

Bourdieu and Analyzing Social Issues in Educational Research

Marzieh aali (Tehran University Email: M.aali@ut.ac.ir)

ARTICLE INFO

Article history**Received:** 10 May 2018**Revised:** 26 August 2018**Accepted:** 18 September 2018**Published online:** 23 September 2018**Key words:**

Educational Research, Social
Reproduction, Symbolic Violence,
Cultural Capital, Educational
Symbols

ABSTRACT

Educational research is an interdisciplinary research. Therefore, for the purpose of accurately explaining and analyzing the educational issues, a researcher in this field needs to use social research methods and related theories. One of the research approaches in the social sciences is the result of Bourdieu's approach to the twentieth century sociologist who has had a significant impact on social theory and sociology and has created methodological developments in various social areas, including education. Purpose After presenting an introduction to Pierre Bourdieu's theoretical work, the main article of this paper introduces the methods of educational research based on his approach. To do this, we rely on a wide range of Bourdieu's writings published individually or with colleagues, especially in relation to educational issues. Not only on the basis of his analysis of his work and his views on research on educational issues, but on the basis of the approaches of researchers with Bourdieu's view, we have analyzed the method of social research in educational issues based on his viewpoint. The result of the analytical-descriptive study of the relevant documentation has shown that the Bourdieu study is the beginning of experimental facts in the field of educational practice. Educational research is also based on the analysis of the distinction between successful and unsuccessful students from the perspective of the social base and is necessary during the The distinction between what is created in the interaction of education in terms of social differences is analyzed and the educational content is explained in terms of the cultural symbols of the criterion.

بورديو و تحليل مسائل اجتماعي در پژوهش تربيتي

مرضيه عالي (دانشگاه تهران، M.aali@ut.ac.ir)

چکیده

از جمله رویکردهای پژوهش در علوم اجتماعی رویکرد بورديو، جامعه‌شناس قرن بیستم، است که تأثیر قابل توجهی بر تئوری‌های اجتماعی و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت گذاشته و تحولاتی روش‌شناختی در حوزه‌های مختلف اجتماعی از جمله تعلیم و تربیت ایجاد کرده است.

هدف اصلی این مقاله پس از ارائه مقدمه‌ای بر کار نظری پیر بورديو، معرفی روش‌های خاص پژوهش تربیتی مبتنی بر رویکرد اوست. نتیجه مطالعه تحلیلی - توصیفی مستندات نشان می‌دهد که آغازگاه پژوهش بورديویی در تعلیم و تربیت، واقعیت‌های تجربی در فضای عمل تربیتی و سپس پژوهش تربیتی مبتنی بر تحلیل تمایز دانش‌آموزان موفق و ناموفق از منظر پایگاه اجتماعی است.

از این رو باید در خلال آن، تمایز میان آنچه در تعامل تربیتی برحسب تفاوت‌های اجتماعی ایجاد می‌شود، مورد تحلیل قرار گیرد و محتوای آموزشی از منظر نمادهای فرهنگی ملاک تبیین قرار گیرد.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۲۰ اردیبهشت ماه ۹۷
بازنگری: ۴ شهریور ۹۷
پذیرش: ۲۷ شهریور ۹۷
انتشار: ۱ مهر ماه ۹۷

واژگان کلیدی

پژوهش تربیتی، بازتولید اجتماعی، خشونت نمادین، سرمایه فرهنگی، نمادهای آموزشی

پژوهش‌های علوم انسانی و تربیتی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

پیر بوردیو^۱ (۱۹۳۰-۲۰۰۲) در نخستین آثار خود در آموزش و پرورش، به بازتولید اجتماعی از طریق نظام آموزشی می‌پردازد. از نظر وی سرمایه فرهنگی که در برنامه درسی مدرسه به کار گرفته می‌شود، به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی کمک می‌کند؛ زیرا این برنامه‌های درسی عموماً به تفاوت‌های فرهنگی بی‌توجه است. بوردیو معتقد است که در جامعه، طبقات مختلف اقتصادی و فرهنگی وجود دارند که مدرسه این طبقات را بازتولید می‌کند.

این بدان معناست که مدرسه به‌جای تحول اجتماعی به ثبات ساختارهای اجتماعی کمک می‌کند؛ یعنی ساختار جامعه حتی هنگامی که فرزندان طبقه محروم از تحصیل برخوردار شوند تغییری نخواهد کرد. آنچه در تقابل این رویکرد قرار داشت نظریه‌های تربیتی دهه ۱۹۷۰ بود که طی آن آموزش و پرورش به‌عنوان یک محل اصلی تغییر و اصلاح نهادهای اجتماعی در نظر گرفته می‌شد و همین باعث می‌شد نظریه بوردیو نظریه‌ای انتقادی و گاه سوءظنی نسبت به آموزش و پرورش در نظر گرفته شود.

او در پاسخ به چنین رویکردی می‌نویسد نظریه من در مقابل نظریه‌هایی قرار ندارد که آموزش و پرورش را عامل تحول اجتماعی می‌دانند. وی در تبیین رویکرد خود و رد این تقابل، نظریه جاذبه زمین را مطرح می‌کند و این‌گونه استدلال می‌کند که «ما به نیروی جاذبه اعتقاد داریم و همین اعتقاد به نیروی جاذبه باعث شده است ما بتوانیم پرواز کنیم» (بوردیو، ۲۰۰۸: ۴۹). بنابراین، می‌توان دیدگاه بوردیو را ناقد آموزش و پرورشی دانست که به بازتولید کمک می‌کند و توصیه او را باید تربیتی در نظر گرفت که جامعه را به سوی تحرک اجتماعی حرکت می‌دهد. آنچه باعث می‌شود نظریه بوردیو در تعلیم و تربیت به نقد بازتولید بپردازد، رویکردی است که او به انواع سرمایه و

چگونگی تبدیل آنها به یکدیگر دارد. از نظر بوردیو سرمایه، هر منبعی را گویند که در عرصه خاصی اثر گذارد و به فرد امکان دهد سودی ویژه از راه مشارکت در رقابت بر سر آن به دست آورد (اکبری، ۱۳۸۳: ۲۳).

بوردیو برخلاف رویکرد مارکسیسم که بر سرمایه اقتصادی تأکید می‌کند، چهارگونه سرمایه را در شکل‌گیری جامعه مورد توجه قرار می‌دهد: سرمایه اقتصادی، سرمایه اجتماعی (دامنه روابط اجتماعی)، سرمایه فرهنگی که شامل انواع تجسم‌یافته (رفتن به کنسرت، کتابخانه و دیدن فیلم‌های برتر)، عینیت یافته (داشتن وسایل الکترونیک، تعداد کتاب‌ها و دیگر کالاهای فرهنگی و نهادینه شده (موفقیت‌های تحصیلی و مدارک)، و در نهایت سرمایه نمادین.

اساس دیدگاه بوردیو در تعلیم و تربیت، کانون بازتولید فرهنگی در مدرسه را بر مبنای سرمایه نمادین توضیح می‌دهد. از منظر او سرمایه نمادین، شکلی از قدرت است که نه به‌عنوان قدرت، بلکه به‌عنوان تقاضای مشروع برای به رسمیت شناختن، احترام، اطاعت و خدمات دیگران قابل مشاهده است (اسوارتز،^۲ ۱۳۸۱: ۹۲).

بوردیو برحسب میزان تجمع سرمایه اقتصادی و فرهنگی در جامعه چهار میدان اجتماعی را تعیین می‌کند و تحرک اجتماعی در این میدان‌ها را براساس عادت‌واره و منش توضیح می‌دهد. او بر این باور است که دانش آموزان مدارس، افرادی از میدان‌های مختلف اجتماعی هستند و نمادها و سرمایه‌هایی را برحسب پایگاه اجتماعی خود دارند. این سرمایه‌ها که به‌صورت نمادین در مدرسه به تصویر کشیده می‌شود، نشان‌دهنده نوع و میزان بهره‌مندی هر دانش‌آموز از سرمایه فرهنگی و تعیین‌کننده پایگاه اجتماعی آنهاست.

اگرچه بوردیو در مفهوم منش یا عادت‌واره به تغییر مداوم رفتار فرد در جامعه می‌پردازد و بر این اعتقاد است

1. Pierre Bourdieu

2. Swartz

پژوهش است. او بر این باور است که بازتولید فرهنگی در مدرسه مهم‌ترین عامل در موفقیت تحصیلی است. بنابراین از طریق ملاک‌هایی که در ذیل آن دانش‌آموزان به‌عنوان دانش‌آموزان موفق و خوب در مدارس نامگذاری می‌شوند، می‌توان میزان سرمایه فرهنگی را ردیابی نمود.

با توجه به این هدف، در این مطالعه برای استخراج راهکارهای پژوهش اجتماعی در تعلیم و تربیت با نظر به دیدگاه بوردیو دو مرحله اصلی پژوهشی انجام شده است. مرحله اول تحلیل اسناد و آثار بوردیو در زمینه تعلیم و تربیت و استخراج مفروضه‌های نظری در این زمینه است. بخش دوم نیز به تحلیل و بررسی روش و شیوه کار محققانی اختصاص یافته است که با رویکرد بوردیویی به پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. نتایج این دو مرحله ترکیب، پس از مقوله‌بندی به‌عنوان راهکارهای پژوهش بوردیویی در تعلیم و تربیت ارائه شده است.

پیش‌فرض‌های مبنایی ناظر بر پژوهش از منظر بوردیو

آنچه بوردیو در تحلیل مسائل اجتماعی مطرح می‌کند و پیش‌فرض‌های مورد نظر او برای نظام‌های تربیتی به پیش‌فرض‌هایی زیربنایی در پژوهش مسائل اجتماعی منتج می‌شود. از نقاط برجسته روش‌شناسی پژوهش بوردیو آن است که سعی نموده در میانه طیف‌هایی از دوگانگی‌های مفهومی، همچون جزءنگری اجتماعی و کل‌نگری اجتماعی و ساختار- عاملیت قرار گیرد و از این طریق، رویکردی منحصر را در پژوهش ارائه نماید.

در نهایت می‌توان گفت پژوهش بوردیویی، پژوهشی متمرکز بر یافته‌های تجربی است که اساساً تحلیل را با رویکردی پژوهشی بر بازتولید استوار می‌کند. او بی‌طرفی معرفت‌شناختی^۲ را رد می‌کند و این نکته را قلب رویکرد معرفت‌شناسی خود می‌داند. از نظر بوردیو علم ارزشمند، علمی نیست که با ساختارها کاری نداشته باشد؛ بلکه

که افراد می‌توانند با قرارگرفتن در میدان‌های مختلف اجتماعی به تطبیق رفتار خود پرداخته و نمادهای مربوط به میدان مبدأ را در خود نمایان کنند؛ اما خشونت نمادین را عامل اصلی نقش مدرسه در بازتولید جامعه می‌داند که در واقع امکان تغییر پایگاه را از فرد سلب می‌نماید. او در تحلیل خود از کنش متقابل در محیط‌های آموزشی به نوعی تقابل عاملیت و ساختار را به تصویر می‌کشد و فرایندهای مدرسه مدرن را عامل تثبیت ساختار سرمایه‌داری می‌داند. در واقع هنگامی نقش مدرسه در تثبیت ساختارها نمایان می‌شود که کنش‌ها در مدرسه به نفع میدانی مشخص عمل کنند و باعث سرکوبی دیگر گروه‌ها و طبقات اجتماعی شوند. رفتارهای آموزشی در مدرسه به‌گونه‌ای به برخی نمادها امتیاز می‌دهد که حاصل آموزش تبعیض نژادی، جنسیتی و اجتماعی و در نهایت بازتولید آن است. این‌گونه خشونت نمادین، جایگزین خشونت فیزیکی و به‌صورتی نرم به ترویج جبر اجتماعی منجر می‌شود.

از نظر بوردیو اگرچه شیوه‌های خشونت فیزیکی که در نظام‌های آموزش سنتی رواج داشت به حذف از طریق دیگری می‌پرداخته است، درحالی‌که این شیوه از خشونت نمادین با تغییر نگرش از طریق نمادها به حذف از طریق خود می‌پردازد؛ به‌طوری‌که در فرایندهای آموزشی دانش‌آموز از قدرت ابراز خود محروم شده و خود را با نمادهای گروه مسلط اجتماعی همانند می‌کند و دیگر صدایی از او به گوش نمی‌رسد؛ بلکه صدای طبقه مسلط شنیده می‌شود. در نتیجه این‌گونه هژمونی در روابط آموزشی ایجاد می‌شود. به گمان بنرت^۱ (۲۰۱۶: ۵) مفهوم خشونت نمادین نشان می‌دهد که چگونه اولویت‌ها، ارزش‌ها و حتی احساسات از طریق شیوه‌های فرهنگی، فرآیندها و نهادها بازتولید می‌شود.

آنچه در نظریه بوردیو قابل اهمیت و تامل است آن است که سرمایه فرهنگی در نظام آموزشی قابل تحقیق و

2. epistemological innocence

1. Boehnert

واکانت^۲ (۲۰۱۳) بر این اعتقاد است که رویکرد بوردیو، ارتباطی^۳ (ارتباط بین روبنا و زیربنا)، انتقادی^۴ (بازتولیدگرایی اجتماعی)، و ترکیبی^۵ (توجه به عین و ذهن و یا توجه هم‌زمان بر عینیت و ذهنیت) است. این در حالی است که میان نظریه بوردیو با مارکسیسم کلاسیک وجوه تمایز مهمی نیز وجود دارد که حاصل خوانش بوردیویی نظریه مارکسیسم است. شاید بتوان مهم‌ترین تفاوت‌ها را در تعابیر زیر خلاصه کرد:

تعبیر فضای اجتماعی^۶ از ساختار طبقاتی^۷

بوردیو در طرح فضای اجتماعی به نظریه مارکس و بر^۸ (۱۸۶۴-۱۹۲۰) نزدیک می‌شود و در این تعبیر بر کنش تأکید می‌کند. در این تعبیر، اساس تفاوت‌های طبقاتی بر روابط استوار است؛ روابطی که در نظام و عقاید از منظر وبر قرار ندارد؛ بلکه روابطی که در ظهور بیرونی ارتباطات اجتماعی و به تعبیری، تجسم بیرونی روابط قابل مشاهده هستند. این روابط، ظهوری جسمانی دارند و از طریق عادات جسمانی و در موقعیت‌های عینی ظهور و بروز می‌یابند؛ اما ماهیتی سوژکتیو دارند. بنابراین، از منظر روش شناختی در میانه طیف عینیت و ذهنیت قرار می‌گیرند و این‌گونه از طریق این ارتباط، درک ساختار زیرین و روبنای اجتماعی امکان‌پذیر می‌شود.

تعبیر عادت‌واره^۹ از آگاهی طبقاتی داشتن^{۱۰}

از نظر بوردیو زندگی اجتماعی از طریق زبان، اسطوره، دین، علم و ساختارهای اطلاعاتی شکل می‌گیرد و محل، قومیت، ملیت، جنسیت، سن، مذهب و غیره عامل تعیین جایگاه و رقابت بر سر آن در جامعه است. بنابراین، زندگی گروهی محل نزاع بر سر آن است و نماد مرکزگی بین

علمی است که به تغییر ساختارها منجر شود؛ خواه این تغییر، آگاهانه و یا ناآگاهانه باشد؛ اما او باید در حین کار علمی از ساختارهای زیربنایی آگاه باشد؛ زیرا تغییر، حاصل پژوهشی است که نسبت به ساختارهای زیرین اجتماعی آگاه است.

از جمله نکات مهم دیگر در رویکرد پژوهشی بوردیو توجه او بر تحلیل مسائل اجتماعی در میانه عینیت و ذهنیت است. از نظر بوردیو مسائل اجتماعی پدیده‌هایی وابسته به زمینه هستند؛ اما نه بدان معنا که فارغ از نظریه قابلیت تحلیل و تفسیر داشته باشند؛ بلکه داده‌ها از زمینه‌ها به‌دست می‌آیند و با نظریه، معنا و توصیف می‌شوند. بنابراین پژوهش بوردیویی اگرچه پژوهشی در لایه‌های روین و عینیت‌یافته اجتماع است، اما در واقع همواره در تعامل میان ساخت زیرین و نماد روین در سیلان است. از دیدگاه بوردیو سازه‌های اجتماعی برساخت‌هایی هستند که نیازمند معنابخشی هستند و این تعامل دوسویه همواره در پژوهش جریان دارد (بوردیو و واکانت، ۱۹۹۳: ۱۹-۴۴). بدین طریق رویکرد بوردیو در میانه نظریه سیاسی و استقلال حوزه‌های علمی قرار می‌گیرد و تکیه را از نظریه برمی‌دارد و از این‌رو در تحلیل از سویی پیوند خود را همچنان با تبیین‌های ساخت‌گرایانه مارکسیسم کلاسیک حفظ می‌کند و از سویی دیگر به سراغ کنش اجتماعی در زمینه و بوم رفته در بررسی و تحلیل نمادهای مناسبات اجتماعی بر ظهور بیرونی ساختارها تأکید می‌کند. بوردیو بر این باور است که نگاه جامعه‌شناسانه به موضوعات، نگاهی طعنه‌آمیز است که از واقعیات و ساختارهای زیرین پرده برمی‌دارد، افشا می‌کند تا نه بدان جهت که آن را نابود کند؛ بلکه از آن جهت که جامعه‌ای بهتر بسازد (بوردیو، ۲۰۰۴: ۴).

6. social space
7. class structure
8. Max Weber
9. habitus
10. class consciousness

1. Bourdieu & Wacquant
2. Wacquant
3. relational
4. agonistic
5. synthetic

تعبیر میدان قدرت^۴ از طبقه حاکم^۵

قدرت در نظریه بوردیو در فرهنگ عامه و زندگی روزمره جاری است. او تبیین این سیلان و جریان را در مفهوم نماد و سرمایه نمادین می‌بیند. از نظر بوردیو آنچه مناسبات و فرایندهای اجتماعی را شکل می‌دهد تقابل و تعامل اجتماعی است و از آن جهت قدرت نمادین در تحلیل ارزش وافر دارد که مشروع‌ترین نوع قدرت است. از منظر بوردیو پیوند نمادهای طبقه خاصی از جامعه با احترام و ارزش‌های اجتماعی به مشروعیت‌بخشی آنها در جامعه منجر می‌شود و از این رو نیازمند واکاوی و تحلیل است. بر این اساس، پژوهش بوردیویی پژوهشی مبتنی بر عادت واره‌هاست و در نتیجه عادت‌واره مرکز تحقیق در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است (گرنفل،^۶ ۲۰۰۸: ۲۲۷). بر این مبنا مهم‌ترین مولفه‌های روش‌شناختی بوردیو را می‌توان به شرح ذیل در نظر گرفت:

الف. ساخت‌شکنی از موضوع تحقیق^۷

این اصل به معنای به چالش کشیدن مداوم موضوعات است. از نظر گرنفل^۸ (۲۰۰۸: ۲۱۹-۲۲۷) در رویکرد نظری بوردیویی رویکرد انتقادی به آن منجر می‌شود که پژوهش، خاصیتی طعنه‌آمیز دارد و مدام موضوعات را به چالش می‌کشد. او در رویکرد اجتماعی خود در حال ساخت‌شکنی مداوم ساختارهای پیشین است.

ب. نگرشی سه وجهی به موضوعات^۹

از نظر بوردیو موضوعات باید از سه وجه اصلی بررسی شوند؛ این سه وجه عبارت‌اند از: بررسی میدان اجتماعی موضوع مورد بررسی؛ تحلیل موقعیت میدان مورد مطالعه

گروه‌های مختلف اجتماع را برعهده دارد. در جامعه پیشرفته این نمادها توسط متخصصان در موسسه‌ها و نهادهای مختلف دستکاری می‌شود و از طریق جایزه‌ها و مشوق‌های اجتماعی، نمادهایی را بر نمادهای دیگری برتری می‌دهد و این‌گونه امکان تحرک و گفتگوی اجتماعی از افراد گرفته می‌شود (بوردیو، ۲۰۰۱: ۱۵۶).

تعبیر خشونت نمادین^۱ از ایدئولوژی^۲

ایدئولوژی در نظریه مارکسیسم مجموعه‌ای از باورهای شایع اما نادرستی است که نتیجه آن مشروع جلوه‌دادن کردارها یا نهادهایی است که مشروعیت ندارند (روت،^۳ ۱۳۸۹: ۱۷۳). طبق دیدگاه مارکس اخلاق پروتستان نوعی ایدئولوژی است. مطابق این اخلاق در یک جامعه سرمایه داری از آنجاکه همه بازارها آزاد هستند همه افراد در به دست آوردن هرگونه مزیت اجتماعی دارای فرصت برابرند. کار سخت و تلاش، تنها چیزهایی هستند که طبقه کارگر جامعه برای تبدیل شدن به سرمایه‌دار بدان نیاز دارد. بنابراین نابرابری در ثروت یا درآمد را باید براساس تفاوت در انگیزه یا منفعت تبیین نمود. این عقاید از نظر مارکس عقاید نادرستی است که باعث می‌شود جامعه سرمایه‌داری عادلانه به نظر برسد. در رویکرد بوردیویی این مفهوم با خشونت نمادین جایگزین می‌شود؛ زیرا همان‌گونه که خاصیت ایدئولوژیک از آگاهی فاعل، پنهان است، خشونت نمادین نیز به فعالیت‌ها، فارغ از آگاهی فاعل شکل می‌دهد؛ اما از آنجاکه، اعتقاد فرد بر ظهور عینی گزاره استوار است همواره به بازتولید ساختارها کمک می‌کند.

6. Grenfell

7. deconstruction of the research object

8. Grenfell

9. three-level approach

1. symbolic violence

2. ideology

3. Root

4. field of power

5. ruling class

در ارتباط با زمينه اصلى قدرت؛ و نقشه بردارى از موقعيت عوامل درون ميدان و تجزيه و تحليل عادت‌واره و اختيارات اين عوامل (بورديو، ۱۹۸۹: ۱۴-۲۵).

ج. پرهيز از عوامل منحرف‌ساز تحقيق

بورديو بر اين اعتقاد است كه اغلب پژوهش‌هاى اجتماعى به دلايل مختلف دچار انحراف مى‌شوند كه لازم است از آن پرهيز كرد. اول از همه آنكه، بيشتر پژوهش‌هاى اجتماعى تحت تأثير تعصبات يا سوگيرى‌هاى ذهنى پژوهشگران قرار مى‌گيرد. اين تعصبات شامل موقعيت خود پژوهشگر در فضاى اجتماع، اعتقادات دينى و مذهبي او و سرانجام، اهميت ندادن زمانى به پژوهش‌هاى اجتماعى است؛ بدین معناكه پژوهشگر بورديويى بايد زمان زيادى در موضوع صرف و اهميت موضوع را درك كند (گرنفل، ۲۰۰۸: ۲۲۰).

راهكارهاى پژوهش بورديويى در تعليم و تربيت

با توجه به پيش‌فرض‌هاى زيربنايى درباره مدرسه در ديدگاه بورديو، پژوهش‌هاى بورديويى در تعليم و تربيت با پيش‌فرض‌هاى در مورد اين سؤالات شكل مى‌گيرند كه تفاوت بين دانش‌آموزان سطح بالا و پايين تحصيلى و يا به عبارتى فراگيرانى كه در سلسله‌مراتب اجتماعى مى‌توانند برحسب تحصيلات به طبقات بالاتر اجتماع صعود كنند و آنان كه نمى‌توانند چيست و چگونه و چه نمادهاى در نظام‌هاى تربيتى به خشونت و سلطه گروهى بر گروهى ديگر مشروعيت بخشيده، با پوششى از احترام به پنهان سازى سلطه زيرين كمك مى‌نمايد؟ با توجه به مؤلفه‌هاى اساسى نظرى و روش‌شناختى بورديو مهم‌ترين راهكارهاى پژوهش در تعليم و تربيت مبتنى بر نظريه بورديو عبارت‌اند از:

۱. واكاوى واقعيت‌هاى تجربى تربيت در فضاى عمل از نظر بورديو پژوهش در مسائل تربيتى در حوزه عمل انجام مى‌شود. در واقع بنا بر مباحث پيش‌گفته، بورديو برخلاف ماركس و وبر از نظام عقايد و نگرش‌ها آغاز نمى‌كند؛ بلكه او تحليل را از نظر متجسم در نمادهاى رفتارى آغاز مى‌كند و سپس به تحليل و معناده‌ي به آن مى‌پردازد (لينگارد و راول، ۲۰۰۹: ۱-۱۷).

درواقع، او همسو با دوركيم سازه‌هاى اجتماعى را، هم برساخته ذهنى و هم حاوى واقعيت‌هاى تجربى مى‌داند و از اين رو بورديو نقش پژوهشگر را واكاوى اين واقعيت دوگانه مى‌داند. از نظر بورديو عمل، از بسيارى جهات، عنصر اصلى زندگى اجتماعى بوده و در روند و اجراى عملى است كه جنبه‌هاى ديگر زندگى اجتماعى، مانند انحصار و محروميت طبقه‌بندى و مبارزه، در آن نمايان مى‌شود. اين وابستگى به پژوهش در عمل تا جايى در افكار او خودنمايى مى‌كند كه او در مقابل «روشنفكر كل»^۲ سارتر موضع‌گيرى مى‌كند و درمقابل، خود را پژوهشگر حوزه عمل مى‌نامد.

اين وابستگى پژوهش بورديويى محقق را وادار مى‌كند به جمع‌آورى داده‌هاى كمى و كيفى در ميدان عمل تربيتى و اغلب به شيوه‌اى قوم‌نگارانه بپردازد و عادت‌واره‌ها، ميدان‌ها و سرمايه‌هاى را مورد شناسايى قرار دهد كه در عمل بازنمايى مى‌شود؛ هنگامه‌اى كه دانش‌آموز در برابر معلم سگوتى احترام‌آميز دارد و يا به صورتى نمادين مورد توجه يا طرد او قرار مى‌گيرد.

۲. تحليل تمايز پاىگاه اجتماعى دانش‌آموزان موفق و ناموفق

پژوهشگر اجتماعى در نظام تربيتى با رويکرد بورديو مركز توجه خود را بر استانداردها و معيارهاى بايد بگذارد كه از طريق آن دانش‌آموزان ارزيايى مى‌شوند. اين استانداردها

2. total intellectual

1. Lingard & Rawolle

سولیوان^۴ (۲۰۰۱) نیز در پژوهش خود با رویکرد بورديو در طی پژوهشی بر این نکته تأکید نمود که یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در موفقیت دانش‌آموزان، مهارت‌های خواندن والدین است؛ والدینی که بیشتر از محصولات خوانداری فرهنگی استفاده می‌کنند و کتاب و روزنامه بیشتری می‌خوانند فرزندانشان در آزمون‌های مهارت‌های خوانداری موفق‌تر هستند. او این‌گونه کار پژوهشی خود را از تمایز اجتماعی میان دانش‌آموزان موفق و ناموفق آغاز نمود. همچنین دومائیس^۵ (۲۰۰۲: ۴۴) بر این یافته در پژوهش خود تأکید می‌کند خانواده‌هایی که سرمایه فرهنگی بالاتری دارند عموماً در مدارس موفق‌تر هستند.

منظور از سرمایه فرهنگی، امکان استفاده و توانمندی در به‌کارگیری و بهره‌وری از کتابخانه و داشتن ساعات مطالعه مداوم، بازدید از تئاتر، بازدید از موزه، بازدید از ساخته‌های تاریخی است. شاخص دیگری که در پژوهش‌ها به‌عنوان عامل تمایز دانش‌آموزان در نظام آموزشی مطرح شده، شاخص انتخاب مدرسه است.

۳. تبیین مداخله در تعامل تربیتی برحسب تفاوت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

در رویکرد روش‌شناسانه بورديو فردیت در پژوهش نقد می‌شود و خاصیت ارتباطی، اساس درک پدیده‌ها می‌شود. بر این مبنا تعامل معلم و دانش‌آموز، و نیز تعامل معلم و والدین و دانش‌آموز، اساس تعلیل مسائل قرار می‌گیرند؛ زیرا معنا در تعامل شکل می‌گیرد.

کاراکو^۶ (۲۰۱۴: ۱۰۱۵) بر این باور است که بخش عمده از تمرکز پژوهش تربیتی بر مداخله‌هایی است که در تعاملات رخ می‌نماید. به تعبیری مداخلات نابرابر در

اعم از استانداردهای آموزشی که در قالب آزمون‌های موفقیت تحصیلی ارائه شده و یا استانداردها و معیارهای اخلاقی و رفتاری است که در قالب نمره‌های انضباطی و موارد تنبیهی و تشویق اخلاقی اعم از اخراج از مدرسه خودنمایی می‌کند.

از نظر لارو و هاروات^۱ (۱۹۹۹: ۴۳) خانواده‌هایی که تحصیلات بالاتری دارند عموماً در انتخاب مدارس بهتر، استفاده از کلاس‌های خصوصی و انتخاب آموزشگاه‌ها توانمندتر بوده و این‌گونه امکان موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند. آنها در پژوهش خود بر توان گفتن مشق شب برای والدین تأکید کرده‌اند که می‌تواند عاملی در سرعت‌بخشی به رشد دانش‌آموزان باشد. از منظری دیگر در پژوهش‌های تربیتی کارتر^۲ (۲۰۰۳: ۱۴۸) تعامل تربیتی به معنای روابط آموزشی مبنای بهره‌مندی از مواهب اجتماعی شناخته شده است. کارتر، در بررسی پیش‌فرض‌های بورديو به این یافته دست می‌یابد که والدینی که امکان تعامل بیشتری با معلمان و فرزندانشان از نظر زبانی و فرهنگی دارند به‌عنوان مثال درباره وقایع مدرسه با آنها گفتگو می‌کنند و حتی در مسیر مدرسه فرزندانشان را همراهی می‌کنند، دانش‌آموزانشان در مدرسه از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند و این‌گونه به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند.

گراف و همکاران^۳ (۲۰۰۰: ۹۲) نیز در بررسی ویژگی‌های خانواده‌های دانش‌آموزان موفق در مدارس هلند پس از بررسی به این نتایج دست یافتند که خانواده‌هایی که از نظر بهره‌مندی از هنرهای زیبا (موزه، موزیک و تئاتر و...) توانمندتر هستند و تجارب بیشتری در این زمینه دارند، دانش‌آموزانشان در مدرسه موفق‌تر هستند؛ درحالی‌که دانش‌آموزان دیگر طبقات اجتماع به نوعی از طریق خشونت نمادین از رشد و موفقیت تحصیلی محروم می‌شوند.

4. Sullivan
5. Dumais
6. Calarco

1. Lareau & Horvat
2. Carter
3. Graaf, Graaf, and Kraaykaamp

جهان اختصاص می‌دهند. این فرایند از طریق فعالیت‌های تخصصی تربیتی همچون نظام برنامه درسی و تدوین محتوای آموزشی به انجام می‌رسد. در طی این فعالیت‌ها ادراک و انتظارات میدان اجتماعی مشخصی در اولویت قرار می‌گیرد و دیگر میدان‌ها از عرصه موضوعات تربیتی خارج می‌شود. زبان‌شناسانی مانند هریس^۴ (۲۰۱۲: ۱۳۰)، و ول و پریکل^۵ (۲۰۱۴: ۵۵) زبان را عامل اصلی ایجاد نظم اجتماعی و از سویی دیگر عامل بازتولید نابرابری اجتماعی می‌دانند.

براساس این رویکرد، از طریق توزیع انواع مختلف دانش و آگاهی به گروه‌های مختلف اجتماعی در مدارس، فرهنگ غالب، خودبرتری خود را به صورت هژمونیک حفظ می‌کند و برخلاف شیوه‌های سنتی تنبیهی، «خشونت با همکاری عامل اجتماعی بر خود او تأثیر می‌گذارد و موجبات حذفش را فراهم می‌کند» (بوردیو و واکانت، ۱۹۹۲: ۱۶۷).

از نظر بوردیو عادت‌واره‌های ساختاریافته در خانواده و میزان فاصله آنها با عادت‌واره‌های مطرح در نظام آموزش و پرورش، تعیین‌کننده آینده دانش‌آموزان است؛ این بدان معناست که به جای تلاش و استعداد، میزان تسلط بر زبانی تعیین‌کننده موفقیت آینده دانش‌آموز می‌شود که زبان معیار در نظام آموزشی است. این هژمونی در درون فرد به شکل طرح‌های ذهنی ادراک و خود قرار می‌گیرد و دانش‌آموز به صورتی پنهان به حذف خود می‌پردازد.

کارتر^۶ (۲۰۰۳: ۱۳۶-۱۵۵) در پژوهش خود بر این نکته تأکید می‌کند که چگونه نظام آموزشی امریکا با حذف گویش و سبک زندگی، سیاهان را در حاشیه قرار و نمادهای فرهنگی سفیدپوستان را در مرکز موفقیت تحصیلی قرار می‌دهد. در این پژوهش تأکید شده است هنگامی والدین آفریقایی-آمریکایی مورد تبعیض نژادی

کلاس‌های درس و مدارس بر دسترسی دانش‌آموزان به منابع از طریق کنترل نتایج آموزشی تأثیر می‌گذارد؛ زیرا معلمان و مداخلات مدرسه به طور ناخودآگاه در تعاملات، دانش‌آموزان را برحسب تفاوت‌های اجتماعی دسته‌بندی می‌کنند.

لوئیس و دیاموند^۱ (۲۰۱۵: ۲۴۹) در بررسی این عامل به این نتیجه رسیدند که در مدارس امریکا دانش‌آموزان اقلیت، به‌ویژه دانش‌آموزان سیاه‌پوست در سیستم پاداش و مجازات در مدارس از بسیاری مزایای اجتماعی محروم می‌شوند.

در همین زمینه گست^۲ (۲۰۱۸: ۲۵۷-۲۷۵) در پژوهشی میدانی با محوریت خشونت نمادین بر نقش تعیین‌کننده معلم با دانش‌آموزان در سرنوشت تحصیلی آنان تأکید می‌کند. او بر تأثیرگذاری تفاوت‌های نژادی و طبقاتی در اعمال قوانین انضباطی حاکم بر روابط معلم-دانش‌آموز تأکید می‌کند. او بر این باور است که مدرسه با طبقه‌بندی نژادی و طبقه اجتماعی، موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. گست باور خود را به صورت تجربی در مدرسه مطالعه می‌کند و براساس آن نتیجه می‌گیرد که روابط معلمان با دانش‌آموزان سیاه‌پوست و طبقات پایین اجتماع خشن‌تر و دارای وجوه تنبیهی بیشتری است. بنابراین یکی دیگر از وجوه پژوهش تربیتی با رویکرد بوردیویی، تمرکز بر چگونگی روابط میان معلم و شاگرد است.

۴. تبیین محتوای آموزشی از منظر نمادهای فرهنگی و هژمونی حاکم بر آن

بوردیو و پاسرون^۳ (۱۹۹۶) بر این نکته تأکید می‌کنند که یادگیرندگان در نظام‌های آموزشی به روش‌های خاص طبقه‌بندی می‌شوند و موقعیت مشخصی را به خود در

4. Harris
5. Vogl, Preckel
6. Carter

1. Lewis and Diamond
2. Gast
3. Bourdieu & Passeron

ترویج و ایجاد حس احترام و در مقابل نقصان حرمت رواج می‌یابد. به‌عنوان مثال، این پژوهش‌ها بر این نکته تأکید می‌نمایند که گویش‌های بومی، واژگان عامیانه و سبک‌های زندگی حاشیه از طریق خشونت نمادین در مدرسه طرد می‌شود و از این رو در عمل، مناسبات تربیتی، معیارهای موفقیت تحصیلی و محتوای آموزشی رخ می‌نماید.

نظریه بوردیو با مطالعه طبقات مختلف اجتماعی در خانواده، مدرسه و رابطه‌های افراد جامعه در گروه‌های مختلف اجتماعی به نقش سرمایه فرهنگی و به تعبیری تحصیلات و منزلت اجتماعی می‌پردازد. او مدرسه را عامل بازتولید اجتماعی می‌داند که با تعیین معیارهای صلاحیت و توفیق به شکل‌دهی رفتارهای دانش‌آموزان از طریق نمادین می‌پردازد و با خشونت نمادین که از طریق احترام در مدرسه رواج می‌دهد فضای تعامل و تحول در جامعه را مسدود می‌کند.

براین اساس، اینکه مدرسه چه صلاحیت‌هایی را در دانش‌آموزان تأیید می‌نماید و از آن تقدیر به عمل می‌آورد، کانون تحلیل پژوهشگری بوردیویی است. در واقع، آنچه باعث ایجاد الزاماتی برای پژوهشگر تربیتی در این رویکرد می‌شود، حاصل تحلیل نظام آموزشی از منظر سرمایه فرهنگی است. بر همین اساس، در طول دو دهه گذشته، پژوهش با رویکرد بوردیویی در مدرسه توسعه پیدا کرده است؛ زیرا نظام‌های آموزشی کانون بازتولید سرمایه فرهنگی و به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، عامل ارزیابی کودکان و خانواده‌ها در محیط‌های اجتماعی خاص هستند. در واقع، هدف اساسی در نظام‌های آموزشی ایجاد عدالت اجتماعی است که خشونت نمادین مانع ایجاد آن است. این‌گونه از خشونت که به‌گونه‌ای نمادین در تعاملات آموزشی رواج می‌یابد در مدرسه مانع ایجاد دپالوگ اجتماعی میان میدان‌های مختلف اجتماع و فرصت‌های برابر اجتماعی در کسب سرمایه است. از این رو هدف

واقع یا ناامید می‌شوند یا نسبت به فرایندهای آموزشی، خشمی را بروز می‌دارند که عموماً به اخراج و حذف بیشتر آنها منجر می‌شود. همین عوامل باعث می‌شود اغلب آنها برای اینکه زندگی راحت‌تری داشته باشند به استانداردهای مطابق میل معلمان و مدرسه اعتماد کنند و رابطه غیرخصمانه‌ای با مدرسه داشته باشند و به آنها احترام بگذارند.

نتیجه‌گیری

تحلیل اجتماعی مسائل تربیتی حوزه‌ای مغفول در پژوهش‌های تربیتی است. در میان پژوهش‌هایی که تاکنون به تحلیل مسائل اجتماعی در مدرسه پرداخته‌اند، پژوهش‌هایی به چشم می‌خورد که با نظر به پیش‌فرض‌های رویکرد بوردیو به تعلیم و تربیت و براساس تحلیل او از مسائل شکل گرفته است. این پژوهش‌ها با محوریت سرمایه فرهنگی بر این نکته تأکید می‌کنند که چگونه مدرسه از طریق اعمال خشونت نمادین در نمادهای آموزشی اعم از زبانی و فیزیکی خودنمایی می‌کند و به بازتولید نظام طبقاتی جامعه منجر می‌شود.

از این رو در نظریه بوردیو فهم سرمایه فرهنگی برای درک دقیق نظریه پژوهشی یک ضرورت است؛ زیرا از نظر وی آموزش و پرورش مهم‌ترین نقش را در تأمین سرمایه فرهنگی دارد که بهره‌مندی از آن ایجادکننده سرمایه است. بر مبنای نظریه بوردیو کلاس درس، معیارهای تعاملی را ترویج می‌کند و بر نمادهایی صحنه می‌گذارد که انحصار در قشر و یا طبقه خاصی از اجتماع دارد. در واقع این نمادها خط اتصال جامعه و کلاس درس می‌باشد. از منظر بوردیو اگر این مسائل به فرایندهای آموزشی وارد شود می‌تواند به آن منجر شود که کلاس درس و مدرسه به طور پنهان عامل بازتولید اجتماعی شود و به رشد تبعیض‌های اجتماعی بینجامد.

از منظر بوردیو این نوع از بازتولید فرهنگی از طریق

مدرسه به موفقیت تحصیلی منجر می‌شود و ردپای آن را در نمادهای تربیتی، محتوا و تعاملات آموزشی روزمره دانش‌آموزان پیگیری کند.

اساسی پژوهش تربیتی در این رویکرد، شناسایی عواملی است که در میدان تعامل آموزشی مدرسه به هژمونی فرهنگی و در نهایت، بازتولید اجتماعی منجر می‌شوند. بنابراین باید پژوهشگر تربیتی در میدان عمل تربیتی به بررسی ملاک‌هایی بپردازد که از چشم‌انداز اجتماعی در



منابع

- _____ (1989), "Social Space and Symbolic Power", *Sociological Theory*, Vol. 7, No. 1, pp. 14-25.
- Calarco, J., M., (2014), "Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities", *American Sociological Review*, 79(5):1015-1037.
- Carter, P., (2003), "'Black' Cultural Capital, Status Positioning, and Schooling Conflicts for Low-Income African American Youth", *Social Problems*, Vol. 50, (1), 136-155.
- Dumais, S. A., (2002), "Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus", *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Gast M., J.s. (2018), "They Give Teachers a Hard Time: Symbolic Violence and Intersections of Race and Class in Interpretations of Teacher-student", *Relations Sociological Perspectives*, 61(2), 257-275.
- Graaf., N.D., Graaf., P.M.D., and Kraaykamp, G., (2000), "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, 73 (2), 92-111.
- Grenfell, M., (2008), *Bourdieu: Key Concepts*, Stocksfield: Acumen.
- Harris, D.M., (2012), "Varying teacher expectations and standards", *Education and Urban Society*, 44(2), 128-150.
- Lareau A., & Horvat E., M., (January 1999), "Moments of Social Inclusion and
- اکبری، امین (۱۳۸۳)، نقش سرمایه اجتماعی در مشارکت تأثیر سرمایه اجتماعی بر مشارکت سیاسی و اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- سوارتز، دیوید (۱۳۸۱)، «برقراری ارتباط بین مطالعه فرهنگ و دین: اقتصاد سیاسی قدرت پیر بوردیو»، *اقتصاد سیاسی*، ترجمه شفیعه صالحی، س ۳، ش ۱۰، ص ۸۸-۱۲۲.
- روت، مایکل (۱۳۸۹)، *فلسفه علوم اجتماعی*، روشها، آرمانها و سیاست‌های پژوهش اجتماعی، ترجمه محمد شجاعیان، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Boehnert, J., (2016), *Design as Symbolic Violence: Reproducing the 'isms', A Framework for Allies Intersectional Perspectives on Design*, Politics and Power School of Arts and Communication, Malmö University, 14 and 15 November, 1-8.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L., (1993), "From ruling class to field of power", *Theory, Culture & Society*, 10 (1), 19-44.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1996), *Rerproduction in education, society and cultural*, Beverly hills, CA: sage.
- Bourdieu, P., (2001), *Masculine Domination*, Cambridge: Polity Press.
- _____ (2004), *Sketch for Self-Analysis*, Cambridge: Polity Press.
- _____ (2008), *Political Interventions: Social Science and Political Action*, Cambridge, Polity Press.

- of the Institute for Social Cultural Studies (In Persian).
- Sullivan, A., (2001), "Cultural Capital and Educational Attainment", *Sociology*, 35, Issue 4, 893-912.
- Vogl, K., & Preckel, F., (2014), "Full-time ability grouping of gifted Students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes", *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68.
- Wacquant., l., (2013), "Symbolic power and group-making: On Pierre Bourdieu's reframing of class", *Journal of Classical Sociology*, Vol. 13, Issue 2, pp.274-291.
- Exclusion", *Sociology of Education*, 72 (1), 37-53.
- Lewis, A. E., & Diamond, J. B., (2015), *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools*, New York: Oxford University Press.
- Lingard, B., & Rawolle, S., (2009), "Understanding quality and equity of schooling in Scotland: locating educational traditions globally", *Education in the North: The Journal of Scottish education*, 1 (17), 1-17.
- Root, M., (2010), *The Philosophy of Social Sciences: Methods, Ideas, and Social Research Policies*, Translated by Mohammad Shojaeen, Tehran: Publications

