

## فرهنگ و آموزش

میچل ال. استیونز\*

مترجم: گودرز میرانی



میچل ال استیونز

ماهیت این درک در طول زمان و در فضاهای بین رشته‌ای به شدت گوناگون بوده است. هدف اصلی این مقاله تهیه نقشه‌ای کلی از این حوزه است. رد سه مدل بسیار تأثیرگذار از تبیین فرهنگی در جامعه‌شناسی آموزش به طور مستقیم به آثار کارل مارکس، ماکس وبر و امیل دورکیم می‌رسد. آغاز سخن با اندیشه‌های کلاسیک ممکن است به غایت آموزنده باشد، اما سخن من این است که تحلیل‌های برگرفته از این سنت‌های نظری به شکلی بنیادین تصورات متفاوتی از رابطه بین فرهنگ، آموزش و ساختار اجتماعی پیش می‌کشد و حذف این تفاوت‌ها، نوعی سردرگمی نظری برای جامعه‌شناسی آموزش به ارمغان آورده است. رفتن به بدایت‌های بی‌پرده تبیین‌های فرهنگی در حوزه‌های فرعی مرا قادر می‌سازد که به شکلی شفاف‌تر دخالت‌ها، محدودیت‌ها و تضادهای لحظه‌ای دانش‌پژوهی جدید را ترسیم کنم و بتوانم بهتر بینم که چگونه جامعه‌شناسان می‌توانسته‌اند با بینش‌هایی نزدیک به لبه تیز نظریه فرهنگی به مطالعاتشان درباره آموزش جان تازه‌ای ببخشند.

محور اصلی پژوهش جامعه‌شناختی درباره آموزش در حال حاضر توسط آمیخته نظری و روش‌شناختی خاصی از ایده‌های مارکس و وبر تعیین می‌شود.

### چکیده

نویسنده چارچوب‌های اولیه‌ای را بررسی می‌کند که جامعه‌شناسان آمریکای شمالی از طریق آنها به درک رابطه بین آموزش رسمی و فرهنگ رسیده‌اند و نیز تبیین می‌کند که چگونه تصور غالب جامعه‌شناسان از تحصیلات رسمی به عنوان پدیده‌ای در سطح فرد و کمیتی قابل اندازه‌گیری باعث جلوگیری از پیشرفت فکری در بسیاری از حوزه‌های فرعی شده است. نویسنده دو استراتژی تحلیلی ارائه می‌دهد که ممکن است این محدودیت را کاهش دهد.

**واژگان کلیدی:** آموزش، فرهنگ، طبقه‌بندی اجتماعی، شبکه‌ها، طبقه و نظریه.

مدخل‌های واژه «فرهنگ» در یک فرهنگ واژگان عمومی، آموزش را یکی از مؤلفه‌های این مفهوم معرفی می‌کند. سومین تعریف فهرست‌شده در این فرهنگ واژگان این است: «ایجاد فکر از طریق تربیت و آموزش... و آگاهی حاصل از این تربیت و آموزش» (فرهنگ واژگان آمریکایی هریتیج، ۳۳۷: ۱۹۹۷). جامعه‌شناسان مدت‌هاست که دخالت عمیق تحصیلات رسماً سازماندهی‌شده را در شکل‌گیری و انتقال فرهنگ و طبقه‌بندی اجتماعی درک کرده‌اند، هرچند

که میل طبقه شما آن را به قانونی برای همه تبدیل کرده است» (همان، ۴۸۷). اندیشمندان بی‌شماری در طول زمان حالت‌ها و تفاوت‌های ظریفی به این عقاید افزوده‌اند اما این مفهوم که فرهنگ از روابط اقتصادی مشتق شده است، به عنوان نشانی قطعی از مطالعات فرهنگی در سنت مارکسی باقی مانده است.

در حقیقت اقتصاددانان از جمله تأثیرگذارترین طرفداران این مفهوم برای جامعه‌شناسی آموزش بودند. تحصیل در آمریکای سرمایه‌داری (۱۹۷۶) ساموئل بولز<sup>۱</sup> و هربرت گنتیس<sup>۲</sup> بر کل یک نسل از دانشمندان علوم اجتماعی که مدارس را مطالعه می‌کردند، تأثیر گذاشت. این کتاب تحلیلی کاملاً مارکسیستی سنتی درباره آموزش رسمی بود. به باور این کتاب طبقات حاکم منفعت‌جو و دارای انسجام درونی سیستم آموزشی را تولید و حفظ کرده‌اند که به شکلی نظام‌مند برای بچه‌های متعلق به موقعیت‌های اجتماعی ممتاز گواهی‌نامه‌های تحصیلی به ظاهر فاقد تفاوت طبقاتی تدارک می‌بینند، در حالی که به شکلی نظام‌مند مانع دستیابی بچه‌های متعلق به طبقه کارگری و پایین جامعه به این گواهی‌نامه‌ها در مقایسه با آنان می‌شوند. نکته اصلی این بود که پیامد اجتماعی اولیه آموزش رسمی، مشروعیت بخشیدن به امتیاز طبقاتی از پیش موجود بود. آموزش رسمی و اعتقاد ما به قابلیت‌های اصلاحی آن از نظر اجتماعی از دید بولز و گنتیس چیزی نیست جز خودآگاهی کاذبی که تضادهای طبقاتی بنیادین را پنهان می‌سازد.

بحث مشهور ماکس وبر با تصور مارکسی درباره جهان این بود که ویژگی جوامع مدرن برخوردار از چندین نوع قدرت است. فقط روابط اقتصادی نیستند که سلسله مراتب اجتماعی را تعیین می‌کنند. نظام‌های سیاسی و اجتماعی نیز تأثیرات مستقلی بر ویژگی نابرابری دارند. وبر معتقد بود که آموزش رسمی ساز و کار مهمی برای افزایش منزلت، سازمان اقتصادی و مشروعیت سیاسی در جوامع پیچیده‌ای همانند آلمان صنعتی و چین امپراتوری است. او در نظریه‌پردازی درباره اهمیت آموزش رسمی در توسعه مدرنیته غربی زیرکی خاصی داشت. وبر توضیح داد که وقتی جوامع مدرن می‌شوند نابرابری‌های خانواده و قبیله به تدریج راه را برای سلسله‌مراتبی که مبتنی بر پیشرفت فردی است، باز می‌کنند. در دوران مدرن، افراد در حرکتشان از میان دیوان‌سالاری‌هایی که ویژگی جوامع صنعتی است، منزلت کسب می‌کنند؛ جوامعی که نقش شرکت‌های بزرگ، دولت‌های متمرکز، سازمان‌های دینی بزرگ و مدارس در آنها کاملاً مشهود است. این اشکال سازمان تمایل دارند پادشاه را براساس

من این محور اصلی را در بخش اول مقاله ترسیم کرده‌ام با این اعتقاد که تمایل شدید جامعه‌شناسان به اندازه‌گیری عددی باعث مبهم ماندن ویژگی اساساً فرهنگی فرایندهای آموزشی شده است. این بحث را در بخش دوم این نوشتار با توصیف مشکلی که جامعه‌شناسان آمریکای شمالی با افزودن بینش‌های پی‌یر بوردیو و همکاران او در جامعه‌شناسی فرانسه داشته‌اند، به تفصیل شرح داده‌ام. در بخش سوم دو خط بسیار مهم از میراث امیل دورکیم درباره جامعه‌شناسی آموزش در ایالات متحده را دنبال کرده‌ام. یکی از این دو خط به شیواترین شکل در آثار تالکوت پارسونز<sup>۱</sup> در دانشگاه هاروارد در دهه ۱۹۵۰ شرح داده شده است؛ خط دیگر از استفورد از میان آثار جان مایر<sup>۲</sup> و همکارانش از دهه ۱۹۷۰ به بعد سر برآورد. همان طور که در بخش چهارم این نوشتار شرح داده‌ام، این خط سیر پارسونزی با جنبش‌های حقوق<sup>۳</sup> و شاخه شاخه شدن فکری مفهوم فرهنگ در دهه‌های پایانی قرن بیستم به شکلی گسترده تهی گشت و در حالی که خط سیر مایری چیزی شبیه مجمع‌الجزایر تبیینی شده که اغلب هسته اصلی مارکسی-وبری از آنها نقل می‌کنند اما به شکل بسیار ضعیفی با آنها در ارتباطاند. در پایان با این بحث نتیجه‌گیری خواهم کرد که چگونه سه بخش دیگر دانش‌پژوهی در زمان حاضر از مدار اصلی برچیده شده‌اند - یعنی مطالعه فرهنگ همالان، شبکه اجتماعی و مدارس به مثابه سازمان‌های رسمی - مواردی که نویدبخش حرکت تبیین فرهنگی در جامعه‌شناسی آموزش از گذشته مبتنی بر طبقه اما محدودکننده است.

### چگونه مارکس، وبر و آمار یک هسته فکری تشکیل دادند؟

از زمانی که مارکس بیان مشهور خود را یعنی «عقاید طبقه حاکم در هر دورانی عقاید حاکم هستند» به رشته تحریر درآورد (تاگر، ۱۷۲: ۱۹۷۷)، وارثان بینش‌های او تحلیل‌های اندیشمندانه‌تری درباره این که چگونه تولید و انتقال دانش در خدمت منافع قدرت است، ارائه داده‌اند. صورت‌بندی‌های اولیه و مطلق این ایده برای خوانندگان معاصر تقریباً جالب به نظر می‌رسد که این یکی از پیامدهای تثبیت اکنون عمیقشان در لایه‌های اندیشه جامعه‌شناختی است: «طبقه‌ای که شیوه‌های تولید مادی را در دست دارد در عین حال بر راه‌های تولید فکری کنترل دارد... عقاید حاکم چیزی بیش از بیان ایدئال روابط مادی غالب نیستند» (همان)؛ و «عقاید شما صرفاً پیامد طبیعی شرایط تولید بورژوا و دارایی بورژوا می‌شود که شما به شکل قوانین است

**آنچه آموزش به شکل تجربی و حقیقی به همراه داشت - یعنی رسمی کردن و انتقال این پدیده‌های اساساً فرهنگی به شکل زبان، ریاضیات، هنر و ادبیات - به کمیتی ایستا شبیه به پول تبدیل شد. آموزش، خواه به شکل تعداد سال‌های گذرانده در مدرسه، مدارج کسب شده و خواه به شکل مراحل مدرسه‌ای طی شده، پدیده‌ای عددی شد. محتوای آموزش رسمی که نه تنها اساساً فرهنگی بلکه متفاوت، غیرهمسان، فرایندی و اغلب دشوار برای اندازه‌گیری بود، در پس‌زمینه تحلیلی محو شد.**

جنکس<sup>۹</sup> (۱۹۷۲) و بسیاری دیگر با بهره‌گیری از مجموعه داده‌های عددی پیشرفت‌های حاصل از فناوری رایانه، سنتی غنی از دانش‌پژوهی تجربی درباره نقش آموزش در وساطت نابرابری اجتماعی به وجود آوردند. هر چند کار در این سنت گسترده و متنوع است، دو مورد از یافته‌های آن به طرز چشمگیری با هم سازگارند: آموزش رسمی یقیناً تأثیرات مستقلى بر فرصت‌های زندگی فردی ندارند؛ در عین حال، والدین تمایل دارند از آموزش رسمی به عنوان وسیله‌ای اولیه برای انتقال امتیاز به فرزندانشان استفاده کنند. به عبارت دیگر و همان‌طور که برخی از مشهورترین نظریه‌پردازان این حوزه اظهار داشتند (سوروکین، ۱۹۵۹/۱۹۲۷؛ کولینز، ۱۹۷۱)، سلطه مارکس و مشروعیت وبر دست در دست هم هستند. پژوهش فراوان و جالب درباره آنچه سنت منزلت - دستاورد<sup>۱۰</sup> نامیده می‌شد این تصور از آموزش را در جریان اصلی جامعه‌شناسی ایالات متحده مستحکم ساخت. اثر کلاسیک بلاو و دونکن تحت عنوان ساختار شغلی آمریکا<sup>۱۱</sup> (۱۹۶۷)، به شکلی ویژه، شواهد آماری قطعی‌ای مهیا ساخت مبنی بر این که آموزش رسمی تأثیرات مستقلى بر سرنوشت مردان جوان در بازارهای کار دارد. اثر آنها نشان داد که آموزش رسمی، انتقال بین نسلی موقعیت در بازار

دستاوردهای فردی بروز یافته تقسیم کنند نه بر اساس امتیاز موروثی (وبر، ۱۹۴۶). در این نگاه، مدارس در جوامع مدرن، سازمان‌های مهمی هستند زیرا به جدایی رسمی افراد از موقعیت‌های مرتبط با امتیاز شکل می‌دهند. والدین ممتاز طبقاتی فرزندانشان را در مدارس می‌گذارند با این امید که روزی گواهی‌نامه رسمی برای به دست آوردن موقعیت‌های نسبتاً مطلوب در وزارتخانه‌های دولتی، سازمان‌های دینی و ادارات متعدد اقتصادهای سرمایه‌داری مدرن کسب کنند.

وبر به هیچ وجه درباره قابلیت قدرت اقتصادی یا سیاسی برای امتیاز دادن به خود از طریق آموزش یا برای خود مدارس که ابزار نفوذ و تأثیر اقتصادی و سیاسی شوند، ساده نمی‌اندیشید. دیدگاه وبر بیشتر تحلیل مشروعیت بود تا شایسته‌سالاری و پژواک صدای مارکس در کلام وبر در اینجا مشخص می‌شود. اما وبر برخلاف مارکس، تشخیص داد که دارندگان مدارک آکادمیک و مهندسان سازمان‌های آکادمیک (که اغلب همان افراد هستند، البته نه همیشه) مقداری قدرت دارند که مستقل از قدرت سیاسی و اقتصادی است. دستاوردهای آموزشی از یک سو و نفوذ و قابلیت بوروکراتیک آموزش رسمی از سوی دیگر می‌توانند تأثیرات مستقلى بر ساختار نابرابری در جوامع مدرن داشته باشند.

یکی از میراث‌های مهم این بینش در جامعه‌شناسی آمریکای شمالی این یافته تجربی منسجم بود که وقتی آموزش رسمی به شکل ریاضی مدلسازی می‌شود، تأثیرات مستقل آماری بر انتقال بین نسلی سلسله مراتب‌های اجتماعی دارد. اگر همبستگی بین سنجش‌های مربوط به موقعیت اجتماعی والدین و دستاوردهای آموزشی بچه‌ها کامل بود - اگر به عنوان مثال دستاورد در مدرسه دقیقاً با درآمد خانواده هم تراز بود - پس افراد متعلق به طبقات پایین جامعه چندان به آن چشم نمی‌دوختند. معمولاً آموزش رسمی از نظر افراد متعلق به همه طبقات اجتماعی ساز و کار مؤثری در تحرک اجتماعی محسوب می‌شود، زیرا این نوع آموزش می‌تواند افراد را در سلسله مراتب اجتماعی به بالا و پایین حرکت دهد.

در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دانشمندان علوم اجتماعی در ارزیابی این ایده‌ها به شکل تجربی خیره شدند و برای مدلسازی روابط بین زمینه خانوادگی، دستاورد آموزشی و پیشرفت فردی در طول زندگی از تکنیک‌های آماری استفاده می‌کردند. پژوهشگرانی چون جیمز کولمن<sup>۱۲</sup> و همکارانش (۱۹۶۶)، پیتربلاو<sup>۱۳</sup> و اوتیس دادلی دانکن<sup>۱۴</sup> (۱۹۶۷)، کریستوفر

کار را بین پدران و فرزندان واسطه‌گری می‌کند. میزان موفقیت در تحصیلات پسران تا حدودی - اما نه به طور کامل - کارکردی از درآمد و تحصیل پدرانشان بود. به علاوه، میزان موفقیت پسران مدرسه‌ای تأثیرات مستقیمی بر موقعیت‌های آنان در بازار کار داشت. این اثر و پژوهش‌های بسیار دیگری، تأییدات تجربی موافقی برای نقش عمده و دائماً در حال گسترش آموزش رسمی در توزیع امتیازهای اجتماعی فراهم کردند (برای مروری جدید برین و جونسون، ۲۰۰۵ را ببینید).

اما حتی زمانی که جامعه‌شناسان آموزش به این نتیجه رسیدند که سلطه و مشروعیت دست در دست هم هستند، به این بحث که کدام دست بر دیگری سلطه دارد، ادامه دادند. داده‌ها را می‌شد به دو شکل خواند. کتاب شاخص کریستوفر جنکس و همکارانش به نام *نابرابری*<sup>۱۱</sup> (۱۹۷۲) نشان داد که ویژگی‌های زمینه اجتماعی تقریباً نیمی از تغییر آماری در دستاوردهای آموزشی در میان یک نمونه معرف ملی از افراد جوان را تبیین می‌کنند. آیا این نیمه خالی لیوان سلطه بود یا نیمه پر لیوان مشروعیت؟ همان طور که اسکات دیویس<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۵) در فراتحلیل خود از دانش‌پژوهی جامعه‌شناختی درباره آموزش در آمریکای شمالی در ربع قرن پایانی قرن بیستم نشان داد، مسئله مورد نظر به این بستگی دارد که از چه کسی سؤال شود (برای مروری قدیمی تر کارابل و هالسی، ۱۹۷۷ را ببینید).

دیویس جامعه‌شناسان آموزش را به دو اردوگاه تقسیم کرد که اولویت‌های تبیینی‌شان، جدایی پایدار آنهایی که جانب یک طرف یا طرف دیگر این همپایی نظری را می‌گیرند، نشان می‌دهد. در یک گروه کسانی قرار دارند که اغلب خود را اندیشمندان انتقادی<sup>۱۲</sup> یا نظریه‌پردازان بازتولیدی<sup>۱۵</sup> می‌نامند. اینان کسانی هستند که با اشتیاق پذیرفته‌اند که نظام‌های آموزش رسمی به شکلی نظام‌مند به برخورداران از جایگاه اقتصادی مناسب امتیاز می‌دهد و از کسانی که وضع مالی مناسبی ندارند و جایگاه زیردستی دارند، امتیاز می‌گیرد. در اردوگاه دیگر کسانی قرار دارند که الگوهای تجربی پیشرفت در مدرسه و طبقه‌بندی‌های اجتماعی - اقتصادی را به شکل آماری مطالعه می‌کنند؛ مشغله اصلی این گروه تعقیب راه‌های دقیق‌تر سنجش و ارزیابی تأثیر نسبی دروندادهای آموزشی و اجتماعی اقتصادی از همه نوع بر نتایج آموزشی و اجتماعی اقتصادی از همه نوع است. من در اینجا آنها را اندیشمندان طبقه‌بندی - و - پیشرفت<sup>۱۶</sup> می‌نامم.

تبیین‌های فرهنگی ابزارهای مهمی برای هر دو گروه جامعه‌شناسان فوق هستند هر چند خود

تبیین‌ها کاملاً متفاوت‌اند. تبیین‌های فرهنگی در میان نظریه‌پردازان بازتولید تمایل دارند که اشکال دیالکتیک به خود بگیرند. مشخصه فرهنگ آموزشی آمریکا یک «ایدئولوژی پیشرفت»<sup>۱۷</sup> است که وعده پادشاه‌های شایسته‌سالارانه‌ای می‌دهد و به ندرت به طور کامل عملی می‌شوند (مکلود، ۱۹۸۷). در عین حال جوانان نابرخوردار و خانواده‌هایشان اغلب به شکلی ابتکاری از طریق خلق افکار جایگزین راجع به خود و شرایطشان در مقابل ساز و کارهای ستمگرانه در مدارس «مقاومت می‌کنند». همان طور که پل ویلیس<sup>۱۸</sup> در کتاب *یادگیری برای کار*<sup>۱۹</sup> (۱۹۸۱) بیان می‌دارد، این مقاومت معنا ساز می‌تواند اشکالی بگیرد که انقیاد پیوسته را مشروعیت ببخشد. اما گاهی این مقاومت می‌تواند تغییر واقعی در ساختارهای اجتماعی ستمگرانه را به مخاطره بیندازد، نمونه آن «آزادی شناختی»<sup>۲۰</sup> در میان آمریکایی‌های آفریقایی تبار بود که جنبش‌های حقوق شهروندی را تسهیل کرد (مک‌آدم، ۱۹۸۲). به علاوه این مقاومت می‌تواند نوآوری نویدبخش در حاشیه‌های آموزشی سنتی را تقویت کند به گونه‌ای که در پذیرش جدید مدارس اجاره‌ای توسط برخی از اعضای گروه‌های محروم اتفاق افتاد (روفز و استالبرگ، ۲۰۰۴). در این سنت، فرهنگ ستم می‌کند اما می‌تواند، حداقل به شکل بالقوه، آزاد هم بسازد.

اندیشمندان سنت طبقه‌بندی - و - پیشرفت نیز تبیینی فرهنگی فراهم کرده‌اند. گنجاندن سنجش‌های آموزش رسمی در مدل منزلت - دستاورد اساساً شیوه‌ای از مدلسازی رسمی یک فرضیه مشروعیت فرهنگی مارکسی - وبری است: تجربه فرهنگی و دانش فرهنگی که به شکل آموزش تبلور می‌یابند، هردو امتیاز خانوادگی از پیش موجود را واسطه‌گری می‌کنند و تأثیرات مستقیمی بر پیامدهای زندگی دارند. این نوع عملیات‌سازی آن قدر تأثیرگذار بوده که تقریباً جای نظریه زیربنایی را در تصور جامعه‌شناختی گرفته‌است. سنجش‌های کمی آموزش رسمی به شکلی عام چنان مشروعیت فرهنگی را معرفی کرده‌اند که جامعه‌شناسان دیگر به ندرت آموزش را یک پدیده فرهنگی تلقی می‌کنند.

دانشمندان علوم اجتماعی مدت‌هاست فهمیده‌اند که اعداد استفاده وسیعی برای امکان‌پذیر ساختن همکاری و کنترل در جوامع پیچیده دارند. افرادی که فقط اندکی درباره هم می‌دانند، مادامی که نوعی نسخه عددی مشترک از واقعیت داشته باشند، می‌توانند رفتارشان را با هم هماهنگ کنند. نظام‌های پولی عددی امکان تبادل اقتصادی بین افرادی را

امکان‌پذیر می‌سازند که هیچ چیزی جز قیمتی که با آن خرید و فروش می‌کنند، درباره هم نمی‌دانند. زمان عددی و سیستم‌های مربوط به ناوبری سفر دریایی، ریلی و هوایی میان مکان‌های بسیار دور از هم را آسان می‌کنند بدون آن که زبانی که افراد پشت فرمان با آن صحبت می‌کنند، مانع آن شود. سرشماری‌ها «آمارهای حیاتی»<sup>۱</sup> و اظهارنامه‌های مربوط به سود و زیان، رهبران امپراتورهای سیاسی و اقتصادی را قادر می‌سازند تا مادامی که سهامداران مربوط بر اعتبار اعدادی که بر اساس آنها تصمیمات بزرگ اتخاذ می‌شوند، توافق داشته باشند، از راه دور بر استان‌هایشان حکمرانی کنند. اما استفاده از کمیت هزینه‌بردار است. کمیت به ساده‌سازی شدید پدیده‌های پیچیده تمایل دارد و واقعیت به لحاظ تجربی پیچیده را به شکلی فریبنده سراسر نشان می‌دهد. هرگاه اشکال خاصی از کمیت‌سازی در زندگی معمول پژوهشگران و سیاست‌گذاران نهادینه شود، خود اعداد با پدیده‌های بنیادینی که اندازه‌گیری می‌کنند، هم‌اندازه تلقی می‌شوند. در اقتصادهای بازاری، ارزش تمایل دارد که با قیمت مترادف شود؛ در علوم اجتماعی و سیاست‌گذاری عمومی، فرایندهای پیچیده تمایل دارند به تداعی‌های آماری تبدیل شوند (اسپلند و ساوور، ۲۰۰۷؛ اسپلند و استیونز، ۱۹۹۸).

تغییر یک فرایند پیچیده به سنجش‌های عددی ساده همان چیزی است که در جامعه‌شناسی آمریکایی پس از جنگ جهانی دوم بر سر آموزش آمد. هنگامی که روش‌های کمی تحلیل تجربی به طور کل در این رشته غالب‌تر از همیشه شدند جامعه‌شناسان آموزش به شکلی فزاینده پذیرفتند که سنجش‌های کمی میزان آموزش رسمی‌ای که افراد می‌بینند نه تنها بازنمایی‌های لازم بلکه کافی از چگونگی عمل کردن آموزش هستند. آنچه آموزش به شکل تجربی و حقیقی به همراه داشت - یعنی رسمی کردن و انتقال این پدیده‌های اساساً فرهنگی به شکل زبان، ریاضیات، هنر و ادبیات - به کمیتی ایستا شبیه به پول تبدیل شد. آموزش، خواه به شکل تعداد سال‌های گذرانده در مدرسه (جنکس، ۱۹۷۲)، مدارج کسب شده (کولینز، ۱۹۷۹) و خواه به شکل مراحل مدرسه‌ای طی شده (میر، ۱۹۸۱)، پدیده‌ای عددی شد. محتوای آموزش رسمی که نه تنها اساساً فرهنگی بلکه متفاوت، غیرهمسان، فرایندی و اغلب دشوار برای اندازه‌گیری بود، در پس‌زمینه تحلیلی محو شد.

### تهاجم فرانسه

جامعه‌شناسان اروپایی آموزش، فرهنگ را بسیار

متفاوت با آمریکایی‌ها، در مدل‌های تبیینی‌شان ادغام کردند. در انگلستان شاگردان استوارت هال در دانشگاه بیرمنگام حوزه‌های مهم از مارکسیسم و به شدت قوم‌نگارانه به نام «مطالعات فرهنگی» پدید آوردند. در حالی که سنت پژوهش مبتنی بر طبقه‌بندی با نوعی آزمودگی رایج‌ای هم‌تراز با سنت بلاو و دانکن در دانشگاه ویسکانسین به کار خود ادامه داد. در فرانسه که علوم انسانی از منزلت ویژه و بالایی در دنیای روشنفکری ملی برخوردار است (لامون، ۱۹۸۷)، میشل فوکو، پی‌یر بوردیو و پیروان آنها مفهوم‌سازی‌های جدید، استادانه و فارغ از رشته درباره سلسله مراتب اجتماعی پیش کشیدند که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ کاملاً به ثمر رسید. هرچند هر دو این اندیشمندان فرانسوی در جامعه‌شناسی آمریکا بسیار تأثیرگذار بوده‌اند، تأثیر بوردیو در این مقطع از تاریخ به ویژه در جامعه‌شناسی آموزشی، قوی‌تر بوده است. از جمله واردکنندگان اولیه اندیشه‌های بوردیو در آمریکا گروهی از جامعه‌شناسان جوان بودند که قصد داشتند نوعی جامعه‌شناسی فرهنگ پدید آورند که قدرت تبیین و پختگی روش‌شناختی کافی برای کسب وجهه در جامعه‌شناسی کمیت‌گرای آمریکای شمالی داشته باشد. پل دی‌ماجو<sup>۲</sup>، میشل لامون<sup>۳</sup>، آنت لارو<sup>۴</sup>، جان موهر<sup>۵</sup> و لوئیک واکوانت<sup>۶</sup> از جمله این جامعه‌شناسان بودند. بخش قابل توجهی از این برنامه فکری در جامعه‌شناسی آموزش ایفای نقش می‌کرد.

اثر بوردیو گسترده، پیچیده و اغلب از نظر متنی برای خوانندگان آمریکایی مشکل است، اما چند بینش مشخص این اثر را متمایز می‌کنند. مهم‌ترین بینش، این مفهوم است که طبقه‌بندی طبقاتی و طبقه‌بندی فرهنگی تفکیک‌ناپذیر هستند. برخلاف مارکس و وبر، بوردیو معتقد بود که سلسله‌مراتب‌های اقتصادی و سیاسی نه تنها مشروع بلکه از نظر فرهنگی شکل یافته‌اند. از نظر بوردیو سلسله‌مراتب‌های ثروت، نفوذ سیاسی، منزلت اجتماعی، حتی ظاهر فیزیکی و رفتار از نظر تجربی قابل تمایزند. دوم، بوردیو وزن تبیینی زیادی به آداب<sup>۷</sup> می‌داد. او آداب را شیوه‌های ویژه طبقاتی دیدن، مصرف‌کردن، عمل نمودن و احساس‌کردن تعریف می‌کرد که طبقه را به شکل سوژه‌های انسانی دارای قدرت فهم معرفی می‌کنند. سوم، بوردیو مفهوم سرمایه فرهنگی<sup>۸</sup> را پدید آورد. ایده‌ای که به شکل استعاری تمایز بین منابع فرهنگی و اقتصادی را مبهم می‌سازد. او برخورداری از دانش فرهنگی را نوعی وجه رایج تلقی می‌کرد که در بافت مناسب با سایر انواع امتیازهای اجتماعی قابل تعویض است. و سرانجام این که بوردیو علاقه‌ای پایدار به



انتقال تفاوت‌های طبقاتی در خلال نسل‌ها داشت (بوردیو، ۱۹۸۴؛ بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷).

دیدگاه‌های بوردیو در میان جامعه‌شناسان آموزش در بین نظریه‌پردازان بازتولیدی و اندیشمندان طبقه‌بندی - و - پیشرفت طرفدارانی یافته‌است، هرچند هر دو گروه مایل بوده‌اند این بینش‌ها را به شیوه‌های متفاوتی پیش ببرند. نظریه‌پردازان بازتولید مفهوم کل‌گرای بوردیو درباره‌ی نابرابری و دخالت عمیق فرهنگ را در استمرار تفاوت‌های طبقاتی پذیرفته‌اند. نظریه‌پردازان بازتولید همراه با اظهارات اولیه‌ی خود بوردیو درباره‌ی آموزش (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷) بر این اعتقاد بوده‌اند که آموزش هم آداب و هم سرمایه‌ی فرهنگی را به شیوه‌ای روشن و کم و بیش مستقیم انتقال می‌دهد: نابرابری سبب نابرابری می‌شود، خواه از طریق کلاس‌های درسی مدرسه و شبکه‌های والدین (برنتلینگر، ۲۰۰۳)، مشاوره‌ی کالج (مک‌دونو، ۱۹۹۷) و خواه از طریق سبک‌ها و گرایش‌های والدین به سمت مدرسه (لارو، ۲۰۰۳، ۲۰۰۰).

از نظر اندیشمندان طبقه‌بندی - و - پیشرفت ایده‌ی سرمایه‌ی فرهنگی، نخستین توجه تجربی را معطوف خود ساخت: یقیناً به این دلیل که ساده‌ترین مفاهیم کلیدی بوردیو برای پرداختن به داده‌های کمی است.

**تأخیر فزاینده‌ی بلوغ از جمله‌ی مهم‌ترین این پیامدها بوده است. اکنون بیش از هر زمانی در تاریخ انسان، افراد دوره‌ی طولانی‌تری بچه‌ی تلقی می‌شوند و یک دوره‌ی جدید از عمر و رشد انسان - «نوجوانی» - همراه با توسعه‌ی آموزش رسمی وارد عرصه‌ی نظری شده است.**

مقالات راهگشای پل دی‌ماجو و جان موهر نشان داد که تجربیات بچه‌ها با اشکال فرهنگی نخبگان در بیرون از آموزش رسمی مستقل از ویژگی‌های مربوط به زمینه‌ی اجتماعی که به طور معمول در پژوهش منزلت - دستاورد اندازه‌گیری می‌شوند، تأثیرات مثبتی بر نتایج آموزشی دارند (دی‌ماجو، ۱۹۸۲؛ دی‌ماجو و موهر، ۱۹۸۵). دانش‌پژوهی‌های بعدی در این عرصه در پی شرح عینی ایده‌ی سرمایه‌ی فرهنگی با هر پدیده‌ی مرتبطی بود که در مجموعه‌های داده‌های کمی بزرگ وجود داشت؛ سنجش قابلیت‌های غیرشناختی کودکان و شخصیت کلاسی آنها، میزان و نوع مطالب چاپی در خانه‌هایشان و ماهیت و گستره‌ی فعالیت‌های غیرآموزشی آنها (به عنوان مثال، فارکاس، ۲۰۰۳؛ فارکاس و همکاران، ۱۹۹۰؛ برای مروری انتقادی، لارو و واینینگر، ۲۰۰۳ را ببینید). در کل، نتایج این مطالعات در معنای آماری برای پیروان بوردیو به منظور رسیدن به فرایند مرور همالان به اندازه‌ی کافی اهمیت داشته‌است در حالی که خرده‌گیران اغلب بر بزرگی روابط آماری محض بین متغیرهای سرمایه‌ی فرهنگی و نتایج آموزشی به عنوان معرف یک نظریه‌ی فاقد سند تأکید دارند (کینگستون، ۲۰۰۱).

اندیشمندان طبقه‌بندی - و - پیشرفت برای حفظ فرضیات عددی کارشان تمایل دارند که مفهوم سرمایه‌ی فرهنگی بوردیو را با سنجش اندازه، ارزیابی کنند: تا چه میزان تغییر در برخی وجوه خاص سرمایه‌ی فرهنگی (مثلاً توان موسیقایی) بر تغییر در دستاورد آموزشی رسمی، اثر نهایی سایر متغیرها، تأثیر می‌گذارد؟ موفقیت معمول این برنامه‌ی پژوهشی به قیمت بالایی تمام شده‌است. این برنامه چالش اساسی کار بوردیو برای جامعه‌شناسی آمریکای شمالی را که خودبینی قطعی‌اش این فرض بوده که کمیت‌سازی صرفاً ابزاری برای «عملیاتی‌کردن» نظریه است، از بین می‌برد. با وجود این، تغییر فرهنگ به جنگلی انبوه‌تر از متغیرهای «مستقل» به شکلی مستقیم مفهوم کل‌گرای بوردیو درباره‌ی سلسله‌مراتب‌های فرهنگی و مادی را تضعیف می‌کند؛ تصویری که در آن غیرممکن است معنا و دنیای مادی، مانند دوقلوهای به هم چسبیده‌ای که قلب و مغز مشترک دارند، بدون کشتن کل موجود زنده از هم جدا شوند.

شاید حیاتی‌ترین حالت این مسئله شیوه‌ای باشد که طی آن طرفداران اولیه‌ی بوردیو در ایالات متحده سرمایه‌ی فرهنگی و آموزش رسمی را به عنوان متغیرهای مجزا اندازه‌گیری می‌کردند (دی‌ماجو، ۱۹۸۲؛ دی‌ماجو و موهر، ۱۹۸۵). این گونه عمل کردن تصور اندیشمندان طبقه‌بندی - و - پیشرفت

درباره آموزش رسمی را به عنوان یک دارایی نه یک فرایند، به طور کل دست نخورده باقی گذاشت و به لحاظ ریاضی سرمایه فرهنگی را از هر آنچه در مدرسه می‌گذرد، جدا ساخت. پژوهشگران صرفاً سنجش‌های جدیدی افزودند که تجربیات فرهنگی در بیرون از آموزش رسمی را نشان می‌داد و روابط آماری بین این سنجش‌های جدید فرهنگ با متغیرهایی که عمل در مدرسه را توصیف می‌کنند، ارزیابی می‌نمایند. این راهبرد روش‌شناختی هر چند هم خوب منظور شده باشد، مشروعیت قطعه‌قطعه کردن فرهنگ به متغیرها و تصورکردن آموزش رسمی به عنوان چیزی متمایز از فرهنگ را تقویت می‌کند (لارو و واینینگر، ۲۰۰۳ را برای نقد مرتبط ببینید).

اخیراً پیروان آمریکایی بورديو قابلیت مدلسازی آماری را برای به دست آوردن منطق بنیادین مباحث بورديو به چالش کشیده‌اند. کودکی‌های نابرابر<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۳) قوم‌نگاری تطبیقی آنت لارو درباره سبک‌های تربیت طبقه متوسط بالا و طبقه کارگری این اردوگاه را به حرکت درآورده است. این کتاب بسیاری از آثار پیشین نوشته شده در سنت طبقه‌بندی - و - پیشرفت را به عنوان «شکار عوامل واحد» (ص ۶۴) نتایج آموزشی بچه‌ها به تمسخر می‌گیرد و به جای آن خواستار تصاویری کلی‌گرایانه از کردارهای تربیتی طبقه‌ویژه است که «به شکلی درهم اما هنوز قابل تشخیص در کنار هم جمع شده‌اند» (ص ۸). افسوس که پیشرفت مفهومی - مبنی بر این که سرمایه فرهنگی‌ای که از طریق والدین به بچه‌هایشان منتقل می‌شود که کاملاً پیچیده است و آثارش پراکنده و جمع می‌شود - از منظر جامعه‌شناسی کمی یک مسئله بزرگ است. این که چگونه پژوهشگران کمی تأثیر نسبی یک جنبه از فرهنگ (مثلاً سبک تربیت) را که مهم‌تر از سایر جنبه‌هاست ارزیابی می‌کنند همچنان یک سرحد روش‌شناختی است؛ چه رسد به این که سایر متغیرهای منزلت - دستاورد (مثلاً درآمد خانواده، سن والدین، وضعیت تأهل و نژاد) را که معمولاً به خودی خود فرهنگ محسوب نمی‌شوند، ارزیابی کنند. خود بورديو در موقعیت بهتری قرار داشت که از این مسئله به خاطر قدرت کمتر تحقیق کمی نسبت به نظریه‌پردازی در جامعه‌شناسی قاره‌ای اروپا پرهیز کند. اما پیروان آمریکایی بورديو در عملیاتی‌کردن ادعاهایشان به شکل پژوهش تجربی کمی الزام بیشتری داشتند. در حال حاضر، آنان در یک گیره‌پیچ گرفته‌اند: یکی ویژگی اساساً کل‌گرای عقاید بورديو است؛ دوم غالب بودن مدلسازی آماری نتایج در سطح فردی در جامعه‌شناسی آموزش

آمریکاست که از طریق تجزیه نظام‌مند کل‌های تجربی پیش‌می‌رود؛ سوم «بسته‌سازی» (لاتورو و ولگار، ۱۹۷۹) آموزش رسمی در یک کمیت است که محتوای فرهنگی و پیچیدگی آن را از بررسی دقیق معاف می‌کند. این نوع پژوهش محدودیت شدیدی است که جای اندکی برای نظریه‌پردازی نوآورانه باقی می‌گذارد.

### دو میراث دورکیم

ارزیابی جوامع صنعتی با ابزارهای فکری که ابتدائاً برای فهم جوامع پیشامدرن پدید آمدند، از جمله دقیق‌ترین حرکت‌های فکری امیل دورکیم بود. این حرکت، عظیم بود زیرا جامعه‌شناسان آن زمان را ترغیب کرد که با همزمانی تداوم و تغییر در پویایی گروه‌های انسانی حتی از طریق تغییر عظیم اجتماعی - ساختاری قرن نوزدهم و اوائل قرن بیستم دست و پنجه نرم کنند. دورکیم نگران بود که صنعتی شدن و شهرنشینی از طریق تضعیف اجتناب‌پذیر اشکال سنتی انسجام گروهی - خانواده، روستا، کلیسا - همراه خواهند شد و اگر جوامع مدرن وفاداری اعضایشان را تقویت کنند، لازم است شیوه‌های جدیدی برای ایجاد انسجام تدبیر کنند. از نظر دورکیم، این کار وظیفه آموزش رسمی سکولار است: آموزش جوانان در علوم انتزاعی‌تر از همیشه که جمع‌های بزرگ‌تر از هر زمان دیگری را به هم پیوند می‌دهد، تقویت احترام به حاکمیت رسمی و ایجاد وفاداری احساسی به کشور (دورکیم، ۱۹۷۷، ۱۹۶۱، ۱۹۵۶ و والترز، ۲۰۰۷ را نیز ببینید).

مقایسه شکل‌گیری گروه‌های مدرن و پیشامدرن توسط دورکیم، مفید، اما ویرانگر هم بود، زیرا به دیدگاهی گرایش داشت که بر اساس آن چالش برای انسجام، مسئله‌ای است که گروه‌ها ملزم به حل آن هستند. گرچه پیشرفت قرن بیستم همه چیز را بیش از حد روشن می‌سازد، اما واقعیت‌های دشوار تفاوت فرهنگی، حذف سیاسی و طبقه‌بندی اقتصادی در جوامع مدرن تمایل دارد که رؤیای انسجام گروهی بزرگ را نامیمون جلوه دهد: به چه بهایی این اتفاق می‌افتد و چه کسی آن را پرداخت می‌کند؟ از آنجا که نسخه‌های بازتولید آموزش - و - دستاورد جامعه‌شناسی آموزش در اواخر قرن بیستم به ویژه در میان چپ آکادمیک، جذابیت یافتند، دیدگاه دورکیم درباره آموزش به عنوان یک چسب جهانشمول‌ساز که جوامع مدرن را در کنار هم نگه می‌دارد، اغلب نوستالژیک، ارتجاعی و حتی خطرناک به نظر می‌رسید.

فیلیپ جکسون<sup>۳۳</sup> در رساله‌ای دربارهٔ جامعه‌پذیری کلاس درس که اکنون اثری کلاسیک محسوب می‌شود، چنین کرد (جکسون، ۱۹۶۸؛ اسنایدر، ۱۹۷۰ را هم ببینید). هرچند خود جکسون دربارهٔ ارزش بسیاری از چیزهایی که در برنامه‌های درسی وجود نداشتند اما در کلاس‌های درس آموخته می‌شدند، جامع‌نگر بود، اما این مفهوم که برنامهٔ درسی پنهان باید به مشروعیت بخشیدن به اقویا و کنترل ضعیفاً بپردازد، آتش خشم بسیاری از منتقدان را در دورانی به لحاظ سیاسی آشفته برافروخت. اصلاح‌طلبانی چون هربرت کوهل<sup>۳۴</sup>، جیمز هرندون<sup>۳۵</sup>، جان هالت<sup>۳۶</sup> و ایوان ایلچ<sup>۳۷</sup> سوی تاریخ برنامهٔ آموزشی پنهان را شرح دادند و خواستار تغییرات بنیادین در سازمان سلسله مراتبی مدارس شدند. در جامعه‌شناسی، این تصریف سیاه به عنوان وسیله‌ای برای به نقد کشیدن همه چیز از نسخه‌های استاندارد انگلو - اروپایی تعلیمات اجتماعی، ادبیات و تاریخ گرفته تا طبقه‌بندی واضح فرصت‌های آموزشی، محبوبیت یافت. به عنوان مثال، عنوان کتاب سال ۱۹۷۶ جیمز روزنباوم<sup>۳۸</sup> را در نظر بگیرید: برنامهٔ آموزشی پنهان جداسازی در دبیرستان.<sup>۳۹</sup>



تصادفی نیست که این دوره شاهد تشدید نگرانی در خصوص رابطهٔ آموزش و نژاد است که از آن زمان تا کنون همچنان در این حوزهٔ فرعی باقی مانده است. تصمیم شاخص دادگاه عالی ایالات متحده دربارهٔ ادغام مدنی، براون در برابر شورای آموزش<sup>۴۰</sup> (۱۹۵۴) طنین فرهنگی قدرتمندی داشت زیرا بافت آن، مدارس بود: تجسم سازمانی آرمان شایسته‌سالاری که سال‌ها مشتری جمع می‌کرد. اکثر جامعه‌شناسان آموزش تعهدات روشنی به ادغام نژادی و برابری نژادی در مدارس داشته‌اند و در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آنان این تعهد را در ارزیابی نابرابری‌های مزمن و اغلب آشکار در دستیابی به آموزش بین سفیدپوستان و اعضای سایر گروه‌های نژادی، به ویژه سیاهان و لاتین‌ها نشان داده‌اند. در همین بافت بود که تبیین‌های فرهنگی بسیار و اغلب جنجال‌آفرین در جامعه‌شناسی آموزش از دیاد یافت.

شاید جنجالی‌ترین تبیین در این میان تر به اصطلاح «سفید عمل کردن»<sup>۴۱</sup> بود که انسان‌شناسان سیگنیتیا فوردهام<sup>۴۲</sup> و جان آگبو<sup>۴۳</sup> آن را برای اولین بار مطرح ساختند. ایدهٔ فوردهام و آگبو روشن و به لحاظ بازی الفاظ جالب بود: جوانان سیاه‌پوست در انجام مدارج عالی آکادمیک به انگلوه‌ها رسیده‌اند؛ برای بسیاری از آنان خوب عمل کردن در مدرسه در حکم «سفید عمل کردن» و کاستن از هویت سیاه بود (فوردهام و آگبو، ۱۹۸۶). این تر توجه زیادی جلب

مفهوم جامعه‌پذیری<sup>۴۰</sup> که توسط تالکوت پارسونز در دانشگاه هاروارد تحت لوای کارکردگرایی<sup>۴۱</sup> (۱۹۵۱) و شرح و بسط داده شد، زمانی مطرح شد که انسجام دورکیمی تقریباً به شکلی فراگیر کنار گذاشته شد. ایدهٔ جامعه‌پذیری - این که تازه‌واردان هر گروهی الزاماً باید یک فرایند یادگیری را طی کنند تا اعضای توانای آن گروه شوند - هنوز هم در جامعه‌شناسی مشاغل و در تصورات عامه دربارهٔ آموزش رسمی، تأثیر دارد. اما در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ در میان جامعه‌شناسان آموزش، ایدهٔ جامعه‌پذیری طرفداران خود را از دست داد. در طول این دو دهه جامعه‌پذیری اخلاقاً مثبت پارسونز در نگاه بسیاری از جامعه‌شناسان و اصلاح‌گران آموزش به یک «برنامهٔ آموزشی پنهان»<sup>۴۲</sup> اخلاقاً مشکوک تبدیل شد. به عبارتی، اگر مدارس افراد را جامعه‌پذیر می‌ساختند، احتمالاً به شیوه‌های مشکوکی این کار را انجام می‌دادند: مثلاً کودکان طبقات ممتاز را به گونه‌ای تقویت می‌کردند که «برای به قدرت رسیدن آماده شوند» (کوکسون و پرسل، ۱۹۸۵) و اشتیاق کودکانی را که از نظر اجتماعی محروم بودند، از بین می‌بردند (کلارک، ۱۹۶۰؛ باولز و گیتیس، ۱۹۷۶).

بی‌جهت نیست که نویسنده با جعل اصطلاح «برنامهٔ آموزشی پنهان» به شهرت رسید، فیلسوف



کرد و سرانجام چالش‌های تجربی زیادی برای آن پیش آمد (مثلاً، تالیسون، ۲۰۰۲؛ اینسورث - دارنل و دونی، ۱۹۹۸). بحث سفید عمل کردن تنها برجسته‌ترین مورد از مجموعه تلاش‌های گسترده اندیشمندان‌های بود که در پی ارزیابی این مسئله بودند که چگونه آموزش رسمی، برخی صورت‌بندی‌های معین را القا و تشویق می‌کند در حالی که دیگر صورت‌بندی‌ها را نادیده می‌گیرد و تنبیه می‌کند. بنابراین، به عنوان مثال، مدارس شبانه‌روزی سنتی برای بسیاری از جوانان مکزیکی، به ویژه پسران «تفریقی»<sup>۴۴</sup> خوانده می‌شوند (والنژوئلا، ۱۹۹۹)؛ معلمان پیش‌دبستانی تمایل دارند به برنامه‌های مربوط به جنس مذکر کمک کنند در حالی که از برنامه‌های جنس مؤنث می‌کاهند (مارتین، ۱۹۹۸)؛ و والدین طبقه متوسط قطعاً بحث سیاست‌گذاری درباره آموزش عمومی را به نفع خود شکل می‌دهند (برنتلینگر، ۲۰۰۳).

بخش زیادی از این تحقیق به صورت واضح از پیش‌های بورديو درباره نقش سازنده فرهنگ در طبقه‌بندی اجتماعی استفاده می‌کند. به عنوان مثال، اندیشمندان از «آداب سازمانی»<sup>۴۵</sup> ای صحبت می‌کنند که خانواده‌های برخوردار از امتیازهای اجتماعی اقتصادی در مقایسه با سایر خانواده‌ها آنها را در کانون جستجوی کالج قرار می‌دهند (مک‌دونو، ۱۹۹۷)، به علاوه از «سرمایه فرهنگی غیرغالبی» صحبت به میان می‌آورند که دانشجویان رنگین‌پوست پدیدآورنده آن هستند (کارتر، ۲۰۰۵). اما با وجود عام بودن نظری، این نوع دانش‌پژوهی در ابعاد تفاوتی که طرفداران آن عموماً در تلاش برای نقد آن هستند - طبقه، نژاد و جنسیت - جدا باقی می‌ماند. جامعه‌شناسان جریان غالب، با استثنای بسیار اندکی (آروم، ۲۰۰۳؛ برینت، کوتتراس و متیوس، ۲۰۰۱) اساساً لحاظ کردن آموزش رسمی را به عنوان یک شیوه با قابلیت یا حتی بی‌خطر برای ایجاد انسجام اجتماعی کنار گذاشته‌اند.

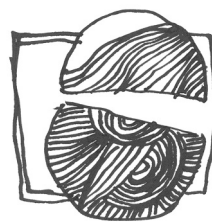
در طول همان سال‌هایی که ایده دورکیمی درباره جامعه‌پذیری - برای - انسجام در دل جامعه‌شناسی آموزش طرفدارانش را از دست داد، شرح متفاوتی از کار دورکیم در دانشگاه استنفورد بروز یافت. در آنجا بود که جان مایر و همکارانش کاری انجام دادند که اکنون چندین نسل از دانشجویان در وضعیتی از تحلیل آموزشی به سر می‌برند که دورکیم و ویر را به هم پیوند می‌دهد. به ساده‌ترین عبارت، مکتب استنفورد آموزش رسمی را دین دولت سکولار مدرن می‌بیند. در این نگاه، کارکردهای ابتدایی مدارس مدرن تولید شهروند - کارگران به لحاظ فرهنگی و

کارکردی مستقل است تا دانش سکولار را به عنوان جوهر قابل فهم جوامع مدرن آیینی و طبقه‌بندی کند و برتری دولت - ملت مدرن بر همه نظام‌های سازمانی دیگر را مشروعیت ببخشد. این برای هر شکل اجتماعی کار شاقی است. مایر و همکارانش این را می‌فهمیدند و دورکیم را در دیدن آموزش - رسمی به عنوان یک مؤلفه سازنده و تعویض نشدنی جوامع مدرن، بازگو می‌کردند (مثلاً مایر، بولی و توماس، ۱۹۹۴؛ مایر، ۱۹۸۶، ۱۹۷۷؛ بولی بنت و مایر، ۱۹۷۸ را ببینید).

دو چیز این دانش‌پژوهی استنفورد را از بقیه جامعه‌شناسی آموزشی آمریکای شمالی متمایز می‌کند. نخست، تحلیل‌گران در این سنت علاقه اندکی به طبقه‌بندی و نابرابری اجتماعی اقتصادی داشته‌اند. علاقه اصلی آنان این بوده که چگونه آموزش رسمی به ساختار نهادی جوامع در حال مدرن‌شدن آرایشی دوباره می‌بخشد: خانواده‌ها دیگر واحدهای غالب جامعه‌پذیری نیستند و به جای آن مواد خام انسانی برای مدارس تولید می‌کنند. مایری‌ها پژوهشگرانی مشتاق و فراملی هستند اما علاقه آنها به نابرابری‌های مادی در میان کشورها از علاقه آنها به تمایل جهانی به سمت تشکلهای سازمانی مشابه کمتر است.

این بی‌توجهی به طبقه‌بندی، به مکتب استنفورد نوعی پسند بوتیکی بخشیده است. مایر و دانشجویانش نابرابری‌های اجتماعی اقتصادی را که یقیناً مسئله اصلی جامعه‌شناسی آمریکای شمالی است، تنها گاه‌به‌گاه ارزیابی می‌کنند. به علاوه، آنان به خاطر پی‌نگرفتن پژوهش درباره آموزش از نوع مارکسی - ویری به عنوان آزمایش جدی تغییر سطحی، احساس شرمندگی نمی‌کنند؛ این در حالی است که استنفورد طبقه‌های نهادی را از بالا تا پایین کندوکاو می‌کند (مایر، ۲۰۰۱ و ۱۹۸۶). تبختر و بی‌تناسبی ذاتی در این طرز تلقی احترام فکری برای مکتب مایر به ارمغان آورده اما میزانی از انزوای رشته‌ای برای آنان همراه داشته است.

ویژگی بارز دوم این خط از دانش‌پژوهی و بسیار مهم برای مقاصد ما در اینجا، این است که برتری تبیینی را به جنبه‌های فرهنگی در برابر جنبه‌های مادی سازمان اجتماعی می‌دهد. از نظر مایر و همکارانش، نظام‌های مدرن آموزش رسمی تجسم مادی رؤیای استدلال هستند. ویژگی اصلی این رؤیا، شهروند - فرد روشنفکری است: دارنده خودکفا و عقلانی حقوق و امتیازها. از نظر مایری‌ها این ویژگی به صورت تمهیدی فلسفی باقی می‌ماند تا این که جوامع مدرن از طریق ساختن کارخانه‌های مدنی به ویژه دولت‌ها



فرهنگ‌های همالان نامید، مفروض می‌دارد. ممکن است مدارس قواعدی رسمی برای رفتار خوب و فضیلت قرار دهند اما افراد، نظام‌های تشخیصی می‌آفرینند که برای کودکان در یک مبنای روزانه بیش از هر چیزی اهمیت دارند. جامعه نوجوان اساساً بر پیمایش، مصاحبه و نوشتارهای آکادمیک دانش‌آموزان در ۱۰ دبیرستان ایالات متحده مبتنی بود: یک طرح دارای روش ترکیبی که ظرافت و دقت آن حتی دهه‌ها بعد تأثیرگذار بود. این کتاب پیش از پیدایش چندین مطالعه کمی وسیع از جمله مأموریت شاخص خود کولمن در دولت فدرال منتشر شد (کولمن و همکاران، ۱۹۶۶؛ بلاو و دونکن، ۱۹۶۷؛ جنکس، ۱۹۷۲). تأکید بر آموزش و طبقه‌بندی کلان و جهت‌گیری این آثار متأخر مدت‌ها هسته فکری جامعه‌شناسی آموزش را تعیین می‌کرد، در حالی که فرهنگ همالان از توجه پیوسته جامعه‌شناسان کیفی‌گرا در سنت تعامل‌گرایی نمادین برخوردار بود (کورسارو و ایدر، ۱۹۹۰ و کورسارو، ۲۰۰۴ را برای مطالعه بیشتر ببینید).

تا به امروز دانش‌پژوهی در خصوص فرهنگ همالان یک مجمع‌الجزایر بوده که به خودی خود استحکام داشته اما به شکل ضعیفی با هسته خود پیوند داشته است. بنابراین، به عنوان مثال، به ما نشان داده می‌شود که افراد جوان دوره معاصر در کلاس‌هایشان نظام تشخیصی ایجاد می‌کنند که بسیار به همتایانشان در گزارش کولمن شبیه است (میلنر، ۲۰۰۴) و ورزشکاران محملی مهم برای ایجاد و حفظ فرهنگ همالان هستند (ادلر و ادلر، ۱۹۹۱؛ فاین، ۱۹۸۷)، و تفاوت‌های نژادی و جنسیتی به طور پیوسته از طریق تعاملات رو در رو در کلاس‌ها و زمین بازی بازتولید می‌شوند (به عنوان مثال لويس، ۲۰۰۳؛ ثورن، ۱۹۹۳). با وجود این، چگونگی پیوند داشتن تعاملات در سطح خرد با الگوهای سطح کلان نظام طبقاتی، برای جامعه‌شناسی آموزش و نیز برای جامعه‌شناسی فرهنگ به طور کل به شکل معمایی بزرگی باقی مانده است (الیاسوف و لیشرمن، ۲۰۰۳). من این مقاله را با پیشنهاد دو رهنمود به پایان می‌برم بلکه جامعه‌شناسان آموزش بتوانند راه حل‌های جدیدی برای آن بیابند. راهنمایی اول، پژوهش شبکه‌ای است. همان‌گونه که پیشرفت در جمع‌آوری داده‌ها و فناوری‌های رایانه‌ای سرانجام نمایش تجربی نظریه منزلت - دستاورد را چهل سال پیش ممکن ساخت، اکنون اندیشمندان در حال ایجاد شیوه‌هایی هستند تا دریابند که آیا و چگونه تعاملات در جاهای ویژه‌ای تولید و بازتولید می‌شوند یا از پدید آمدن ساختارهای شبکه‌ای خاصی ممانعت به عمل می‌آورند. چنین

و مدارس دموکراتیک به آن جسم و جان ببخشند. برای آنانی که می‌خواهند نقشی سازنده برای فرهنگ در سازمان ساختاری جوامع مدرن از طریق نظریه‌پردازی دست و پا کنند، رویکرد استنفورد عظمت نظری ارائه می‌دهد اما تا به امروز به قیمت درک‌نکردن دگرگونی فراملی و مفهوم‌پردازی ضعیف فرایندها تمام شده است. «گزارش فرهنگی غرب»<sup>۴۶</sup> و نهادهای ملازم آن - دموکراسی‌های معرف، مدارس، اقتصادهای بازاری یا شبه بازاری و سازمان‌های دیپلماتیک بین‌المللی - اغلب به آسانی در این تحلیل‌ها «اشاعه می‌یابند». کمونیسم اروپای شرقی و آسیا، ادیان بنیادگرا و تضادهای قومی را به آسانی نمی‌توان در چارچوب مکتب استنفورد قرار داد. نویدبخش‌ترین حدود نظری و روش‌شناختی این سنت، پذیرا ساختن چارچوب این مکتب نسبت به فرایندهای تاریخی و پیامدهای ناخواسته است.

#### فرهنگ‌های همالان<sup>۴۷</sup>، شبکه‌های اجتماعی و مدارس به مثابه سازمان

این که افراد بیشتر از همیشه عمرشان را در مدارس می‌گذرانند پیامدهای عظیمی برای تأملات هنجاری درباره مسیر زندگی داشته است. تأخیر فزاینده بلوغ از جمله مهم‌ترین این پیامدها بوده است. اکنون بیش از هر زمانی در تاریخ انسان، افراد دوره طولانی‌تری بچه تلقی می‌شوند و یک دوره جدید از عمر و رشد انسان - «نوجوانی» - همراه با توسعه آموزش رسمی وارد عرصه نظری شده است (آریز، ۱۹۶۲؛ میتس، ۲۰۰۴). جیمز کولمن یکی از نخستین جامعه‌شناسان آموزشی بود که دریافت چگونه کل این دوران در سازمان‌های تفکیک شده سنی، سیستم‌های فرهنگی جدیدی پدید می‌آورد که خود افراد جوان آن را تولید و حفظ می‌کنند. کتاب کولمن تحت عنوان جامعه نوجوان<sup>۴۸</sup> که تحلیلی بسیار وسیع از دنیایی است که جوانان در دبیرستان می‌آفرینند، رابطه‌ای پیچیده بین سازمان رسمی آموزش و آنچه می‌توان آنها را

پژوهشی ممکن است سرانجام آشکار سازد که «فرهنگ‌های همالان» به همان نسبتی که پیکربندی افراد و گروه‌ها هستند، پیکربندی معانی و رفتارها نیز باشند (امیر بایر و گودوین، ۱۹۹۴ را هم ببینید). اگر چنین باشد، ممکن است شبکه‌ها پیوند نظری و عملی بین تعاملات خرد و الگوهای کلان نابرابری باشند. پژوهش‌های تحریک‌کننده آرمسترانگ (۲۰۰۷) درباره سلسله‌مراتب‌های منزلت دانشجویان دوره کارشناسی، کارلی (۱۹۸۵) درباره رابطه جایگاه شبکه و تصمیم‌گیری در میان ساکنان خوابگاه در MIT و کوزیتس و واتس (۲۰۰۶) درباره ساختار شبکه نامه‌نگاری ایمیلی در دانشگاه کلمبیا نقاط آغاز درخشانی برای تحقیق درباره دخالت دوجانبه تعامل خرد، شبکه‌های اجتماعی و الگوهای کلان‌تر قشری اجتماعی هستند.

شیوه دیگری که ممکن است جامعه‌شناسان فرهنگ و آموزش از طریق آن به شکلی مفید سطوح خرد و کلان تحلیل را به هم ربط دهند، توجه جدید به سازمان رسمی است. همان‌طور که چارلز بیدول (۱۹۶۵) یک نسل پیش توضیح داد، آموزش به اندازه فرد، پدیده‌ای سازمانی است - هرچند جامعه‌شناسان آموزش بیشتر توجه‌شان را به داده‌های در سطح فرد درباره درون‌دادهای دانش‌آموزی و برون‌دادهای آکادمیک معطوف کرده‌اند (مدرسه استنفورد در اینجا یک استثنای مهم است). اما رویکردهای سازمانی برای نظریه‌پردازی درباره پیوندهای خرد - کلان ایدئال هستند زیرا سازمان‌ها طبقات بین بافت‌های محلی خاص و فرایندهای بزرگ‌تر نابرابری اجتماعی را تشکیل می‌دهند (مهان، ۱۹۹۲). جامعه‌شناسان آموزش دارای ذهنیت فرهنگی اکنون در حال آزمایش پدیده‌های ناهمگونی چون چگونگی بازتولید کلیشه‌های جنسیتی شده و تسهیل تجاوز جنسی از طریق شکل‌بندی سازمانی زندگی دانشجویی هستند (آرمسترانگ، همیلتون و سوینی، ۲۰۰۶)؛ آنها همچنین بررسی می‌کنند که چگونه سازمان تغییرات آموزشی در سنجش‌های رسمی موفقیت‌های آکادمیک برای ویژگی زندگی خانوادگی بورژوا قابل توجه است (استیونز، ۲۰۰۷) و چگونه «مدرسه» از نظر رفرمیست‌ها، سیاست‌گذاران و دریافت‌کنندگان رفاه به صورتی متمایز یک شکل سازمانی ارزشمند است (دیویس و بایندر، ۲۰۰۷). این که چگونه چنین رویکردهایی با هسته فکری جامعه‌شناسی آموزش ادغام می‌شوند، پرسشی بی‌پاسخ باقی می‌ماند.

\* میچل ال. استیونز دانشیار آموزش و جامعه‌شناسی در مدرسه فرهنگ، آموزش و توسعه انسانی دانشگاه نیویورک است. او نویسنده کتاب *ایجاد یک کلاس: پذیرش دانشگاهی و آموزش نخبگان* (انتشارات دانشگاه هاروارد، ۲۰۰۷) و *قلمرو کودکان: فرهنگ و مباحثه در نهضت آموزش در خانه* (انتشارات دانشگاه پرینستون، ۲۰۰۱) است. تخصص اصلی وی جامعه‌شناسی سازمانی آموزش عالی و روش‌های آموزش جایگزین است.

### پی‌نوشت‌ها

\* Mitchell L. Stevens

Email: mitchell.stevens@nyu.edu

1. Talcott Parsons.
2. John Meyer.
3. right movements.
4. Samuel Bowles.
5. Herbert Gintis.
6. James Coleman.
7. Peter Blau.
8. Otis Dudley Duncan.
9. Christopher Jencks.
10. status-attainment.
11. *American Occupational Structure*.
12. *Inequality*.
13. Scott Davies.
14. critical scholars.
15. reproduction theorists.
16. stratification-and-achievement.
17. achievement ideology.
18. Paul Willis.
19. *Learning to Labor*.
20. cognitive liberation.
21. vital statistics.
22. Paul DiMaggio.
23. Michèle Lamont.
24. Annette Lareau.
25. John Mohr.
26. Loic Wacquant.
27. habitus.
28. cultural capital.
29. Unequal Childhood.
30. socialization.

- The crisis of moral authority*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bidwell, Charles E., (1965), "The school as a formal organization", in: *Handbook of organizations*, ed. James G. March, 972-1022, Chicago: Rand McNally.
- Blau, Peter Michael, and Otis Dudley Duncan, (1967), *The American occupational structure*, New York: Wiley.
- Boli-Bennett, John, and John W. Meyer, (1978), "The ideology of childhood and the state", in: *American Sociological Review*, 43: 797-812.
- Bourdieu, Pierre, (1984), *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Translated by Richard Nice, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre, and Claude Passeron, (1977), *Reproduction in education, society, culture*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis, (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, New York: Basic Books.
- Brantlinger, Ellen, (2003), *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*, New York: Routledge/Falmer.
- Breen, Richard, and Jan O. Jonsson, (2005), "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility", in: *Annual Review of Sociology*, 31 : 223-43.
- Brint, Steven, Mary F. Contreras, and Michael T. Matthews, (2001), "Socialization messages in primary schools: An organizational analysis", in: *Sociology of Education*, 74: 157-80.
- Carley, Kathleen, (1985), "An approach to relating social structure to cognitive structure", in: *Journal of Mathematical Sociology*, 12: 137-89.
- Carter, Prudence, L., (2005), *Keepin' it real: School success beyond black and white*, New York: Oxford University Press.
- Clark, Burton R., (1960), "The "cooling out" function in higher education", in: *American Journal of Sociology*, 65: 569-76.
- Coleman, James S., (1961), *The adolescent society*, New York: Free Press of Glencoe.
- Coleman, James S., Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederick Weinfeld, and Robert York, (1966), 31. functionalism.
32. hidden curriculum.
33. Phillip Jackson.
34. Herbert Kohl.
35. James Herndon.
36. John Holt.
37. Ivan Illich.
38. James Rosenbaum.
39. *The Hidden Curriculum of High School Tracking*.
40. Brown v. Board of Education.
- رأی کارساز دادگاه عالی آمریکا در قبال شکایت اولیور براون، پدر یک دختر سیاهپوست، از شورای آموزش این کشور که منجر به غیرقانونی خواندن جدایی نژادی در مدارس آمریکا شد - مترجم.
41. acting-white.
42. Signithia Fordham.
43. John Ogbu.
44. subtractive.
45. organizational habitus.
46. Western cultural account.
47. Peer Cultures.
48. Adolescent Society.

## منابع

- Adler, Patricia A., and Peter Adler, (1991), *Backboards and blackboards: College athletes and role engulfment*, New York: Columbia University Press.
- Ainsworth-Darnell, J. W., and Douglas B. Downey, (1998), "Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance", in: *American Sociological Review* 63: 536-53. *The American Heritage College Dictionary*, 3rd ed. **QQ:DATE?**, Boston: Houghton Mifflin.
- Aries, Phillippe, (1962), *Centuries of childhood*, Translated by Robert Baldick, New York: Vintage Books.
- Armstrong, Elizabeth A., (2007), *College culture and social inequality*, Manuscript, Indiana University: Bloomington.
- Armstrong, Elizabeth A., Laura Hamilton, and Brian Sweeney, (2006), "Sexual assault on campus: A multilevel, integrative approach to party rape", in: *Social Problems*, 53: 483-99.
- Arum, Richard, (2003), *Judging school discipline:*



- Equality of educational opportunity*, Washington DC: Government Printing Office.
- Collins, Randall, (1971), “Functional and conflict theories of educational stratification”, in: *American Sociological Review*, 36: 1002-19.
- — , (1979), *The credential society*, Orlando, FL: Academic Press.
- Cookson, Peter W., and Caroline Hodges Persell, (1985), *Preparing for power: America’s elite boarding schools*, New York: Basic Books.
- Corsaro, William A., (2004), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Corsaro, William A., and Donna Eder, (1990), “Children’s peer cultures”, in: *Annual Review of Sociology*, 16: 197-220.
- Davies, Scott, (1995), “Leaps of faith: Shifting currents in critical sociology of education”, *American Journal of Sociology*, 100: 1448-78.
- Davies, Scott, and Amy J. Binder, (2007), *Importing school across societal domains: Frames, hybrids, and institutional effects*, Manuscript, McMaster University, Hamilton, Canada; and University of California, San Diego.
- DiMaggio, Paul, (1982), “Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students”, in: *American Sociological Review*, 47: 189-201.
- DiMaggio, Paul, and John Mohr, (1985), “Cultural capital, educational attainment, and marital selection”, in: *American Journal of Sociology*, 90: 1231-61.
- Durkheim, Emile, (1956), *Education and Sociology*, Translated by Sherwood D. Fox, Glencoe, IL: Free Press.
- — , (1961), *Moral Education*, Translated by Everett K. Wilson and Herman Schnurer, New York: Free Press.
- — , (1977), *Evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*, Translated by Peter Collins, London: Routledge & Kegan Paul.
- Eliasoph, Nina, and Paul Lichterman, (2003), “Culture in interaction”, in: *American Journal of Sociology*, 108: 735-94.
- Emirbayer, Mustafa, and Jeff Goodwin, (1994), “Network analysis, culture, and the problem of agency”, in: *American Journal of Sociology*, 99: 1411-54.
- Espeland, Wendy Nelson, and Michael Sauder, (2007), “Rankings and reactivity: How public numbers recreate the social world”, in: *American Journal of Sociology*, 113: 1-40.
- Espeland, Wendy Nelson, and Mitchell L. Stevens, (1998), “Commensuration as a social process”, in: *Annual Review of Sociology*, 24: 313-43.
- Farkas, George, (2003), Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes, in: *Annual Review of Sociology*, 29: 541-62.
- Farkas, George, Robert P. Grobe, Daniel Sheehan, and Yuan Shuan, (1990), “Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district”, in: *American Sociological Review*, 55: 127-42.
- Fine, Gary Alan, (1987), *With the boys: Little League baseball and preadolescent culture*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fordham, Signithia, and John U. Ogbu, (1986), “Black students’ school success: Coping with the burden of acting white”, in: *Urban Review*, 18: 176-206.
- Jackson, Phillip W., (1968), *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jencks, Christopher, (1972), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York: Basic Books.
- Karabel, Jerome, and A. H. Halsey, (1977), “Education research: A review and an interpretation”, in: *Power and ideology in education*, ed. Jerome Karabel and A. H. Halsey, 1-85, New York: Oxford University Press.
- Kingston, Paul W., (2001), “The unfulfilled promise of cultural capital theory”, in: *Sociology of Education*, 74 (Extra Iss.): 88-89.
- Kossinets, Gueorgy, and Duncan L. Watts, (2006), “Empirical analysis of an evolving social network”, in: *Science*, 311: 88-90.
- Lamont, Michèle, (1987), “How to become a dominant French philosopher: The case of Jacques Derrida”, in: *American Journal of Sociology*, 93: 584-692.
- Latour, Bruno, and Steve Woolgar, (1979), *Laboratory life: The construction of scientific facts*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Lareau, Annette, (2000), *Home advantage*,



- Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- —, (2003), *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkeley: University of California Press.
- Lareau, Annette, and Elliot B. Weininger, (2003), "Cultural capital in educational research: A critical assessment", in: *Theory and Society*, 32: 567-606.
- Lewis, Amanda E., (2003), *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- MacLeod, Jay, (1987), *Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*, Boulder, CO: Westview.
- Mare, Robert D., (1981), "Change and stability in educational stratification", in: *American Sociological Review*, 46: 72-87.
- Martin, Karin A., (1998), "Becoming a gendered body: Practices of preschools", in: *American Sociological Review*, 63: 494-511.
- McAdam, Doug, (1982), *Political process and the development of black insurgency, 1930-1970*, Chicago: University of Chicago Press.
- McDonough, Patricia M., (1997), *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*, Albany: State University of New York Press.
- Mehan, Hugh, (1992), "Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies", in: *Sociology of Education*, 65: 1-20.
- Meyer, John W., (1977), "The effects of education as an institution", in: *American Journal of Sociology*, 83: 55-77.
- —, (1986), "Types of explanation in the sociology of education", in: *Handbook of theory and research in the sociology of education*, ed. John G. Richardson, 341-59, Westport, CT: Greenwood.
- —, (2001), "The evolution of modern stratification systems", in: *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective*, ed. David B. Grusky, 881-90, Boulder, CO: Westview.
- Meyer, John W., John Boli, and George M. Thomas, (1994), "Ontology and rationalization in the Western cultural account", in: *Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism*, ed. W. R. Scott and J. W. Meyer, 9-27, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milner, Murray, (2004), *Freaks, geeks, and cool kids*, New York: Routledge.
- Mintz, Steven, (2004), *Huck's raft: A history of American childhood*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Parsons, Talcott, (1951), *The social system*, Glencoe, IL: Free Press.
- —, (1959), "The school class as a social system: Some of its functions in American society", in: *Harvard Educational Review*, 29: 297-313.
- Rofes, Eric, and Lisa Stulberg, eds., (2004), *The emancipatory promise of charter schools*, Albany: State University of New York Press.
- Rosenbaum, James E., (1976), *The hidden curriculum of high school tracking*, New York: Wiley.
- Snyder, Benson R., (1970), *The hidden curriculum*, New York: Knopf.
- Sorokin, Pitrim, (1927/1959), *Social and cultural mobility*, New York: Free Press.
- Stevens, Mitchell L., (2007), *Creating a class: College admissions and the education of elites*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thorne, Barrie, (1993), *Gender play: Girls and boys in school*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tucker, Robert C., ed., (1978), *The Marx-Engels reader*, 2nd ed., New York: Norton.
- Tyson, Karolyn, (2002), "Weighing in: Elementary age students and the debate on attitudes toward school among black students", in: *Social Forces*, 80: 1157-89.
- Valenzuela, Angela, (1999), *Subtractive schooling: U.S. Mexican youth and the politics of caring*, Albany: State University of New York Press.
- Walters, Pamela Barnhouse, (2007), "Betwixt and between discipline and profession: A history of the sociology of education", in: *Sociology in America: A history*, ed. Craig Calhoun, 639-65, Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, Max, (1946), "The "rationalization" of education and training", in: *From Max Weber: Essays in sociology*, ed. H. H. Gerth and C. Wright Mills, 240-44, New York: Oxford University Press.
- Willis, Paul, (1981), *Learning to labor*, New York: Columbia University Press.

