

تبیین و نقد اهداف تربیت فرهنگی بوردیو (بر اساس دیدگاه‌های امام خمینی (ره))

مریم برهمن *

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۳

پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۰۴/۱۰

چکیده

هدف این پژوهش بررسی و نقد اهداف تربیت فرهنگی بوردیو بر اساس دیدگاه‌های امام خمینی (ره) است. روش این پژوهش تحلیلی و استنتاجی است. بر اساس یافته‌های پژوهش، مفاهیم عمده اندیشه بوردیو شامل عادت‌واره، خشونت نمادین، ذائقه، میدان، سرمایه و مفاهیم توحیدمحوری، حق‌محوری و فطرت با اتکا به مبانی انسانشناسی و هستی‌شناسی امام در تبیین تربیت فرهنگی لحاظ شده است. نتایج نشان داد که اهداف تربیت فرهنگی در دیدگاه بوردیو بر رویکرد انسان‌مدارانه و موقعیتی متکی و در دیدگاه امام نشأت گرفته از حق‌مداری و غایت‌گرایی است. بوردیو ذیل هدف سلطه‌زدایی بر نقد روابط سلطه بین نظام آموزشی و جامعه، بر بعد اجتماعی و کاهش نابرابری‌های طبقاتی تأکید می‌کند در حالی که امام روابط سلطه جامعه و نظام کشورهای سلطه‌گر را نقد، و بر بعد اجتماعی (جامعه توحید محور) و بعد فردی (تزکیه) و کاهش نابرابری‌های طبقاتی تأکید می‌کند. در هدف آگاهی‌بخشی، نگاهی سلبی به جامعه، ابزار کشف روابط پنهان، تهدید دولتمردان و پرورش افراد منتقد مدنظر بوردیو است؛ ولی امام در هدف آگاهی‌بخشی، نگاه ایجابی به جامعه، ابزار رشد، تقویت و تثبیت حکومت، یاری رساندن به دولتمردان، ویژگی اقتدار و پرورش افراد با بصیرت را مطرح می‌کند. احترام به تنوع فرهنگی هدف مشترک دو دیدگاه است که از دیدگاه امام در پرتو تحقق اهداف الهی پذیرفتنی است.

کلیدواژه‌ها: تربیت فرهنگی، اهداف، بوردیو، امام خمینی (ره).

مقدمه و مبانی نظری

رشد و انحطاط ملتها در گرو فرهنگ جامعه است. هویت جوامع، فرایند ساخته شدن معنا بر پایه ویژگیهای فرهنگی است. فرهنگ را می‌توان مهمترین عامل تغییر و تحول جوامع و یکی از امور مهم در ساختار تربیت انسانها دانست. تربیت صحیح، اساس و پایه ترقی انسان و جوامع به شمار می‌رود. بازنمایی این موضوعات نشانگر رابطه جامعه، فرهنگ و تعلیم و تربیت است. رشد و گسترش بی‌اندازه صنعت در تولید انبوه، خط مونتاژ، تقسیم تخصصی کار، مراحل مختلف تولید و حجم وسیع محصولات باعث می‌شود که افراد در برابر وسوسه خرید کالاها، تسلیم شوند و لذت کاذب مصرف، اراده‌شان را سست کند و به این طریق بدون در نظر گرفتن منبع فکری و اخلاقی خود در معرض سلطه تجاری قرار می‌گیرند. با تغییر چرخش فرهنگ به سوی صنعت، تفاوت محصولات مادی و فرهنگی از بین می‌رود و در نتیجه فرهنگ به صورت باور اشکالی کالایی در می‌آید به گونه‌ای که معیارهای کیفیت، تحت تأثیر معیار سودمندی و توان عرضه در بازار قرار می‌گیرد و این امر زمینه‌ای می‌شود که فرهنگ از سوی صنعت عرضه شود؛ بدین معنا که فرهنگ به امری تجاری تبدیل می‌شود و این نوع فرهنگ، مردم را به پذیرفتن عقاید و ارزشهایی وادار می‌کند که ادامه سلطه را تضمین کند (هال^۱، ۱۹۹۶، ۱۴). امروزه گفتمان سلطه‌گری متمرکز بر افکار، تصورات و ارزشها است تا کشورگشایی و فرصتهای سیاسی و حکومتی؛ بنابراین، سلطه‌گری از موجودیتی جغرافیایی و زمانی به مقوله‌ای روانشناختی، تبدیل شده است. نظریه پردازان پسااستعمارگرایی معتقدند که رابطه سلطه‌گری می‌تواند تأثیرات ماندگاری بر ساختارهای فرهنگی و در پی آن، توسعه شکل خاصی از دانش را در کشورهای تحت سلطه بر جای گذارد (رندریا، ۲۰۰۱). به باور ادوارد سعید^۲ (۱۹۹۵) هر گونه تلاش غرب برای شناخت یا برخورد مستقیم با جهان غیر غرب تنها با تن دادن برتری و تمایل غالب ممکن می‌شود. هومی بهابا^۳ (۱۹۹۴) معتقد است که گفتمان سلطه‌گری طوری بیان می‌شود که استعمارزده را همانند جمعیتی می‌داند که دچار فساد نژادی شده است و زمینه سلطه‌گری را فراهم می‌کند. هبديژ^۴ (۱۹۸۸) معتقد است که یکی از مهمترین فرایندهایی که به بروز نگرانی منجر شده، ویژگی یکسان‌سازی فرهنگی

1 - Hall.C

2 - Edward.S

3 - Bhabba.H

4 - Hebdige

است و این امر باعث بی‌هویتی فرهنگی می‌شود (استریناتی، ۱۳۸۷: ۵۷ - ۴۷). وبستر^۱ (۱۹۸۸)، مورلی و رابینز^۲ (۱۹۸۹) و هوگارت^۳ (۱۹۸۵) معتقدند که در برابر سلطه‌گرایی باید آگاهی فرهنگی را افزایش داد (استریناتی، ۱۳۸۷: ۵۷ - ۴۷).

قادری (۱۳۹۲) معتقد است با پایان قرن بیستم معرفت‌های مکانی، زمینه‌ای، جایگزین‌گرایش‌های کلی، صوری فرا زمینه‌ای و علم‌گرایانه شد. سعیدی (۱۳۹۶) نشان داد که هژمونی فرهنگی باعث ترویج روحیه خودباختگی ملی و ضعف هویتی و نیز جلوگیری از تولید دانش بومی، و همین امر به تداوم وابستگی علمی و اندیشه‌های متمایل به غرب منجر می‌شود. عالی و همکاران (۱۳۹۶) بر تبیین هژمونیک فرهنگی محتوای درسی تأکید می‌کنند که به صورت غلبه و به حالت رضایت بروز می‌یابد و فرهنگ مغلوب نیز نوعی پذیرش همراه با رضایت را در خود نشان می‌دهد به طوری که دانش‌آموزان، ارزش‌های فرهنگ بومی و ملی خود را نادیده می‌انگارند و احساس برتری فرهنگ‌های غالب را در خود بروز می‌دهند.

جاودانی شاهدین (۱۳۸۲) معتقد است که بهترین راه نفوذ در دیگر کشورها نفوذ در فرهنگ آنان و استحاله درونی آنها است به طوری که ارزش‌های مورد پسند خود را ارزش‌های مترقی جلوه دهند و جایگزین معیارهای بومی سازند. التیامی‌نیا و حسینی (۱۳۹۴) بر این باورند که نبود زیرساخت و برنامه‌ریزی‌های مناسب فرهنگی از یک سو و سلطه نظام سرمایه‌داری و جهانی شدن فرهنگ از سوی دیگر به زوال فرهنگ و هویت فرهنگی منجر می‌شود. اگر تهدیدها و اختلال‌های جامعه اسلامی شناخته نشود و برای مقابله با آنها در سطوح و بخش‌های مختلف برنامه‌ریزی نشود، این روند تشدید می‌شود. پوتز^۴ (۲۰۰۸) استدلال می‌کند که شیوه‌های آموزشی در جوامع سرمایه‌داری بر روابط اقتصادی در حوزه تولید مبتنی است. در نتیجه نظام آموزشی هیچ‌گاه، بیطرف نیست بلکه با ایدئولوژی مسلط گروه‌های سلطه در ارتباط است. یکی از انواع تربیت، تربیت فرهنگی است. تربیت فرهنگی، بینش‌هایی را درباره توانایی افراد برای از عهده برآمدن موقعیت‌های چند فرهنگی، درگیر شدن در معادلات بین فرهنگی و عمل کردن در گروه‌های

1 - Webster

2 - Morley. A & Robbins. I

3 - Hogarth.w

4 - Putz, B

کاری متفاوت فراهم می‌کند (لاگو^۱، ۲۰۰۷). تربیت فرهنگی زمینه استمرار، پویایی فرهنگ و هویت فرهنگی، رشد افراد از طریق تداوم یادگیری و شناخت بهتر میراث‌های فرهنگی، آداب و رسوم و ارزش‌های گوناگون و رفتار مؤثر با افراد دیگر را فراهم می‌سازد. ارلی و آنگ^۲ (۲۰۰۴) تربیت فرهنگی را سازگاری مؤثر فرد با قالب‌های نوین فرهنگی می‌دانند. هم‌چنین از آن به عنوان توانمندی یادگیری ساختارهای جدید در روابط فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این ساختارها یاد شده است (ارلی و آنگ، ۲۰۰۴). تربیت فرهنگی افراد را قادر می‌سازد از طریق دانش و آگاهی، تفاوت‌های فرهنگی را تشخیص دهند و بتوانند بدرستی در فرهنگ‌های متفاوت رفتار کنند (تراندریس^۳، ۲۰۰۶). این نوع تربیت بر شناخت فعالیت‌های فرد در فرهنگ‌های متفاوت ملی، قومی و سازمانی و به طور خاص بر فهم و سازگاری مؤثر فرد در زمینه‌های فرهنگی گوناگون تأکید دارد (ون‌دینی و همکاران^۴، ۲۰۱۰: ۱۳۱). تربیت فرهنگی به افراد کمک می‌کند تا در رویارویی با فرهنگ‌های مختلف، درک و فهم درستی داشته باشند و به شیوه مناسب عمل کنند (توماس و انکسون^۵، ۲۰۰۶).

مبانی نظری تربیت فرهنگی در رویکردهای کلاسیک هم چون کارکردگرایی و مارکسیسم و معاصر هم چون ساختارگرایی، باز تولید اجتماعی و فرهنگی، انتقادی، ساختارگرایی، پست مدرن مورد توجه قرار گرفته است.

کارکردگرایی: فرض اصلی این است که جامعه و نهادهای آن، اجزای به هم پیوسته‌ای است که هر یک در حفظ بقای کل جامعه ایفا می‌کنند (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۲۰). نظام فرهنگی به عنوان زیرنظام در کلیت نظام اجتماعی در تعاملی مستمر با بقیه اجزای جامعه رابطه دارد (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۲۰). از جمله مهمترین اندیشمندان نظریه کارکردگرایی می‌توان به دورکیم و پارسونز اشاره کرد. دورکیم معتقد است که فرهنگ، عامل همبستگی، ثبات و تعامل اجتماعی است (اسمیت، ۱۳۸۵: ۱۹۶). فرهنگ به مثابه الگویی از معانی تعریف می‌شود که در شکل‌های نمادین بیرونی و درونی تجسم یافته است. نظریه فرهنگی دورکیم بر آن است که این نظم نمادین است که ارزش‌های

1 - Lugo, M

2 - Earley, P. C., & Ang, S

3 - Triandis, h

4 - Van dyne, I., ang, s., & kon, s.

5 - Thomas, D. C., & Inkson, K.

ضروری وحدت اجتماعی را به وجود می‌آورد (سویینج وود، ۱۳۸۶: ۲۸۷).

پارسونز^۱ بیش از هر نظریه‌پرداز قرن نوزدهم، تلاش کرد تا روابط میان فرهنگ، شخصیت و ساختار اجتماعی را با ارائه الگوهای تجریدی و دارای توان کاربرد عام، به شکل نظام‌مند و در قالب نظریه بیان کند (اسمیت، ۱۳۸۵: ۱۹۶). به اعتقاد وی فرهنگ، ساختار نمادین بیرونی پیچیده‌ای است که می‌تواند نوع واحدی از گرایش را در همه کنشگرانی به وجود آورد که بر حسب اتفاق، خود را با آن وفق می‌دهند» (پارسونز و شیلز^۲، ۱۹۵۱: ۵). او از چهار نظام کنش نام می‌برد: نظام اجتماعی، نظام فرهنگی، نظام شخصیتی و ارگانیسم رفتاری. از نظر او، هر نظام اجتماعی از مجموعه‌ای از کنشگران فردی ساخته می‌شود که رابطه آنها با موقعیت و هم‌چنین با یکدیگر به دلیل نظام ساختاربنندی شده فرهنگی و نمادهای مشترک، مشخص می‌شود (پارسونز و شیلز، ۱۹۵۱: ۵). وی فرهنگ را میانجی کنش متقابل میان کنشگران می‌داند (مولر، ۲۰۱۴: ۱۳۸). کنش‌ها و تعاملات فردی و گروهی به خودی خود واجد معنای جامعه‌شناختی نیست. کنشگران در انتخاب نوع یا جهت کنش خویش آزاد نیستند، بلکه این ساختارهای فرهنگی - اجتماعی است که چگونگی کنشگری آنان را تعیین می‌کند (سویینج وود، ۱۳۸۶: ۲۸۷) پارسونز، فرهنگ را نیروی عمده‌ای می‌انگاشت که نظام اجتماعی را به هم پیوند می‌دهد. فرهنگ، میانجی کنش متقابل میان کنشگران است و شخصیت و نظام اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند. فرهنگ در نظام اجتماعی به صورت هنجارها و ارزشها تجسم می‌یابد و در نظام شخصیتی، بلکه ذهن کنشگران می‌شود، اما نظام فرهنگی تنها بخشی از نظامهای دیگر نیست، بلکه به صورت ذخیره دانش، نمادها و افکار، وجود جداگانه‌ای نیز برای خود دارد. این جنبه‌های نظام فرهنگی در دسترس نظامهای اجتماعی و شخصیتی است، ولی به بخشی از آنها تبدیل نمی‌شود (ریتزر^۳، ۱۳۸۵: ۱۳۸).

مارکسیستی: از دیدگاه مارکسیسم، فرهنگ محصول ایدئولوژی است. بر پایه الگوی مارکس می‌توان پذیرفت که فرهنگ، همان باز تولیدهای روابط طبقاتی است که محتوای آنها را عقاید و باورهای کسانی تأیید می‌کند که قدرت را در دست دارند (بیلینگتون^۴، ۱۳۸۰: ۶۲). فرهنگ را طبقه مسلط، تولید، و به عنوان ابزاری برای سلطه بر طبقه زیر دست استفاده می‌کند.

1 - Parsons.T
 2 - Shils.E
 3 - Ritzer.G
 4 - Billington

مارکس^۱ (۱۸۸۳ - ۱۸۱۸) معتقد است که فرهنگ، ساخته و فراورده کنش‌ها و کردارهای طبقات بالای اجتماعی است و کار اصلی آن توجیه منافع آن طبقات است (بشیریه، ۱۳۷۹: ۱۲۰).

ماکس وبر^۲ (۱۹۲۰ - ۱۸۶۴) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان مارکسیستی بر اقتدار و درک کنش انسانی تأکید می‌کند (اسمیت، ۱۳۸۵: ۱۹۷). وی از این فکر دفاع می‌کند که با آغاز مدرنیته، جهان به سمت تهی شدن از معنا پیش می‌رود و توجه اصلی بشر بر کارایی و عقلانیت است و کنش مبتنی بر هدف (صنعتی‌شدن)، که به عقیده او کلید اصلی مدرنیسم و صنعتی شدن است، کم‌کم جایگزین کنش مبتنی بر ارزش می‌شود (اسمیت، ۱۹۶۴: ۱۹۷). مهمترین عاملی که ارتباطی بین وبر و نظریه فرهنگی برقرار می‌کند، درک او از کنش انسانی است. وی معتقد است که به عاملان انسانی باید به چشم فاعلانی مختار نگریسته شود که معنا آنها را به حرکت در می‌آورد و تحلیلگران باید بکوشند انگیزه یا نیت ذهنی نهفته در پس هر کنش را آشکار سازند. وبر دو الگوی متعارض را با توجه به آن انگیزه نهفته برای کنش‌های انسانی مورد توجه قرار می‌دهد: یکی کنش مبتنی بر ارزش که محرک آن باورها و اهداف فرهنگی مانند دستیابی به رستگاری است و دیگری کنش معطوف به هدف، که همان کنش سوداگری است، که فاعل در آن درصدد کسب منفعت است و هدفی روشن را در نظر می‌گیرد و همه وسایل را برای رسیدن به آن به کار می‌گیرد. در این نوع کنش اثری از دستورهای والای معنوی و اهداف فرهنگی به چشم نمی‌خورد (ریمون، ۱۳۸۷: ۵۶۶). نکته دیگر در نظریه فرهنگی وی، بحث اقتدار یا سلطه مشروع است. او معتقد بود که سلطه با ارجاع به ساختارهای وسیعتر معنا، توجیه می‌شود. وی نمونه آرمانی را برای درک اقتدار پیشنهاد می‌کند: اقتدار سنتی؛ این نوع اقتدار، زنجیره‌ای از رسوم و سنتهای رایج است که از رسوم و رفتار خاص یک گروه اجتماعی برگرفته شده است و حاکم و پیروان از این سنتها پیروی می‌کنند. اقتدار کاریزماتیک یا فرهمندانه؛ این نوع اقتدار ناشی از باور به برخورداری حاکم از اقتدارهای استثنایی و یا نوعی عطیه الهی است. اقتدار قانون اخلاقی یا بوروکراتیک؛ این اقتدار که به اعتقاد وبر در جوامع دموکراتیک معاصر و صنعتی وجود دارد، نه بر اساس سنتهای قدیمی و نه بر پایه ویژگیهای خاص شخصی است بلکه بر هنجارهای قانونی یعنی جداسازی وظایف مبتنی است (اسمیت، ۱۹۶۴: ۱۹۸).

1 - Marx. K

2 - Weber. M

آنتونیو گرامشی^۱ (۱۹۳۷ - ۱۸۹۱) استدلال کرده است که حاکمیت تنها در قلمرو اقتصادی ریشه ندارد بلکه دارای عامل عمده سیاسی و فرهنگی نیز هست. نظریه هژمونی^۲ وی در مطالعات فرهنگ و ایدئولوژی نقش مهمی ایفا کرده است. مفهوم هژمونی، شکلی از کنترل اجتماعی در دست گروه‌های اجتماعی حاکم است که بر مبنای آن طبقه سیاسی حاکم، طبقات جامعه را به پذیرش ارزشهای اخلاقی، سیاسی و فرهنگی خود ترغیب می‌کند. براساس این نظریه، طبقه حاکم از طریق تسری دادن فرهنگ مورد نظر خود در سطح جامعه، نوعی اجتماع فرهنگی را به وجود می‌آورد و از این طریق به کنترل اجتماعی دست می‌زند. در چنین دیدگاهی، فرهنگ در هر عصری، نهایتاً چیزی جز پذیرش رضایت‌آمیز ارزشهای طبقه بالا به وسیله عامه مردم نیست و هژمونی فرهنگی در حفظ نظام اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. به اعتقاد وی نظام سلطه، فرهنگ مورد علاقه خود را از طریق رسانه‌های گروهی، کلیسا، مدرسه و خانواده به فرهنگ توده‌های مردم تبدیل می‌کند. البته از آنجا که اعمال قدرت سیاسی هژمونیک باید بر رضایت استوار باشد، چنین اندیشه‌هایی را نمی‌توان به سادگی به طبقات فرودست تحمیل کرد و اندیشه‌های طبقه حاکم باید تعدیل، و صیقل داده شود تا با تجربه روزمره طبقات فرودست سازگار افتد (استریناتی^۳، ۱۳۸۷: ۶۶). در این میان آموزش و پرورش، در مشروعیت بخشیدن به برتری حاکم نقش انتقادی ایفا می‌کند. آموزش و پرورش نه تنها واقعیت‌هایی در مورد جهان به کودک یاد می‌دهد بلکه نگرشهای او را نیز نسبت به این واقعیت‌ها شکل می‌دهد. به اعتقاد او در عین حال که متفکران در حفظ نظم موجود نقش مهمی ایفا می‌کنند در واقع از طریق آنهاست که فرهنگ ضد برتری^۴ نیز شکل می‌گیرد (استریناتی، ۱۳۸۷: ۲۳).

تأکید لویی آلتوستر^۵ (۱۹۹۰ - ۱۹۱۸) بر آزادی عمل نسبی روندهای ایدئولوژیک یا فرهنگی، امکان ظهور رویکردها و نگرشهایی را به مطالعه فرهنگ فراهم آورد که از جبرگرایی اقتصادی (جامعه‌شناختی) پرهیز می‌کرد (استونز، ۱۳۷۹: ۲۸۹). از دید وی، مجموعه‌ای از آرا، تفکرات، مفاهیم و تصورات هر عصر اجزای تشکیل‌دهنده ایدئولوژی است و یا به نوعی همان فرهنگ مسلط

1 - Antonio Gramsci
 2 - Hegemony
 3 - Astrynaty.D
 4 - Counter-hegemony culture
 5 - Louis Althusser

عصر خود است که کار اصلی آن پنهان کردن و طبیعی نشان دادن تضادها در زندگی افراد است. آلتوسر چگونگی عملکرد ایدئولوژی را ناخودآگاهانه می‌داند. بنابراین می‌توان ایدئولوژی را آینه روابط افراد جامعه در وضعیت واقعی زندگی آنان در سطح مفاهیم و تصوراتشان قلمداد کرد. او هر ایدئولوژی را نیز دارای ویژگیهای منحصر به فرد خود در هر دوره می‌داند که به تقویت و حذف پرسشهایی اقدام می‌کند و هر دوی این حذفها و تثبیتها به قوام ایدئولوژی در عصر خود کمک می‌کند؛ اما سرانجام از دیدگاه آلتوسر، این اقتصاد است که تعیین می‌کند که ایدئولوژی مسلط هر عصر کدام باشد (استونز، ۱۳۷۹: ۲۹۰). آلتوسر معتقد است که در جوامع سرمایه‌داری بیشتر نهادهای اجتماعی نظیر آموزش و پرورش، دین و نیروهای نظامی در جهت منافع دولت عمل می‌کنند. دولت نیز به نوبه خود تحت کنترل طبقه سرمایه‌دار حاکم است. عنصر اساسی در نظام سرمایه‌داری، بازآفرینی نیروی کار و شرایط تولید است؛ یعنی همان بازآفرینی روابط تولید. از دید آلتوسر، مدرسه دارای نوعی نقش باز تولید فرهنگی است (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۲۰).

نظریه پردازان انتقادی بر این باورند که تربیت فرهنگی به باز تولید ایدئولوژیهای مسلط می‌پردازد (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۷۸). هدف دیدگاه تربیت فرهنگی انتقادی در قالب دگرگون‌سازی و تحول جامعه و رهایی انسان جلوه‌گر می‌شود. از دید آنها رهایی بخشی فرایندی است که از طریق آن مردم ستم‌دیده، کسب قدرت می‌کنند و موقعیت را به نفع خود تغییر می‌دهند (مرزوقی، ۱۳۸۳: ۴۱).

ساختارگرایان: فرض اصلی ساختارگرایی در مطالعات فرهنگی این است که می‌توان در پس هر فرآورده فرهنگی عناصری یافت که رابطه‌ای شبکه‌وار با یکدیگر دارد و این روابط، ساختاری کلی را تشکیل می‌دهد که نهایتاً در کانون و هسته پدیده فرهنگی مورد نظر نهفته است. تربیت فرهنگی در پی کشف ساختارهای فرهنگی نهفته در پس پدیدارهای مختلف فرهنگی است (صالحی امیری، ۱۳۸۶: ۱۳۴). از نظر رولان بارت^۱ پدیدارهای اجتماعی و فرهنگی، رویدادهایی واجد معنا است که باید در مرکز پژوهش قرار گیرد. سوسور معتقد است در پس زمینه فرهنگ، ساختاری هست که فرد را به اجزا و روابط مقید می‌کند. از نگاه سوسور برای شناخت فرهنگ باید از تنوعات فرهنگی گذشت و به ساختارگرایی توجه کرد. هر فرهنگی مانند زبان ساختاری دارد که هر جزء یا فرآورده خاص فرهنگی تنها درون کل آن ساختار، معنا می‌یابد

(بشیریه، ۱۳۷۹: ۱۲۱).

پساساختارگرایان برای زبان در شکل‌گیری هویت نقش مهمی قائلند؛ اما معتقدند زبان تحت تأثیر فرهنگ عمل می‌کند و بساخته‌ای اجتماعی و فرهنگی است. از دیدگاه پست مدرن، گفتمان، علاوه بر اینکه صورت‌بخش همه گونه‌های روابط و کردارهای اجتماعی است، محصول چارچوبهای فرهنگی نیز هست. فرهنگ پسامدرن محصول از بین رفتن تمایز میان امر والا و پست است (گاتیر، ۲۰۰۸: ۲۵). فوکو به جای تمرکز بر بازتولید ایدئولوژیها این موضوع را بررسی کرد که چگونه گفتمانهای توان‌بخش، عملکرد قدرت را جهت می‌دهد. وی ساختارهای فرهنگی و اجتماعی را به مثابه محصولاتی از قدرت تلقی می‌کرد. بنابراین فرهنگ از طریق گفتمان شناخته می‌شود و گفتمان برخاسته از روابط میان قدرت و دانش است. فوکو بر این نظر است که دانش نوعی قدرت بر دیگران یا قدرت تعریف کردن دیگران است. دانش دیگر عنصری رهایی‌بخش نیست بلکه برده‌کننده است (کرایب، ۱۳۷۸: ۲۳۷). نظریه‌های بازتولید^۱ بر تضاد اجتماعی تأکید می‌کند و اعتقاد بر این است که گروه‌های مسلط، نابرابریهای قدرت، درآمد و پایگاه اجتماعی را بازتولید می‌کنند. پائولو فریره^۲، ایوان ایلچ^۳، هنری ژيرو^۴ و بوردیو^۵ را می‌توان به عنوان نمایندگان نظریه بازتولید اجتماعی و فرهنگی نام برد. فریره معتقد است که تربیت فرهنگی بیطرف وجود ندارد و فرهنگ مسلط به شیوه تولید و روابط اجتماعی موجود مشروعیت می‌بخشد (فریره، ۱۹۸۵: ۴۳). به نظر وی بنیاد تربیت فرهنگی بر تمرین آزادی، گفتگو، استدلال و تفکر انتقادی درباره موضوعات بدیع است. او بحث را وسیله آزادسازی تلقی می‌کند (فریره، ۱۳۶۳: ۲۱۱)؛ به تحلیل آموزش و پرورش به مثابه نوعی ابزار کنش فرهنگی می‌پردازد؛ ابزاری که همنوایی و پذیرش نظم موجود را به ذهن نسل جوان القا می‌کند. ایوان ایلچ تربیت همگانی اجباری را گسترش مصرف‌گرایی می‌داند و دنیای سرمایه‌داری را مبتکر این سنخ آموزش و پرورش تلقی می‌کند (ایلچ، ۱۳۸۹). ایلچ بر آن است که مدارس، محل مناسبی برای تحقق تربیت نیست (ایلچ، ۱۹۷۲)؛ بلکه محلی است که در آن نقشهای فرهنگی و اجتماعی به افراد واگذار می‌شود. (ژيرو،

1 - Reproduction
2 - Freire, P
3 - Ivan Ilyich
4 - Henry Giroux
5 - Bourdieu, P.

۱۹۹۷: ۲۶). مدرسه را نهاد نسبتاً مستقلاً می‌داند که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را فراهم می‌آورد، بلکه نوعی منبع تناقض به شمار می‌رود و به همین دلیل برخی اوقات برخلاف علایق و منافع گروه حاکم عمل می‌کند. مدرسه نهادی صرفاً اقتصادی نیست، بلکه عرصه‌ای سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی است (ژیرو، ۱۹۹۷: ۱۸۰).

پیر بوردیو یکی از بزرگترین متفکران و جامعه‌شناسان و شاید مهمترین اندیشمند علوم اجتماعی و انسانی در قرن بیستم فرانسه در کنار صاحب اندیشه‌هایی چون کلودلوی استروس، میشل فوکو، ژیل دولوز، ژاک لاکان، رولان بارت، ژاک دریدا و چند چهره معدود دیگر است. حتی پیش از درگذشتش بیشترین نفوذ را بر تمام حوزه‌های علوم اجتماعی داشت و تداوم و تقویت این نفوذ در طول این ده سال گویای این است که از هم اکنون او را باید جزو کلاسیکها طبقه‌بندی کرد. وی در مبانی فلسفی خود تحت تأثیر جریانات فکری مارکس^(۱)، و دورکیم، وبر و فلسفه متفاوت کاسیرر، باشلار، ویتگنشتاین، پدیدارشناختی مرلوپتی و شوتز، و نظریه‌های زبانشناختی سوسور، چامسکی و آستین، اگزیستانسیالیسم سارتر، اشتراوس و آلتوسر و تعامل‌گرایی گافمن، هوسرل و نیچه است.

از نظر بوردیو، فرهنگ گستره نسبتاً وسیعی است که تولید مادی و نمادین آثار فرهنگی را شامل می‌شود. از دید وی فرهنگ مجموعه‌ای از نمادها، معانی و کالاهای هنری است که از طریق طبقه مسلط به کل جامعه تعمیم داده می‌شود (توسلی، ۱۳۸۳: ۲۳). اصطلاح «بازتولید فرهنگی»^۱ را بوردیو برای اشاره به فرایندی به کار برد که به واسطه آن، فرهنگ طبقه حاکم و در نتیجه، قدرت سیاسی او از طریق نظام آموزشی از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (بوردیو، ۱۳۸۴: ۱۱۴). بوردیو را می‌توان در چندین گرایش عام در سنت جامعه‌شناسی فرانسه و هم‌چنین در برخی از گرایشهای خاص قرار داد. در آنچه که می‌توان گرایشهای عام دانست، بوردیو نیز همچون بسیاری از متفکران هم نسل خود از تحصیلات و مطالعات گسترده فلسفی برخوردار بود و همچون آنها، این مطالعات را در شکل دادن به نظریه‌های خود حتی در روش‌شناسی عملی خود دخالت می‌داد. گرایش عام دیگری که بوردیو در فرانسه از آن تأثیر پذیرفته بود، مارکسیسم است. در آغاز دهه ۱۹۶۰ روشنفکران فرانسه تقریباً در همه حوزه‌های فکری تحت تأثیر مارکسیسم بودند. بوردیو را می‌توان لااقل در دو سنت خاص نیز قرار داد: نخست سنت دورکیمی و سپس سنت استروسی. تأثیر

دورکیم بر روش‌شناسی و رویکرد عمومی بوردیو به علوم اجتماعی بسیار مشخص است. شاید برجسته‌ترین شکل این تأثیر را در تعریفی بتوان یافت که او از جامعه‌شناسی عرضه می‌کند. برای بوردیو (همچون در معنایی کنت) همه چیز اجتماعی است و امر اجتماعی به طور کامل در علمی که او مثل دورکیم به آن جامعه‌شناسی نام می‌داد (و برای کنت فیزیک اجتماعی بود) جای می‌گیرد (جاوید و فکوهی، ۱۳۸۸: ۵۴). مجموعه آثار پیر بوردیو، همانند آثار بزرگ دیگر حول یک محور حس درونزا می‌چرخد و فقط یک محور و یک حس نیرومند، که در بیست و پنج کتاب بیان می‌شود، پخته می‌شود و به زبان تکرار در می‌آید. این حس در چند مفهوم بزرگ تجلی می‌یابد: مفاهیم «ویژگی»، «میدان»، «خشونت نمادین»، «سرمایه»، «سرمایه فرهنگی» و رفته‌رفته به نظریه‌های قدرتمند و پربار منتهی می‌شود و موضوعات گوناگونی را در بر می‌گیرد از قبیل مدرسه، فرهنگ، هنر، ادبیات، علم و حتی ورزش و سیاست (دورتیه، ۱۳۸۱: ۲۲۶). آثار او در چهار دهه اخیر یکی از پر ثمرترین مجموعه‌های نظری و تحقیقاتی جامعه‌شناسی به شمار می‌رود. او بر رشته‌های علمی چون مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش، تاریخ، زبان‌شناسی، علم سیاست، فلسفه، دین‌شناسی و مطالعات ادبی تأثیر گذاشته است (هارکر^۱، ۱۹۹۰: ۲۷). اندیشمندی که علم را با عمل پیوند می‌زند و بر حسب دیدگاه خود درباره رسالت تاریخی روشنفکران، اقتدار علمی خود را در خدمت جنبش‌های گوناگون اجتماعی چپ غیر تشکیلاتی قرار داد تا بدین گونه به این گروه‌های تازه شکل یافته کمک کند که از حقوق بیکاران، بی‌خانمانها و مهاجران دفاع می‌کنند. وی هم‌چنین با به وجود آوردن مجلس بین‌المللی نویسندگان علیه شکنجه و آزار روشنفکران در الجزایر و دیگر مناطق جهان و نیز علیه حمایت دولتهای غربی در برابر تعصب و تبعیض، مداخله کرد و وارد عمل شد (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۸: ۴۳).

امام خمینی(ره) به عنوان یک مصلح اجتماعی، همواره فرهنگ و اصلاح آن را در اولویتهای خود قرار داده، در سخنرانیها و نوشته‌هایش، جایگاه ویژه‌ای برای فرهنگ و ضرورت تربیت فرهنگی قائل است. وی معتقد است فرهنگ ملتها را می‌سازد (امام خمینی، ۱۳۷۳: ۱۱۱) و راه اصلاح جوامع، فرهنگ است (امام خمینی، ۱۳۷۳: ۱۱۱). مسامحه و سهل‌انگاری در تعلیم و تربیت، خیانت به استقلال فرهنگی است (امام خمینی، ۱۳۶۹: ۹۳). ظهور و بروز روزافزون جهانی‌بینی‌ها و مکاتب فلسفی نو در دنیای امروز و در پی آن، تهاجم فرهنگی آنها به دیگر جوامع و فرهنگها،

ضرورت توجه هر چه بیشتر به تربیت فرهنگی نسلهای آینده را برای صیانت از دستاوردهای نسل گذشته روشن می‌کند. در واقع یکی از مهمترین راهکارها برای مقابله با تهاجم فرهنگی توجه به تربیت فرهنگی است (امام خمینی، ۱۳۷۳: ۱۱۳). مسئله انتقال فرهنگی و تربیت فرهنگی صرفاً به ثبات شیوه سازمان‌یابی جامعه یا ثبات باورها یا ارزشها مربوط نمی‌شود، بلکه این فرایند ثبات ساختارهای سیاسی، سلطه و بهره‌کشی در جامعه را نیز می‌طلبد (ادگار و سچ ویک، ۱۳۸۷: ۲۱۹).

بورديو بر مفهوم فرهنگ تأکید می‌کند و با خلق مفاهیمی همچون طبقه، فرهنگ، سرمایه فرهنگی و بازتولید فرهنگی در این حوزه فعالیت کرده است. وی همواره در پی ارتباط مفاهیم نظریه شناختی خود با تحقیق تجربی بود. امام خمینی (ره) نیز با منش نقادانه نسبت به وضع سیاسی، اجتماعی و فرهنگی معاصر جامعه خود پرداخته است. وی فرهنگ جامعه را مخاطب قرار می‌دهد و علت اصلی بسیاری از کاستی‌ها را در عدم توجه به تربیت فرهنگی می‌داند. این نکته مسلم است که هر چند امام (ره) و بورديو با توجه به مبانی فلسفی متفاوت از اصطلاحات نامشابهی در ارائه نظر خود بهره گرفته‌اند، چون واژگان استفاده شده از مقوله فرهنگ و تربیت فرهنگی مشخص و استخراج شده، مطالعه و بررسی دو دیدگاه در راستای مقوله تربیت فرهنگی در سمت و سوی واحد و مشابه است و حتی با وجود واژگان متفاوت به کار رفته، بررسی دو دیدگاه در کنار یکدیگر میسر و قابل اجرا است. مطالعه و تحلیل تطبیقی اهداف این دو اندیشمند می‌تواند به ترسیم نظام تربیتی کارآمد در زمان کنونی کمک کند و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت را در شناخت صحیح از تربیت فرهنگی و ابعاد عمده آن یاری رساند. این پژوهش بر آن است که ضمن تحلیل مفاهیم و مبانی اندیشه‌های این دو دیدگاه، اهداف تربیت فرهنگی بورديو ذیل نظریات امام (ره) مورد بررسی و نقد قرار گیرد.

این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که در مقوله تربیت فرهنگی طبق اندیشه‌های امام (ره) چه انتقاداتی می‌توان بر اهداف بورديو وارد کرد. برای پاسخگویی به این سؤال در ابتدا داده‌ها به صورت اسنادی و با فیشبرداری از آثار و تألیفات بورديو و امام (ره) در زمینه تربیت فرهنگی جمع‌آوری شد و سپس با استفاده از روشهای تحلیلی و استنتاجی مورد بررسی قرار گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات سندکاوی است. در این پژوهش از روش تحلیلی مفهوم‌پردازی استفاده شد. به منظور دستیابی به تعاریفی دقیق و روشن از اهداف تربیت فرهنگی از تفسیر مفهوم استفاده شد. به منظور تبیین صریح و روشن‌سازی معنای مفهوم تربیت فرهنگی به بررسی

مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط در هر دو دیدگاه پرداخته شد. از مفهوم‌پردازی برای دستیابی به مفهومی نوین در زمینه اهداف تربیت فرهنگی استفاده شد. در این روش مقوله‌های مربوط به اهداف تربیت فرهنگی از طریق تغییر دادن یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود به دست آمد؛ سپس با بهره‌گیری از روش استنتاجی به اهداف تربیت فرهنگی این دو دیدگاه پرداخته شد.

مفاهیم و اندیشه‌های بورديو

در ذیل، مفاهیم بنیادینی که در راستای تبیین تربیت فرهنگی دیدگاه بورديو بیشترین کاربرد را دارد، مورد بررسی قرار می‌گیرد:

عادتواره^۱، یکی از مفاهیم کلیدی دیدگاه بورديو است که به طرح‌های تفسیری و عمدتاً ناخودآگاه، اشاره می‌کند که چگونگی کار جهان و ارزیابی آنها را نشان می‌دهد و بر این اساس دستورالعمل‌هایی برای کنش ارائه می‌کند. از دیدگاه بورديو افراد با موقعیت ساختاری و طبقاتی مشترک، تجربه‌های مشابهی دارند و همین امر باعث ایجاد عادتواره‌های مشترکی در آنها می‌شود و این امر به نوبه خود به رفتار اجتماعی آنان ساختار می‌بخشد؛ دستورالعمل‌هایی را تنظیم، و رفتار کنشگران را محدود می‌کند؛ اما اجازه نوآوری فردی را هم می‌دهد. عادتواره، توان نامحدودی به منظور خلق محصولات یعنی افکار، نمودها و کنش‌ها دارد که محدوده آنها را وضعیت تاریخی و اجتماعی تعیین می‌کند (بورديو، ۱۹۷۷: ۱۰۲). افراد نه عاملانی کاملاً آزاداند و نه محصول منفعل ساختار اجتماعی؛ بنابراین عادتواره هم محصول و هم مولد ساختار اجتماعی است (سیدمن، ۱۳۸۸: ۱۹۶). منش نیز به مجموعه‌ای نسبتاً ثابت از خلق و خواها گفته می‌شود که محصول تجربه‌های کنشگران در موقعیت‌های خاصی در ساختار اجتماعی است که کنش‌ها و بازنمودها را تولید می‌کند و به آنها نظم می‌بخشد. منش مجموعه قواعد سفت و سخت نیست که باید و نباید را مطرح کند؛ بلکه همچون مجموعه رهنمون‌های انعطاف‌پذیری عمل می‌کند که کنشگران از آن آگاه نیستند و به آسانی با فضای جدید انطباق می‌یابند (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۸: ۳۱۹). بورديو معتقد است بین موقعیت‌های موجود در ساختار اجتماعی و کنش‌ها هیچ رابطه مکانیکی و مستقیمی وجود ندارد و تنها منش است که محل برخورد ساختار و کنش است.

میدان^۱: به اعتقاد بوردیو در جوامع پیشرفته افراد با فضای یکپارچه روبه‌رو نیستند. حوزه‌های گوناگون و متفاوت زندگی، هنر، علم، دین، اقتصاد، سیاست و نظایر آن، الگوهای کوچک متمایزی از قاعده‌ها، مقررات و گونه‌های قدرت را شکل داده‌اند که بوردیو آن را میدان می‌نامد. میدان در وهله اول، فضای ساختمندی از جایگاه‌هاست و قدرتی که تصمیمات خود را بر کسانی تحمیل می‌کند که وارد آن می‌شوند. در وهله دوم میدان، صحنه کشاکشی است که کنشگران و نهادها از طریق آن در پی حفظ یا براندازی نظام موجود توزیع سرمایه هستند. سوّمین ویژگی میدان، آزادی عمل است؛ به این معنی که هر میدان امکانات و توانایی‌هایی دارد که در طول مراحل رشد خود به دست آورده است تا خود را در برابر تأثیرات خارجی مصون نگاه دارد و بر ضوابط و ملاکهای ارزیابی خود در برابر و در رویارویی با میدان مجاور و متجاوز صحنه گذارد و آنان را رعایت کند (استونز، ۱۳۷۹: ۲۱۷) بوردیو معتقد است میدان را می‌توان برآیند تأثیر نیروهای مخالف با یکدیگر تصور کرد (مستقیمی، ۱۳۹۱: ۵۲). میدان در این معنا کارزاری است که در آن شالوده هویت و نظام سلسله مراتبی پیوسته محل بحث و جدال قرار می‌گیرد (استونز، ۱۳۷۹: ۲۸۹). بنابراین در میدانها رقابت برای کسب سرمایه (انواع سرمایه) وجود دارد و افراد برای بهبود موقعیت خود و کسب سرمایه بیشتر و در پی آن قدرت بیشتر در حال تلاشند (چین، اسچیراتو و داناها^۲، ۲۰۰۲: ۴۶).

ذائقه^۳، عملکردی است که به افراد، ادراکی از جایگاهشان در نظام اجتماعی می‌دهد. ذائقه، آنهایی را که ترجیح همسانی دارند به هم نزدیک، و این را از کسان دیگری متمایز می‌کند که ذائقه متفاوتی با آنها دارند (ریتز، ۱۳۸۵: ۱۳۸).

خشونت نمادین^۴: بوردیو سلطه طبقاتی از طریق تحمیل فرهنگی را نوعی خشونت نمادین می‌خواند. از نظر او خشونت نمادین، بر تحمیل ارزشهای یک طبقه خاص بر تمامی طبقات جامعه مبتنی است. این نوع خشونت بیشتر از طریق نظام آموزشی ایجاد می‌شود و جایگاه افراد در رأس قدرت را تحکیم می‌بخشد (سیدمن، ۱۳۸۸: ۸۷). به گفته بوردیو خشونت نمادین به معنای تحمیل نظامهای نمادها و معناها (یعنی فرهنگ) به گروه‌ها و طبقات است به گونه‌ای که

1 - Field

2 - Jen, Schirato & Danaher

3 - Tastes

4 - Symbolic Violence

این نظامها به صورت نظامهایی مشروع تجربه شود (محمدی اصل، ۱۳۸۸: ۲۵۴). مشروعیت موجب ابهام و عدم شفافیت روابط قدرت می‌شود و بدین ترتیب تحمیل یاد شده با موفقیت انجام می‌گیرد. تا وقتی مشروعیت فرهنگی پذیرفته می‌شود، نیروی فرهنگی به روابط این قدرت افزوده، و در بازتولید ساختارمند آنها سهیم می‌شود» (جنکینز^۱، ۱۳۸۵: ۱۶۲ و ۱۶۳).

سرمایه^۲: هر منبعی است 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، ۱۳۸۹: ۲۳). به اعتقاد بورديو سرمایه شامل سرمایه‌های مادی و معنوی و ذیل چهار نوع اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین شکل می‌گیرد (بورديو، ۱۹۷۹). سرمایه نمادین شامل کاربرد نمادهایی می‌شود که فرد به کار می‌گیرد تا به سطوح دیگر سرمایه خود مشروعیت بخشد (ترنر، ۱۹۹۸: ۵۱۲). مفهوم سرمایه فرهنگی^۳ به مفهوم وبری شیوه زندگی نزدیک است که شامل مهارتهای خاص، سلیقه، چگونگی سخن گفتن، مدارک تحصیلی و شیوه‌های زندگی می‌شود. این مفهوم از نظر بورديو به مجموعه‌ای از توانمندیها و عاداتها و طبع‌های فرهنگی، شامل دانش، زبان، سلیقه یا ذوق و سبک زندگی دلالت می‌کند. مجموعه‌ای از روابط معلومات، اطلاعات و امتیازاتی که فرد برای حفظ کردن یا به دست آوردن موقعیت اجتماعی از آن استفاده می‌کند؛ به عبارت دیگر، سرمایه‌ای فرهنگی است که به طور دائمی در قلمرو امکانات یک قشر، گروه، طایفه یا قبیله است (روح‌الامینی، ۱۳۶۸: ۴۸)؛ صورتهایی از دانش، مهارتها، آموزش و مزایایی که یک انسان واجد آن است و به او اجازه می‌دهد تا جایگاه بالاتری در جامعه کسب کند (بورديو، ۱۹۸۶: ۲۴۱). بورديو تأثیر سرمایه فرهنگی را در مصرف، فعالیت، و سبک زندگی فرهنگی افراد با توسل به نظریه تمایز بیان می‌کند. مطابق این نظریه، دارندگان سرمایه فرهنگی زیاد خود را با مصرف فرهنگ و هنر متعالی از بقیه متمایز می‌کنند. داشتن سرمایه فرهنگی کارکردهای مختلفی دارد: اولاً کسب مشروعیت از طریق بقیه سرمایه‌ها به تبدیل شدن آنها به سرمایه فرهنگی منوط است. کسی که به واسطه سرمایه فرهنگی منزلت دارد، می‌تواند روایت خود را از دنیای اجتماعی بر دیگران تحمیل کند. ثانیاً داشتن سرمایه فرهنگی بدین معناست که فرد می‌تواند خود را از الزامات زندگی روزمره جدا کند و نوعی گزینش دلخواه در عرصه فرهنگ انجام دهد (شویره و فونتن، ۱۳۸۴: ۱۲۰). این

1 - Jenkins. R

2 - Capital

3 - Cultural Capital

سرمایه (قدرت) نمادین است و در صورتی به عنوان سرمایه‌ای اصیل، مشروع دانسته می‌شود که زمینه دستیابی به دانش و آگاهی را فراهم آورد و راهنمایی برای عمل باشد. اگر این سرمایه به صورت نادرستی از سوی افراد تشخیص داده شود و مورد استفاده نادرست قرار گیرد، می‌تواند زمینه انحطاط و گمراهی را فراهم آورد (بورديو، ۱۹۹۰: ۱۱۲). وی بر آن است که سرمایه فرهنگی می‌تواند به سه شکل مطرح باشد: در حالت تجسم یافته^۱ یعنی به شکل ویژگی‌های دیرپای فکری و جسمی، در حالت عینیت یافته^۲ به شکل کالاهای فرهنگی (تصاویر، کتابها، لغتنامه‌ها، ادوات، ماشین‌آلات و غیره) که ردپا یا تحقق نظریه‌ها یا نقد این نظریه‌ها و غیره است و بالاخره در حالت نهادینه شده^۳ یعنی شکلی از عینیت یافتگی که باید حسابش را جدا کرد؛ زیرا خواص اصلی خود را یکسره به سرمایه فرهنگی واگذار می‌کند که بنا به فرض ضمانت‌کننده آن است (بورديو، ۱۳۸۴: ۵۳). سرمایه فرهنگی بر مبنای نظر بورديو، دو منبع مهم دارد: نخست عادتواره‌ها در زندگی خانوادگی و دوم تحصیلات. از جمله متغیرهای بسیار مهم، تحصیلات است که می‌تواند حتی جانشین عادتواره خانوادگی شود؛ زیرا می‌تواند به فرد سلیقه، ادب و شیوه‌هایی را بیاموزد که او را به منزلت خاص نزدیک می‌کنند (بورديو، ۱۳۸۴: ۷۸). بورديو معتقد بود شکل‌گیری و بیان عقاید به تجربه توانایی‌های زبانی، جنسیت، وضعیت اقتصادی و پیش‌زمینه آموزشی و تربیتی مشروط و محدود است؛ لذا فرض برابر دانستن انسانها، پوشاندن نابرابری واقعی آنهاست (مستقیمی، ۱۳۹۱: ۵۲). خوی و خصلتی (نوع تربیتی) که افراد کسب می‌کنند نیز به موقعیت یا موقعیت‌های آنان در جامعه بستگی دارد؛ یعنی به میزان بهره‌مندی از سرمایه وابسته است؛ بدین ترتیب وضعیت و موقعیت هر فرد به وسیله دو ویژگی ترکیب و حجم کلی سرمایه‌ای تعیین می‌شود که به دست آورده است و در اختیار دارد (استونز، ۱۳۷۹: ۲۸۹). باید توجه کرد در اختیار داشتن سرمایه فرهنگی با طبقه اجتماعی متفاوت است؛ با این حال سامانه آموزش و پرورش، وضعیت توزیع سرمایه فرهنگی را بر عهده می‌گیرد. این باعث می‌شود بسیاری از دانش‌آموزان طبقات پایین‌تر راه دشواری برای موفقیت در نظام آموزش و پرورش داشته باشند (سولویان^۴، ۲۰۰۲: ۱۵۰).

-
- 1 - Embodied
 - 2 - Objectified
 - 3 - Institutionalized
 - 4 - Sullivan

اندیشه‌ها و مفاهیم امام خمینی (ره)

انسان‌شناسی: از نظر امام خمینی (ره) انسان موجودی چند بعدی است و نگرش تک بعدی به او ناشی از بی‌توجهی است. «انسان این هیكل موجود، این جنه موجود و این حواس موجودی که ما احساس می‌کنیم، این انسان نیست؛ به این معنا حیوانات و انسان مثل هم هستند؛ همه مادی هستند؛ همه این نحوه ادراکاتی (را دارند)؛ منتهی یک قدری کم و زیاد؛ یک بعد انسان عبارت از این موجود فعلی است که دارای این حواس و دارای این خواص هست، بعدهای دیگرش اصلاً به آن توجه نشده است و یا کم توجه شده است» (امام خمینی، ۱۳۷۷، ج ۱۰: ۲۷۴). از دیدگاه امام، انسان دارای قوه فطرت، شناخت، عقل و در مرحله بعد دارای قدرت اراده و اختیار در جهت سعادت یا شقاوت است. امام از دو نوع فطرت در وجود انسان سخن به میان می‌آورد: یکی فطرت اصلی که بیان‌کننده ابعاد و اموری فطری است که با جذب و عشق همراه است و همان فطرت عشق به کمال مطلق و خیر و سعادت مطلق است و دیگری فطرت فرعی که در واقع تابع اولی، و آن تنفر از نقص، شر و بدی است (امام خمینی، ۱۳۸۲: ۷۷). انسان مسئول موفقیت‌ها، شکست‌ها و تمامی کنش‌های سیاسی اجتماعی خود است (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۱۴: ۳۰۶). از دید امام، انسان «مثل حیوان نیست که یک حد حیوانی داشته باشد و تمام بشود. انسان یک حد مافوق حیوانی دارد» (امام خمینی، ۱۳۷۹، ج ۴: ۱۸۶). انسان موجودی است که دو سر طیف «شدن» را دارد و در مسیر شدن محدودیت ندارد (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۵: ۳۶۸). بنابراین، انسان دارای دو بعد حیوانی و روحانی است و در هر دو مسیر هدایت و شقاوت، تربیت‌پذیر است و تمام عوالم غیب و شهود به صورت بالقوه در وجودش نهفته است (امام خمینی، ۱۳۷۷، ج ۸: ۲۵۴). از لحاظ دیگر، انسان آفریده ویژه خداوند است که تمام هستی برای او و کمال یافتنش خلق شده است. انسان عصاره خلقت است. از این رو، تمام عوالم غیب و شهود به صورت بالقوه و بالفعل در او وجود دارد و ابعاد گوناگونی چون حیوانی، نباتی، معنوی، تجرد باطنی و تعقل در او هست. جنبه‌های ظاهری، جسمانی، حیوانی در مقابل جنبه‌های باطنی، روحانی، غیبی و انسانی قرار دارد؛ یعنی تنها موجود جامع در میان مخلوقات است که دارای مراتب وجودی گوناگون است و می‌تواند از طبیعت تا الوهیت را طی کند (امام خمینی، ۱۳۷۷، ج ۸: ۳۲۵). بر اساس این دیدگاه، انسان عنصری ایستا نیست که سرنوشت او از پیش تعیین شده باشد؛ غایتی دارد که همان تقرب الی‌الله و در نهایت جانیشینی خدا در یک سیر صعودی، همراه با طی مقامات و درجاتی است (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج

۱۴). از این رو برخلاف انسانشناسی که انسان را تک‌ساحتی می‌داند و او را بد سرشت (مثل هابز) و یا نیک سرشت (مثل لاک و روسو) تفسیر کرده است، از دید امام خمینی، انسان بالطبع به طبیعت و زندگی حیوانی گرایش دارد؛ ولی بالذات و بالفطره به توحید و زندگی معنوی گرایش دارد (امام خمینی، ۱۳۷۹، ج ۴: ۹). تلقی دوساحتی امام از انسان، موجب شده است تا ماهیت تربیت ایشان دو ساحتی شود، به گونه‌ای که انسان در سرنوشت خود، هم آزاد و دارای حق اختیار، و هم به احکام الهی برای پیمودن کمالات معنوی مکلف است (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۱۴: ۲۰۶).

هستی‌شناسی: از یک لحاظ، خداوند همه کاره عالم، و او نیز جهان را بر محور حق آفریده است. همه هستی به مثابه نظام واحدی است که اجزا و ارکانی دارد که با هم مرتبط است و زندگی فردی و اجتماعی انسان باید با این کلیت هماهنگ شود (امام خمینی، ۱۳۷۹، ج ۱۲: ۴۲۰). از دید توحیدی، همه چیز از اوست و به او بر می‌گردد. خداوند عالم و قادر و خالق و مالک مطلق همه موجودات است (امام خمینی، ۱۳۷۷، ج ۸: ۴۳۳ - ۴۳۶). امام، ریشه و اصل همه عقاید را اصل توحید می‌داند که مهمترین و با ارزشترین اعتقادات است و معتقد است که این اصل به ما می‌آموزد که انسانها تنها در برابر ذات اقدس حق باید تسلیم باشند و از هیچ انسانی اطاعت نباید کرد؛ مگر این اطاعت، اطاعت امر خدا باشد (امام خمینی، ۱۳۶۹، ج ۲: ۴۴). امام (ره) در مورد اعتقاد خویش به اصل توحید و منابع این اعتقاد می‌فرماید: «اعتقادات من و همه مسلمین همان مسائلی است که در قرآن کریم آمده است و یا پیامبر اسلام (ص) و پیشوایان بحق بعد از آن حضرت بیان فرموده‌اند که ریشه و اصل همه آن عقاید - که مهمترین و با ارزشترین اعتقادات ماست - اصل توحید است. مطابق این اصل، ما معتقدیم که خالق و آفریننده جهان و همه عوالم وجود و انسان تنها ذات مقدس خدای تعالی است که از همه حقایق مطلع است و قادر بر همه چیز است و مالک همه چیز» (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۶: ۲۳۶ - ۲۳۷). تربیت فرهنگی امام (ره) تحت تأثیر باورهای هستی‌شناختی و انسانشناسی وی است. امام (ره) معتقد است که همه امور جوامع به فرهنگ بستگی تام دارد. تربیت الهی انسان اصل و اساس دعوت پیامبران و ادیان بزرگ جهان است. بنابراین اساس تربیت فرهنگی بر هدایت و تربیت انسان به سوی خداوند متعال شکل گرفته است. از نگاه امام (ره) اصلی‌ترین و اولی‌ترین نقش و وظیفه فرهنگ، تربیت انسان صالح است. ایشان برای تعریف تربیت فرهنگی از دو اصطلاح فرهنگ استعمار و فرهنگ حق و الهی سخن می‌گوید. عبارت «فرهنگ استعمار» را برای فرهنگ جامعه‌ای به کار می‌برند که با برنامه‌ریزی کشورهای بیگانه در پی تحول فرهنگی

جامعه بر آیند. در مقابل چنانچه فرهنگ ملتی، فرهنگ صحیح و به تعبیر امام خمینی «فرهنگ حق و الهی» باشد، نافع به حال اهل ملت خواهد بود. بنابراین برخلاف تعاریف یاد شده با توجه به جهان‌بینی وی می‌توان گفت گه تربیت فرهنگی را نوعی هدایت انسانها در مسیر الهی می‌داند. تربیت فرهنگی را در زمره تبلیغ دینی و دعوت به سوی قرب الهی دانسته و راه مؤثر در این زمینه را بسترسازی از طریق آگاهی بخشی بیان کرده‌اند. بنابراین تربیت فرهنگی، تلاش برای انتقال دادن و فرصت‌سازی برای بینش بیشتر، بهتر و عمیقتر فرهنگ و ارزشهای الهی است.

طبق مبانی انسانشناسی و هستی‌شناسی یاد شده، مفاهیم اساسی تربیت فرهنگی شامل توحیدمحوری، فطرت‌محوری، حق‌محوری، تزکیه‌محوری، اخلاق‌مداری، ایجاد آگاهی و بصیرت را می‌توان از دیدگاه ایشان استخراج کرد.

نقد دیدگاه امام خمینی (ره) نسبت به اهداف تربیت فرهنگی بوردیو

بوردیو مفهوم تربیت فرهنگی را فرایند انتقال و یا پذیرش سرمایه فرهنگی جامعه از طریق خانواده، نظام آموزشی و دیگر ساختارهای شکل گرفته در جوامع می‌داند و معتقد است این فرایند از طریق آشنایی با فرهنگ مسلط در جامعه و بویژه توانایی درک و استفاده از مهارت‌های زبانی توسعه می‌یابد (سولیوان، ۲۰۰۲).

براساس مبانی فلسفی بوردیو، تربیت فرهنگی بر اخلاق انسان‌مداری مبتنی است به گونه‌ای که پایه همه اهداف اقتضایی است. آنچه در این دیدگاه اهمیت دارد، کنش‌های موقعیتی جامعه‌شناختی است. بنابراین محوریت در اهداف فرهنگی، بافتی و زمینه‌ای است. وی سلطه‌زدایی، کاهش نابرابریهای طبقاتی و احترام به تنوع فرهنگی، آگاهی‌بخشی، پرورش افراد منتقد، و حال‌نگری را جزء اهداف تربیت فرهنگی می‌داند. همان‌طور که بیان شد، سلطه‌زدایی یکی از اهداف تربیت فرهنگی بوردیو است که دو مفهوم خشونت نمادین و میدان، تبیین‌کننده این هدف است. به عقیده وی سلطه طبقاتی از طریق تحمیل فرهنگی نوعی خشونت نمادین بر تحمیل ارزشهای یک طبقه خاص بر تمامی طبقات جامعه مبتنی است. این نوع خشونت بیشتر از طریق نظام آموزشی ایجاد می‌شود و جایگاه افراد در رأس قدرت را تحکیم می‌بخشد (سیدمن، ۱۳۸۸: ۸۷). میدان، فضای ساختمان‌دهی از جایگاه‌هاست که تصمیمات مشخص خود را بر کسانی تحمیل می‌کند که وارد آن می‌شوند. بوردیو به بیان و نقد روابط سلطه نظام آموزشی و جامعه می‌پردازد. در مبانی فلسفی امام، تربیت فرهنگی بر اخلاق حق‌مداری مبتنی است. اهداف بر پایه بعد الهی

و روحانی انسان استوار است. بنابراین محوریت در اهداف فرهنگی غایتگرا است. امام (ره) به نقد و بررسی روابط سلطه جامعه و نظام کشورهای سلطه‌گر می‌پردازد. وی معتقد است که وابستگی فرهنگی منشأ خودباختگی، بی‌اعتقادی به داشته‌های تاریخی، ارزش‌های بومی و آموزه‌های دینی و بی‌هویتی است. «مکتب بزرگ اسلام در شرق است. شرق او را گم کرده است. تا شرق این مکتب را پیدا نکند و نفهمد که مکتبش چه است و خودش چه است و خودش هم یک موجودی است و کشورش هم یک کشوری است، نمی‌تواند با غرب مقابله کند» (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۱۱: ۲۳۸).

ایشان پرورش خودباوری را یکی از عوامل سلطه‌زدایی برای عبور از ساختارهای القایی نظام سلطه می‌داند و معتقد است برای رهایی از سلطه فرهنگی ابتدا باید به مقابله با وابستگی فکری پرداخت. «به جای یک موجود شرقی اسلامی، یک موجود غربی بر ما تحمیل شده که خودمان را گم کرده‌ایم. به جای مغز شرقی، مغز غربی نشسته است... حالا طوری شده‌ایم که دیگر خودمان هم نمی‌توانیم خودمان را بفهمیم. خودمان را گم کرده‌ایم و به جای خودمان یک موجود غربی نشسته است» (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۹: ۲۵ و ۲۶). به اعتقاد ایشان بالاترین صدمه، صدمه شخصیت بوده است (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۱۴: ۷۶).

اگر چه بوردیو و امام خمینی (ره) بر این موضوع تأکید می‌کنند که یکی از اهداف تربیت فرهنگی، مبارزه با سلطه‌طلبی و رفع روابط مبتنی بر سلطه است، امام رفع سلطه را علاوه بر بعد اجتماعی در بعد فردی نیز لازم می‌داند. در بعد فردی رفع هر نوع سلطه را ذیل عنوان تزکیه تبیین می‌کند و نفی وابستگی انسان به خود و همه قدرتها را لازمه جهان‌بینی توحیدی می‌داند (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۵: ۳۴) و در بعد اجتماعی بین جوامع توحیدی و غیر توحیدی تفاوت قائل است. در جامعه توحید محور، انسانها تنها باید در برابر ذات حق تسلیم باشند و از هیچ انسانی نباید اطاعت کرد مگر اینکه، اطاعت امر خدا باشد (امام خمینی، ۱۳۶۹، ج ۲: ۴۴). جامعه توحید محور به معنای حرکت در مسیر سنت، قوانین و نظام اکمل و عادلانه هستی، باور به هماهنگی ماده و معنا، اخلاق و سیاست، تکوین و تشریح، دنیا و آخرت، حاکمیت الهی و مردمی و حرکت تکاملی و سیر الهی داشتن انسان است و بسیاری از کاستی‌ها، ظلم و ستمها و سلطه‌گری و سلطه‌گرایی با ظهور جامعه توحیدی از بین می‌رود (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۵: ۳۴).

بوردیو معتقد است که نظام بازتولید فرهنگی، که تحت سلطه طبقات بالای جامعه است از طریق نظام آموزشی، سعی در حفظ وضع موجود می‌کند. وی براساس مفهوم سرمایه فرهنگی

یکی دیگر از اهداف تربیت فرهنگی را کاهش نابرابریهای طبقاتی و احترام به تنوع فرهنگی می‌داند (بوردیو، ۱۳۸۳). امام(ره) در تربیت فرهنگی از دو اصطلاح فرهنگ استعمار (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۳: ۳۰۶) و فرهنگ الهی (امام خمینی، ۱۳۷۷، ج ۸: ۸۹) سخن می‌گوید. زیربنای اساسی این فرهنگ، جهان‌بینی توحیدی است. ایشان با منش الهی و دینی خود توجه و تقویت فرهنگ اسلامی را از اهداف تربیت فرهنگی برشمرده و معتقد است یگانه راه‌هایی از سلطه فرهنگی نظام‌های انسان ساخته، تربیتی است که بر فرهنگ الهی و اسلامی مبتنی باشد. در دیدگاه امام کاهش نابرابریهای طبقاتی لحاظ شده است. «ما باید کوشش کنیم که اخلاق کاخ‌نشینی را از این ملت بزدایم. اگر بخواهید ملت شما جاوید بماند و اسلام را آن طوری که خدای تبارک و تعالی می‌خواهد، در جامعه ما تحقق پیدا کند، مردم را از آن خوی کاخ‌نشینی به پایین بکشید» (امام خمینی، ۱۳۶۱، ج ۱۷: ۳۷۵ و ۳۷۶).

احترام به تنوع فرهنگی در صورتی قابل پذیرش است که در پرتو جامعه توحید محور و در راستای تحقق اهداف الهی باشد. امام(ره) ضمن تأکید بر پویایی فرهنگ اسلامی، راه سعادت جامعه را در گرو فرهنگ الهی و تربیت فرهنگی می‌داند. فرهنگ یک ملت به این است که فرهنگ آن ملت فرهنگ صحیح (الهی) باشد. فرهنگ مستقل اسلامی درست کنید. جوانهایی که در این فرهنگ تربیت می‌شوند، همانهایی هستند که مقدرات کشور در دست آنهاست. اگر اینها درست بار بیایند، همه خدمتگزاران به مردم، امین به بیت‌المال می‌شوند و همه اینها تحت رهبری اسلام تحقق پیدا می‌کند (امام خمینی، ۱۳۸۵).

آگاهی‌بخشی به افراد یکی دیگر از اهداف تربیت فرهنگی بوردیو است. منظور وی از آگاهی، شناخت میدانهای فرهنگی مختلف یا شناخت قواعد، نشانه‌ها، گفتمانها، انواع سرمایه‌ها، ارزشهای فرهنگی موجود، زمینه‌ها و ملزوماتی است که بر عمل انسانها تأثیر می‌گذارد. آگاهی هم بر مجموعه‌ای از شناختهای پایه و اساسی و هم بر کارآمدهای مورد نیاز برای تعمیق این شناخت و گردآوری و استفاده از اطلاعات جدید مبتنی است (شهابی، ۱۳۸۸). اگر افراد در ضمن آموختن، خواندن و نوشتن این گونه آگاهی را کسب نکنند، کورکورانه در استثمار شدن خود به استثمارگران کمک می‌کنند (بوردیو و پسون، ۱۹۷۷). آگاهی از سامانه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به افراد در کنترل عادتواره‌ها و سرمایه‌های خود و شناخت میدانهایی که در آن قرار می‌گیرند، یاری می‌رساند. وی معتقد است که عادتواره به طرحهای تفسیری و عمدتاً ناخودآگاه یا

به نحو ضمنی به کار گرفته شده‌ای اشاره دارد که چگونگی کار جهان و ارزیابی آن را به ما نشان می‌دهد و دستورالعمل‌هایی برای کنش ارائه می‌کند. افراد با موقعیت ساختاری یا طبقاتی مشترک، تجربه‌های مشابه و تکرار شونده‌ای دارند که عادت‌واره‌های مشترکی ایجاد می‌کند، و این عادت‌واره به نوبه خود به رفتار اجتماعی آنان ساختار می‌بخشد (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۸: ۳۱۹). بر این اساس یکی از اهداف تربیت فرهنگی آگاهی‌بخشی است که به تربیت افراد منتقد و پرورش قوه نقادی اعضای جامعه منجر می‌شود. در هر دو دیدگاه بر آگاهی تأکید شده است؛ اما پیامد این آگاهی بسیار متفاوت است. رویکرد اصلی بوردیو به روابط حاکم بر جامعه، سلبی است یا به عبارت دیگر وی نگاه بدبینانه به جو حاکم دارد و آگاهی را ابزار کشف روابط پنهانی عوامل مسلط بر جامعه می‌داند به گونه‌ای که این آگاهی، تهدیدی برای دولتمردان و تضعیف قدرت و جایگاه آنان به شمار می‌رود؛ اما نگاه امام به روابط حاکم بر جامعه، ایجابی است. وی آگاهی مردم را نه تنها تهدیدی برای حکومت نمی‌داند بلکه آن را باعث رشد و تقویت و تثبیت حکومت می‌داند (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۸: ۱۱۴). طبق دیدگاه امام(ره) اگر تربیت با آگاهی و بینش و بصیرت همراه باشد، دیگر نباید از استعمار و نفوذ او ترسید؛ زیرا اگر نظام تربیتی، افراد را با آگاهی پرورش بدهد، دیگر دچار فریبهای استعمار نمی‌شوند. امام(ره) یکی از مشکلات دنیای اسلام را ناآگاهی می‌داند. به اعتقاد ایشان آگاهی، ویژگی اقتدار است و هر ملتی که بیدارتر و آگاه‌تر باشد از اقتدار بیشتری برخوردار است. جامعه از هر جهت باید پیشرفته و آگاه باشد تا ملت بتواند منافع خود را بشناسد؛ زیرا اگر ملتی به درک و روشن‌بینی صحیحی برسد، دیگر از گزند حوادث به دور است و آسیب نمی‌بیند (امام خمینی، ۱۳۷۹، ج ۲۱: ۴۱۹). «بیدار شوید و خفتگان را بیدار کنید. زنده شوید و مردگان را حیات دهید و در تحت پرچم توحید برای در هم پیچیدن دفتر استعمار سرخ و سیاه و خود فروختگان بی‌ارزش، فداکاری کنید» (امام خمینی، ۱۳۶۹، ج ۲: ۴۹۱).

مقایسه اهداف تربیت فرهنگی از دیدگاه بورديو و امام خمینی (ره)

تربیت فرهنگی		
موضوعات	بورديو	امام خمینی(ره)
مبنای فلسفی	انسان‌مدارانه	حق‌مدارانه
رویکرد	زمینه‌ای (موقعیتی)	غایت‌گرایی
بررسی و مقایسه اهداف (شباهتها و تفاوتها)	سلطه‌زدایی	سلطه‌زدایی
	نقد روابط سلطه نظام آموزش و جامعه با تأکید بر بعد اجتماعی کاهش نابرابریهای طبقاتی	نقد روابط سلطه جامعه و جامعه با تأکید بر بعد اجتماعی (توحیدمحور) و فردی (تزکیه) کاهش نابرابریهای طبقاتی
آگاهی‌بخشی	نگاهی سلبی به جامعه	نگاه ایجابی به جامعه
	ابزار کشف روابط پنهان حکومت تهدید دولتمردان	ابزار رشد، تقویت و تثبیت حکومت یاری رساننده به دولتمردان
احترام به تنوع فرهنگی	ویژگی ضعف	ویژگی اقتدار
	زمینه‌ای برای پرورش افراد منتقد	زمینه پرورش افراد با بصیرت
	در پرتو انسان محوری	احترام به تنوع فرهنگی در پرتو توحید محوری و تحقق اهداف الهی

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد فرهنگ در دیدگاه بورديو نظامی از معانی مندرج و سلسله مراتبی است که از طریق افراد زیر سلطه مورد پذیرش واقع می‌شود و به این ترتیب نظام سلطه استمرار می‌یابد و این جز با ارجاع به منطق تبادلات فرهنگی و رابطه آن با فرهنگ سلطه قابل فهم نیست. از دید بورديو، فرهنگ، سرمایه‌ای نمادین است که در عرصه خاص اجتماعی تولید شده است. مبنای فلسفی تربیت فرهنگی بورديو بر اخلاق انسان‌مدارانه مبتنی است و در بستر بافتی و زمینه‌ای امکان تحقق پیدا می‌کند. نتایج این تحقیق با نتایج روحانی همخوان است (۱۳۸۸) که مبنای تربیت فرهنگی بورديو را سرمایه فرهنگی - اجتماعی و کاهش سلطه پنهان بر فرهنگ می‌داند. اخلاق حق‌مداری که مبنای تربیت فرهنگی امام و بر پایه بعد الهی و روحانی انسان است، غایتگرا است. هدف غایی تربیت فرهنگی، ربوبی شدن و تربیت انسان صالح است. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش سلحشوری و همکاران (۱۳۹۱)، که نشان داد عمده‌ترین مبنای تربیت

شامل توحیدمحوری، فطرت محوری، تزکیه محوری و اخلاق مداری است و با نتایج پژوهش بهشتی (۱۳۹۵) که از دید امام فطرت توحیدی و معادباوری را پایه و اساس نظام تربیتی می‌داند و با نتایج جمشیدی و اسلامی (۱۳۹۶)، که عمده‌ترین ویژگیهای تربیت را از نظر امام اتکا بر فطرت، خداگونه اندیشی، غایتگرایی و وحدت‌گرایی می‌داند، همسو است. بوردیو نقش تربیت فرهنگی را در روابط طبقات هم به عنوان ابزار ارتباط و دانش و هم به عنوان قدرت ایدئولوژیک یا سیاسی برای تحمیل سلطه می‌داند. نتایج این پژوهش با یافته‌های حاضری و رضاپور (۱۳۹۲) همسو است که نشان داد بین معلم - دانش‌آموز و بروز مقاومت رابطه معنی‌داری است. ذیل نتایج پژوهش هر دو معتقد به رفع سلطه‌گری از تربیت فرهنگی اعمال شده از سوی طبقات سلطه‌گر هستند؛ ولی امام با نگاهی جامع در مقوله رفع سلطه علاوه بر بعد اجتماعی بر بعد فردی نیز تأکید دارد. اساس رفع سلطه در بعد فردی بر تزکیه و در بعد اجتماعی بر توحید محوری متکی است. نتایج این پژوهش با یافته‌های زمانی (۱۳۹۵)، که نشان داد امام با در نظر گرفتن ابعاد مادی و معنوی بر ضرورت توجه به استقلال و نفی سلطه تأکید دارد و با نتایج معینی‌پور (۱۳۸۸)، که پایه و اساس تربیت را توحیدمحوری می‌داند و با نتایج صنم‌زاده و فوزی (۱۳۹۱)، که مهمترین عنصر تمدن اسلامی را بعد ایمانی می‌داند، همخوان است. نتایج این پژوهش حاکی است که با وجود اهمیت آگاهی در هر دو دیدگاه، اهداف متفاوتی بر آن مترتب است. بوردیو در نگاهی سوگیرانه به جو حاکم، آگاهی را تهدید دولتمردان بر می‌شمارد و از آن به عنوان ابزار کشف روابط پنهانی عوامل مسلط بر جامعه و تضعیف قدرت دولتمردان یاد می‌کند در حالی که امام با رویکرد ایجابی، آگاهی را عامل یاری‌رسان و باعث رشد و توسعه حکومت می‌داند و ملاک اقتدار هر کشور را در گرو آگاهی و بصیرت افراد جامعه می‌داند. این نتایج با نتایج پژوهش خنکدار و سلحشوری (۱۳۹۲) که نشان داد خودآگاهی و خودباوری، مؤلفه‌های تربیت فرهنگی است و یافته‌های پژوهش سلحشوری و همکاران (۱۳۹۱)، که مؤلفه‌های تربیت از دیدگاه امام را شامل آگاهی، خودشناسی، آزادی، استقلال و عدالت ذکر کرده، همسو است.

یادداشت

۱ - بوردیو همچون بسیاری از انسان‌شناسان، تحت تأثیر اندیشه‌های فلسفی قرن بیستم همچون مارکس قرار داشت.

منابع

- ادگار، اندرو؛ سچ ویک، پتر (۱۳۸۷). مفاهیم بنیادی نظریه‌های فرهنگی. ترجمه م. مهاجر، م. نبوی. تهران: آگه.
- استریناتی، دومنیک (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر نظریه‌های فرهنگ عامه. ترجمه ثریا پاک نظر. تهران: گام نو.
- استونز، راب (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. ترجمه م. میردامادی. تهران: نشر مرکز.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- اکبری، امین (۱۳۸۹). نقش سرمایه اجتماعی در مشارکت - تأثیر سرمایه اجتماعی بر مشارکت سیاسی اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه‌زدایی از جامعه. ترجمه د. شیخاوندی. تهران: نشر گیسو.
- التیامی‌نیا، رضا؛ حسینی، علی (۱۳۹۴). هویت، فرهنگ و سبک زندگی اسلامی در عصر جهانی شدن. دو فصلنامه مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی. س سوم. ش ۵: ۱۴۱ - ۱۰۹.
- بارت، رولان (۱۳۸۴). امپراتوری نشانه‌ها. ترجمه ناصر فکوهی. تهران: نشر مرکز.
- بشیری، حسین (۱۳۷۹). نظریه‌ای فرهنگی در قرن بیستم. تهران: مؤسسه فرهنگی آینده پویان.
- بوردیو، پیر (۱۳۸۱). نظریه کنش. ترجمه م. مردیها. تهران: انتشارات نقش و نگار.
- بوردیو، پیر (۱۳۸۴). شکل‌های سرمایه در سرمایه اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه. تهران: شیرازه.
- بوردیو، پیر (۱۹۷۰). بازتولید، عناصری برای یک نظام آموزشی. ترجمه م. منادی. پاریس: انتشارات مینویی.
- بهشتی، محمد (۱۳۹۵). جایگاه فطرت در اندیشه تربیتی امام خمینی (ره). مجله تربیت اسلامی. دوره ۱۱. ش ۲۲: ۲۳ - ۷.
- پوراحمدی میبیدی، حسین؛ سعیدی، روح‌الامین (۱۳۹۰). رابطه فرهنگ و هژمونی در عرصه جهانی: رویکردی گرامشینیستی. مجله رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی. ش ۲۸: ۱۴۳ - ۱۸۰.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۳). تحلیلی از اندیشه بوردیو درباره فضای منازعه‌آمیز اجتماعی و نقش جامعه‌شناسی. نامه علوم اجتماعی. ش ۲۳: ۱ - ۲۴.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: سمت.
- جاودانی‌شاهدین، حمید (۱۳۸۲). درآمدی بر شناخت ابعاد تهاجم فرهنگی و نحوه مقابله با آن. مجله روش‌شناسی علوم انسانی. ش ۳۵: ۱۰۹ - ۸۵.
- جاوید، علی رضا؛ فکوهی، ناصر (۱۳۸۸). بنیان‌های اندیشه بوردیو. فلسفه و کلام. ش ۴۳: ۵۶ - ۵۳.
- جلایی‌پور، حمیدرضا؛ محمدی، جمال (۱۳۸۸). نظریه متأخر جامعه‌شناسی. تهران: نی.
- جمشیدی، محمدحسین؛ اسلامی، محسن (۱۳۹۶). تفکر و فرهنگ بسیجی در اندیشه امام خمینی (ره). دو فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات قدرت نرم. دوره ۷. ش ۱۶: ۴۲ تا ۶۵.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). پیر بوردیو. ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.

- حاضری، علی محمد؛ پوراسماعیل، رضا (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه بررسی دبیرستانهای شهر تهران. دوره ۱۴. ش ۴: ۶۳ - ۳۵.
- خمینی، روح‌اله (۱۳۶۹). صحیفه نور. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی - سازمان چاپ و انتشارات.
- خمینی، روح‌اله (۱۳۷۹). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خمینی، روح‌اله (۱۳۸۵). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خمینی، روح‌اله (۱۳۷۷). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خمینی، روح‌اله (۱۳۶۱). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خمینی، روح‌اله (۱۳۷۱). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خنکدار طارسی، معصومه؛ سلحشوری، احمد (۱۳۹۲). عوامل تربیت فرهنگی از دیدگاه امام خمینی (ره). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ش ۲۰: ۱۱۵ - ۱۳۳.
- روح‌الامینی، محمود (۱۳۶۸). مبانی انسان‌شناسی. تدوین ح. انصاری. تهران: انتشارات عطار.
- روحانی، حسن (۱۳۸۸). درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی، نشریه راهبرد. دوره ۱۸. ش ۵۳: ۳۵ - ۷.
- ریترز، جورج (۱۳۸۵). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. تهران: علمی.
- شایگان، فریبا (۱۳۸۱). بررسی اهداف، ایده‌آها و ارزشهای انقلاب اسلامی ایران از دیدگاه امام خمینی (ره). فصلنامه علوم اجتماعی. دوره ۹. ش ۲۰: ۱۲۴ - ۹۵.
- ریمون، آرون (۱۳۸۷). مراحل اساسی سیر اندیشه در جامعه‌شناسی. تهران: علمی و فرهنگی.
- سعیدی، روح‌الامین (۱۳۹۶). هژمونی امریکایی و تهدید روشنفکران ارگانیک برای انقلاب اسلامی. پژوهشنامه انقلاب اسلامی. س ۶. ش ۲۳: ۴۲ - ۲۱.
- زمانی محجوب، حبیب (۱۳۹۵). بایسته‌های سیاسی تمدن نوین اسلامی از دیدگاه امام خمینی (ره). دو فصلنامه پژوهشهای سیاست اسلامی. دوره ۴. ش ۹: ۱۳۵ - ۱۵۲.
- سلحشوری، احمد؛ یدالهی‌فر، محمدجواد؛ خنکدار طارسی، معصومه (۱۳۹۱). مبانی و مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه امام خمینی (ره). پژوهشنامه انقلاب اسلامی. دوره ۲. ش ۵: ۱۱۱ - ۱۲۶.
- سویینچ‌وود، آلن (۱۳۸۶). تحلیل فرهنگی و نظریه سیستمها. ارغنون. س سوم. ش ۱۸: ۲۸۷.
- سیدمن، استیون (۱۳۸۸). کشاکش آراء در جامعه‌شناسی. ترجمه ه. خلیلی. تهران: نی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: علوم تربیتی.
- شهابی، محمود (۱۳۸۸). سواد فرهنگی چیست؟ بازیابی از همشهری.
- <http://www.hamshahrtraining.ir/news-2780.aspx>
- شویره، کریستین؛ فونتن، اولیویه (۱۳۸۴). واژگان بوردیو. تهران: نشرنی.
- صالحی امیری، سید رضا (۱۳۸۶). مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی. تهران: ققنوس.

عالی، مرضیه؛ دهقانی، مرضیه؛ حجی‌زواره‌ای، راحله (۱۳۹۶). تحلیل مقایسه‌ای هژمونی فرهنگی در برنامه درسی پنهان متون بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. س یازدهم. ش ۴۳: ۴۶ - ۲۱. فراهانی، مجتبی (۱۳۸۷). *تعلیم و تربیت از دیدگاه امام خمینی(ره)*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).

فریره، پائولو (۱۳۶۳). *آموزش در جریان پیشرفت*. تهران: انتشارات خوارزمی.

قادری کنگاوری، روح‌الله (۱۳۹۲). نظریه مقاومت در روابط بین‌الملل. رویکرد ایرانی - اسلامی نفی سبیل و برخورد با سلطه. فصلنامه سیاست دفاعی. س بیست و یکم. ش ۸۲: ۱۹۱ - ۲۴۸.

کرایب، یان (۱۳۷۸). *نظریه اجتماعی مدرن از پارسونز تا هابرماس*. ترجمه ع. مخبر. تهران: نشر آگه.

محمدی اصل، عباس (۱۳۸۸). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. تهران: جامعه‌شناسان.

مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۳). *نظریه‌ها، روشها و برنامه درسی تربیت سیاسی*. شیراز: مشکوه.

مستقیمی، امین (۱۳۹۱). مفاهیم کلیدی بوردیو. کتاب ماه علوم اجتماعی. تهران: مجله علوم اجتماعی. ش ۶۰: ۴۸ - ۵۵.

معینی‌پور، مسعود (۱۳۸۸). مبانی و اهداف توسعه سیاسی از دیدگاه امام خمینی. *مطالعات انقلاب اسلامی زمستان*. دوره ۶. ش ۱۹: ۶۳ - ۹۰.

Bhabba, H (1994). *The Location of Culture*, London: Routledge
Bourdieu, p. (1990). In *Other Words* (ADAMSON, M. trans.). Oxford: Polity Press, 112.
Bourdieu, pierre. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of taste*. london: routledge.
Bourdieu, pierre. (1986). *The Forms of Capital*. in J. G. Richardson's *Handbook for Theory and Research for Sociology of Education*, 241-242-286.
Bourdieu, pierre; passeron, jean. (1983). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. les editions de minuit, 22.
Earley, P. C., & Ang, S. (2004). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford Business Books, p.375
Freire, p. (1985). *the political of education*. london: macmillan.
Giroux, h. (1997). *pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. boulder: westview press.
Gutierrez, a. (2008). *Filling the critical literacy vessel: constructions of critical*. brisbane: aare.
Hall, C. (1996). *Histories, Empires and post-colonial moment in the postcolonial Question*, Iain Chambers (ed.) London and New York: Routledge. Pp 65-77.
Hebdige, D. (1988). *Subculture; The Meaning of Style*. London: Routledge
Illich, i. (1972). *deschooling society*. new york: harper and row.
Lugo, M. (2007). *An Examination of cultural and Emotional Intelligences in the Development of Global Transformational leadership skills*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy.
Muller, b. (2014). *transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity*. University of Lausanne, 24-28.
putz, b. (2008). *the promotion of cultural knowledge*. vienna, 3-36.
Randeria, S (2001) *National Heritage; National Canon, "Beyond Sociology and Socio-cultural*

- Anthropology, Colegium Budapest Conference.
- Said, E (1995). Orientalism: Western conceptions of the orient. London: Penguin books
- Sullivan, a. (2002). BOURDIEU AND EDUCATION:HOW USEFUL IS BOURDIEU'S THEORY FOR RESEARCHERS? TIRENetherlands 'Journal of Social Sciences, Volume 38, pp 144-166.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2006). Cultural Intelligence: People skills for global workplace. Consulting to Management, 16(1), 5-10
- Triandis, h. (2006, February). Cultural Intelligence in Organizations. Group & Organization, 32, 20-26.
- Turner, j. (1998). the Structure of sociological Theory. belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Van dyne, l., ang, s., & kon, s. (2010). Personality Correlates of the four factor. Group and organization Management.
- Webb, jen; schirato, tony; danaher, geoff;. (2002). Understanding Bourdieu. london: Sage Publications Ltd.

