را تحت سیطره قرار دهند؛ و از همین روست که هر بار ارزش نسبی یکی از انواع سرمایه مورد چالش قرار می‌گیرد (مثلاً «نرخ تبدیل» میان سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی)، جدال‌های حوزه‌های قدرت شدت می‌گیرد، یعنی هر بار که تعادل‌های برقرار شده درون حوزه نیروهای با مأموریت بازتولید حوزه قدرت (مثلاً حوزه مدارس عالی، در فرانسه) تهدید شود، منازعات افزایش می‌یابد.

یکی از نتایج جدال‌هایی که مجموعه افراد یا مؤسساتی را در روی یکدیگر قرار می‌دهد که صاحب درجاتی از سرمایه (اقتصادی یا فرهنگی) اند که برای اشغال مواضع برتر درون

○ هدف اصلی علم اجتماع ایجاد طبقات نیست. مشکل طبقه‌بندی، که در هر رشته علمی وجود دارد، تنها به این علت در علوم اجتماعی به این وضع اسفبار دچار می‌شود که هویت سیاسی پیدا می‌کند، و در عمل، در منطق مبارزه سیاسی هویدا می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی