



ОБРАЗОВАНИЕ:  
МИРОВОЙ  
БЕСТСЕЛЛЕР

**Бурдьё**  
**Пьер**

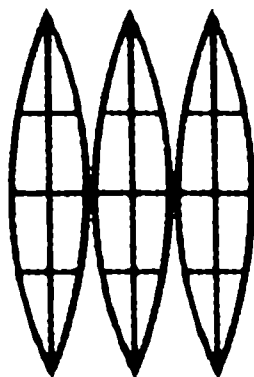
**Пассрон**  
**Жан-Клод**

**Воспроизводство:**  
элементы теории  
системы образования

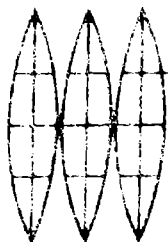


ПРОСВЕЩЕНИЕ  
ИЗДАТЕЛЬСТВО





ОБРАЗОВАНИЕ  
МИРОВОЙ  
БЕСТСЕЛЛЕР



The Moscow School of Social  
and Economic Sciences

EDUCATION:  
INTERNATIONAL  
BESTSELLER

# **Bourdieu**

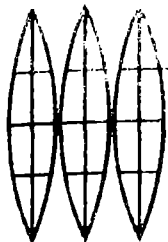
## **Pierre**

# **Passeron**

## **Jean-Claude**

**La reproduction**  
éléments pour une théorie  
du système d'enseignement

Moscow  
"Prosveshcheniye"  
2007



Московская высшая школа  
социальных и экономических наук

ОБРАЗОВАНИЕ:  
МИРОВОЙ  
БЕСТСЕЛЛЕР

**Бурдьё**  
**Пьер**

**Пассрон**  
**Жан-Клод**

**Воспроизводство:**

элементы теории  
системы образования

Москва  
«Просвещение»  
2007

Серия «Образование: мировой бестселлер» основана в 2004 г. Переведено и издано при финансовой поддержке Национального фонда подготовки кадров и Министерства образования и науки Российской Федерации

**Редакционный совет серии**

**Председатель редакционного совета:** В. М. Филиппов — ректор РУДН, министр образования РФ (1999—2004), доктор физико-математических наук.

**Члены редакционного совета:** А. М. Кондаков — генеральный директор ОАО «Издательство «Просвещение», доктор педагогических наук; Т. Шанин — ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук, профессор социологии Манчестерского университета, академик РАСХН; И. Д. Фрумин — эксперт по образованию Всемирного банка, доктор педагогических наук; Е. Н. Соболева — исполнительный директор Национального фонда подготовки кадров, доктор экономических наук; Н. Л. Яблонскене — заместитель ректора Московской высшей школы социальных и экономических наук, кандидат исторических наук; А. Г. Каспржак — директор образовательных программ Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, кандидат педагогических наук.

Перевод Н. А. Шматко

**Бурдьё П.**

Б91 **Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассрон; [пер. Н. А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М. : Просвещение, 2007. — 267 с. — (Образование: мировой бестселлер). — ISBN 5-09-014104-5.**

В книге двух известных французских социологов представлен теоретический синтез ряда эмпирических исследований, посвященных проблемам образования, роли школы, отношениям между преподавателями и учащимися и отношениям внутри преподавательского корпуса. Большое внимание в работе уделяется эффектам символического господства, осуществляемого со стороны доминирующей модели культуры, проводником которой является школа и система образования в целом.

В условиях реформы российской системы образования и ее сближения с европейской системой выводы французских социологов становятся особенно актуальными.

УДК 37  
ББК 74

ISBN 5-09-014104-5

© 1970 by Les Éditions de Minuit  
© Издательство «Просвещение», 2007  
© Художественное оформление.  
Издательство «Просвещение», 2007  
Все права защищены

Перевод книги двух крупных французских социологов представлял немало трудностей. Связаны они были не с тем, что в ней используются какая-то специфическая терминология или сложные логические конструкции, скорее наоборот — терминология и логика достаточно ясны. Затруднения возникают, поскольку многие понятия, использующиеся при построении схем, недостаточно точно определены и употребляются по-разному в разных контекстах. «Воспроизводство...» — одна из ранних книг Пьера Бурдьё и Жана-Клода Пассрона, где многие понятия введены, но еще не получили своего развития. Это касается понятий, связанных с социальной структурой («класс» и «группа», «фракция класса» и «популяция»), а также понятий «позиция» и «диспозиция», «габитус», «капитал» и «поле», которые впоследствии стали центральными для П. Бурдьё. Так, часто встречающийся в тексте термин *position* в более поздних работах П. Бурдьё, где сформулирована концепция поля, однозначно означает «позиция» (в структуре распределения силовых отношений в поле), тогда как в данной работе он имеет более расплывчатое значение и соответствует «положению». То же можно сказать и о таком, казалось бы, простом термине, как *domination* (доминирование, господство) и его производных *dominant* (доминирующий, господствующий) и *dominé* (доминируемый, подчиненный). Авторы с самого начала расставляют акценты, позволяющие понять общую критическую направленность их анализа, когда в предисловии формулируют центральное положение своей работы как установление «системы связей между системой образования и системой классовых отношений». Учитывая несомненное влияние марксизма на авторов «Воспроизводства...», вводящих классовые отношения в качестве одного из главных элементов конструирования предмета исследования, мы сочли более адекватным перевод этих терминов как «господство», «господствующие» и «подчиненные», хотя в принципе возможен и нейтральный вариант.

Отдельную трудность представлял авторский стиль. Российскому читателю уже известны по существующим переводам особенности письма П. Бурдьё с характерными длинными и внутренне замкнутыми периодами, с невозможно длинными по нормам русского языка предложениями. Однако участие второго автора — Ж.-К. Пассрона — отнюдь не уп-

росло, если не усложнило задачу адекватной передачи на русский язык стиливых особенностей оригинала. (О том, как писалась эта книга, Ж.-К. Пассрон рассказывает в своем интервью.) К этому стоит добавить влияние собственно французской гуманитарной традиции с ее канонами гуманитарных текстов, восходящими к Рене Декарту. Существенной чертой такого письма является подробность описаний, разветвленное ассоциативное изложение (которое у нас принято связывать с прозой Марселя Пруста), «рассеяние» или нелокализованность дефиниций. Нужно признаться, что в переводе часто приходилось жертвовать стилистическими особенностями исходного текста для обеспечения более адекватного восприятия его содержания: предложения разбивались на два и более в зависимости от их структуры.

Кроме того, на композицию и стиливые особенности текста оказали несомненное влияние основные течения социальной мысли 1960-х гг.: марксизм, структурализм и конструктивизм. Марксизм во Франции, пережив взлет после Второй мировой войны, сохранял свою силу и привлекательность вплоть до начала 1980-х гг., благодаря, в частности, работам Ж.-П. Сартра, М. Мерло-Понти, Л. Альтюссера, А. Лефевра, деятельности журналов «Социализм или варварство» и «Аргументы». Так, П. Бурдьё детально изучал марксистские труды, делая, в отличие от Л. Альтюссера с его опорой на «зрелого» Маркса, особый акцент на ранние, «антропологические» работы. Ж.-К. Пассрон также не избегал воздействия марксизма. В 1960-е гг. он активно участвовал в деятельности левых политических группировок марксистской направленности. Влияние Л. Альтюссера, который преподавал в Высшей педагогической (Нормальной) школе, когда там учились П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, прослеживается, в частности, в их особом внимании к проблематике «произвола», а также к феномену «признания/неузнавания», которые рассматриваются во многих работах Л. Альтюссера.

Французский структурализм (К. Леви-Строс, А. Леруа-Гуран, Р. Барт, Ж. Лакан, а также отчасти М. Фуко) никогда не был школой или группой единомышленников. Однако между его представителями на протяжении 1950—1960-х гг., вплоть до 1968 г., существовала определенная общность проблематики. К. Леви-Строс, ключевая фигура французского структурализма, пытался использовать некоторые приемы лингвистического анализа для объективного познания неосознаваемых структур отношений культурной и ментальной жизни первобытных племен. Структурализм в форме антропологии превратился в одну из немногих признанных в гуманитарных науках дисциплину и вызвал в них настоящий переворот. Археология, антропология, семиология, а также социология испытали сильное его влияние.

Связь структурно-антропологических исследований П. Бурдьё периода 1960-х гг. со становлением в последующих работах концепции габитуса вполне очевидна<sup>1</sup>. Вместе с тем П. Бурдьё потребовалось еще сравнительно много времени, чтобы действительно преодолеть структурализм, фундаментальные принципы которого он поначалу пытался применить в социологии, считая социальный мир пространством объективных связей, трансцендентных по отношению к агентам<sup>2</sup>. Что же касается Ж.-К. Пассрона, то он никогда не относил себя к последователям структурализма, хотя структурный анализ активно использовался им в исследованиях 1960—1970-х гг. Он считает себя приверженцем «эпистемологического плюрализма», что ярко проявилось, в частности, в его работе «Социологическое рассуждение» (1991).

Стилевые особенности, связанные с одновременно ведущейся по нескольким направлениям дискуссией, наложились в «Воспроизводстве...» на желание авторов придать своему изложению как можно более структурированную и строгую форму, максимально приближаясь — особенно в первой части книги — к формулировке в виде теорем (положений) и их следствий. Отдавая дань, с одной стороны, французской традиции, идущей от Р. Декарта с его геометрическим методом, а с другой — моде того времени на структурную лингвистику, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон обратились к формулировке основных положений теории педагогики в логике пропозициональных функций. Для авторов важно, чтобы сформулированные ими суждения сохраняли свой смысл при всех возможных трансформациях фразы или ее переводах, а субъектно-предикатные отношения уточнялись в зависимости от конкретного значения переменных. В данной логике пропозициональная функция есть выражение с неопределенными терминами (переменными, которые в тексте данной книги передаются аббревиатурами СО для обозначения системы образования, ПТ — педагогического труда, ША — школьного авторитета и т. д.), при выборе конкретных значений для этих терминов преобразующееся в осмысленное высказывание. Авторы особо подчеркивают, что использование аббревиатур не случайно: оно скрывает целый ряд логических или исследовательских операций, результатом которых стала конкретная переменная, выраженная аббревиатурой. Например, все возможные

---

<sup>1</sup> Более подробный анализ понятия «габитус» и его места в теории и исследовательских проектах П. Бурдьё см.: Шматко Н. А. «Габитус» в структуре социологической теории // Журнал социологии и социальной антропологии. — Т. 1. — 1998. — № 2. — С. 60—70.

<sup>2</sup> Бурдьё П. Начала / Пер. с фр. Н. А. Шматко. — М.: Socio-Logos, 1994. — С. 17—18.



формы и содержание ПВ (педагогического воздействия) не раскрываются всякий раз при формулировке конкретных пропозиций, но присутствуют там в свернутом виде.

В работе также заметно влияние генетической и дифференциальной психологии в лице Ж. Пиаже, Дж. Гилфорда, Р. Кеттелла, А. Вине, А. Валлона и их последователей. П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон борются с представлением о врожденных способностях. Они последовательно отстаивают тезис о дифференциальном распределении способностей и других активных свойств между учениками, а точнее, группами и фракциями социальных классов в зависимости от их социального происхождения, типа социализации, накопленного культурного, и в частности языкового, капитала семьи. Эти рассуждения напрямую смыкаются с дискуссией того времени, ведущейся в психологии сторонниками дифференциальной психологии и генетической школой Жана Пиаже, а также с попыткой Анри Валлона применить принципы историзма к изучению психического развития (через рассмотрение генезиса и стадий развития детского сознания, характера, телесных навыков). В центре дискуссий того времени — вопрос о причинах межиндивидуальных и межгрупповых различий. Рассматриваются наследственные (биологические) и социально-культурные факторы формирования индивидуальных особенностей человека, роль ценностных ориентаций личности, психологические аспекты возрастных и половых различий. Наряду с различиями мыслительных способностей индивидов широко исследуются различия в творческих и организаторских способностях, общей структуре личности, сфере мотивации. В период написания П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном «Воспроизводства...» дифференциальная психология во Франции и в других странах интенсивно развивалась, появлялись новые экспериментальные и математические подходы и методы, в частности тесты (наиболее известный — тест Р. Кеттелла). Широилось применение факторного анализа в психологии и социологии: вначале лишь для обработки результатов психологических тестов, а затем для обработки данных социологических исследований, что еще не нашло применения в «Воспроизводстве...», где авторы склонялись к более простым моделям, но широко практиковалось в дальнейших работах.

Постоянно используемые в книге выражения «дифференциальное распределение» или «дифференциальные способности» не имеют ничего общего с лингвистическим контекстом их употребления. В лингвистике выражение «дифференциальные признаки» указывает на определенные свойства языковых единиц, противопоставляющие эти единицы другим единицам того же уровня, которые либо не обладают данными свойствами, либо обладают противоположными свойствами (как у Р. Якобсона, Г. Фанта или М. Ха-

ле). Несмотря на то что в книге постоянно рассматривается язык и языковой капитал, не стоит все же соотносить описание языкового капитала и языковых способностей с лингвистикой или семиотикой. У П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона языковой капитал рассматривается как разновидность культурного капитала, и его распределение определяется совершенно иначе: на основе ресурсов, имеющих в распоряжении семьи и переданных ребенку в процессе первичной социализации. Эти языковые способности составляют часть габитуса каждого индивида.

Более подробно атмосфера того времени и отношения авторов со структуриализмом в целом, лингвистикой и антропологией раскрываются в приведенном в настоящей книге интервью с Ж.-К. Пассроном. Однако несомненно, что более поздняя реконструкция интеллектуального контекста написания книги и собственной позиции авторов не воспроизводит с абсолютной точностью ситуацию сорокалетней давности. Кроме того, не все аспекты, которые могут интересовать российского читателя, раскрываются в интервью, поскольку многие вещи для Ж.-К. Пассрона, как и практически для любого француза, являются сами собой разумеющимися (или не самыми важными для обсуждения). Так, невозможно было охватить в рамках интервью большую область, касающуюся организации системы французского образования, которая очень сильно отличается от российской системы, а точнее, от советской, если мы будем рассматривать тот же период времени. Чтобы понять положение вещей, описываемое авторами, и уловить значение выделенных ими факторов, в частности роль филъер и уровней школьного образования, необходимо очень хорошо представлять, как было организовано обучение во Франции (среднее и высшее). Кроме того, нужно иметь представление о традиции, в которой сформировалась система французского образования, где немаловажную роль сыграли школы, или коллегииумы, иезуитов.

Важнейшими характеристиками системы образования у иезуитов являлись строгая иерархия внутри школы, жесточайшая дисциплина, использование метода зубрежки установленного корпуса текстов. Образование в этих школах было по большей части формально-схоластическое: изучались грамматика и риторика, логика, философия и богословие (которое преподавалось только на самой высшей ступени обучения). Точным наукам почти не уделялось внимания, преподавание истории находилось лишь в зачаточном состоянии, но был введен обширный курс литературы, в котором изучались в основном произведения классической древности. Образование в иезуитских учебных заведениях состояло из трех ступеней: низшая — 4 года обучения,

вторая — 3 года — дополнялась риторикой и философией и, наконец, высшая ступень (до которой мало кто доходил) — это еще 4 года собственно богословия, в основе которого лежали труды Петра Ломбардского и Фомы Аквинского.

Такая структура образования перешла во Франции на систему средних школ и сохранялась еще в середине XX в. Так, была принята иерархическая система раннего разделения по специальностям (фильеры), предопределяющая (особенно до реформы 1975 г., предусматривавшей создание «единого коллежа») всю дальнейшую судьбу ученика (возможности продолжать образование, поступление на те или иные факультеты и т. п.). Более высоко ценилось классическое образование с упором на языки, литературу и философию. Менее ценным представлялось реальное образование с упором на точные и естественные науки. Именно после получения классического образования было больше возможностей для поступления в университеты и высшие школы (*grandes écoles*), тогда как реальное образование оканчивалось для многих поступлением в технические школы или училища. Влиянием иезуитской традиции можно объяснить в том числе и то значительное внимание французов к языку и литературе, владение которыми играет огромную роль во всякой карьере, практически независимо от профессии.

Более пристальное рассмотрение системы образования во Франции, или «школьной системы», если применить прямой перевод, показывает, что она представляет собой последовательность школ разного уровня. Самым общим термином, объединяющим все эти учебные заведения, является «школа»: «материнская школа» (дети с 3 до 5 лет), обязательная «средняя школа», включающая школу первой ступени, или начальную (с 10 по 7 класс для детей в возрасте от 7 до 11 лет соответственно), и среднюю школу второй ступени, или коллеж (с 6 по 3 класс для детей с 12 до 16 лет), и, наконец, лицей (со 2 по нулевой или выпускной класс для детей в возрасте от 16 до 18 лет), после чего в принципе возможно продолжение обучения в высшей школе (которая также делится на циклы). Система сложилась постепенно и приняла современный вид в 1960—1970-е гг.

Когда в тексте книги употребляется термин «Школа», то чаще всего имеется в виду именно эта сквозная система школ, т. е. система образования, хотя в отдельных случаях анализ касался лишь средней школы, т. е. с 10 по 3 класс (что примерно соответствует в нашей системе неполному среднему образованию). Важным моментом представляется применяемая система фильер, т. е. ориентаций или специализаций, которая во времена проведения исследования и написания книги была очень ранней, в 6 классе (ученикам было по 11—12 лет).

Первые пять лет обучения составляют общий для всех детей элементарный цикл. Далее идет четырехлетний 1-й цикл среднего образования (6—9-е годы обучения в так называемых общеобразовательных коллежах и лицеях, представляющих 1-й этап школьной ориентации). Внутри его уже выделяются разные по содержанию обучения и социальным функциям учебные потоки, распределение учащихся между которыми является формой социальной селекции и фактически предопределяет дальнейший путь получения образования. П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон придавали большое значение делению учеников на потоки, которое происходило именно в 6 классе, когда определялось, будет ли ученик продолжать обучение на классическом отделении (ориентированном главным образом на изучение языков и литературы) или на реальном (специализация на точных и естественных науках). В зависимости от этого первого выбора строилась дальнейшая учебная биография ученика, поскольку свидетельство о классическом образовании давало (и дает сегодня, несмотря ни на что) доступ к одним высшим школам и специальностям, а свидетельство о реальном образовании — к другим. Именно на это обстоятельство обращают внимание авторы книги, настаивая на предопределенности образовательного выбора для детей низкого социального происхождения.

Второй цикл среднего образования имеет два направления: краткое (неполное) и длительное (полное среднее образование). Краткое направление — профессиональная подготовка в двухлетних коллежах технического образования (проф-техшколах), выпускающих рабочих средней квалификации. Программа в них носит узкоутилитарный характер, а общеобразовательные занятия сведены к минимуму (6—10 ч в неделю). К длительному направлению относятся старшие классы общеобразовательного лицея (10—12-е годы обучения). Лицеи, созданные в 1802 г., являются классическим образцом элитарной школы, предназначенной для детей привилегированных слоев. Их структура строится на базе дифференцированного обучения, особенно ярко выраженного в выпускном классе, который разделен на 5 секций, соответствующих профилям высших учебных заведений. Выпускники лицея, успешно сдавшие экзамены специальной государственной комиссии, получают степень бакалавра (свыше 30% сдающих терпят неудачу). К длительному направлению 2-го цикла относятся также 3—4-летние средние специальные учебные заведения (педагогическое, коммерческое и другие училища).

В системе высшего образования следует различать университеты и специализированные высшие школы. Если в первые поступают без конкурса, по заявлению, то во вторые прием проводится на основе конкурсных экзаменов по профилирующим дисциплинам. Среди высших школ наибо-

лее известными и привилегированными являются Высшая педагогическая (Нормальная) школа, Национальная школа администрации, Высшая политехническая школа, Высшая горная школа, Высшая школа политических наук и др. *Grandes écoles* были основаны Наполеоном в противовес университетам, которые были закрыты во времена революции как «рассады религиозной схоластики». По академическому уровню и социальному престижу они стоят выше университетов. Важным показателем, косвенно свидетельствующим о качестве образования в этих школах, является численность поступающих на курс студентов. Если в университетах их бывает по 600 человек на курс и индивидуальная работа преподавателей с ними практически сведена к нулю, то в *grandes écoles* на курсе учится около 40 человек, что прямо сказывается на их подготовке. Для поступления в эти школы необходимо после лицея окончить двухлетние подготовительные курсы (*khâgne*, *hypokhâgne*).

Система подготовки на курсах *khâgne*, *hypokhâgne* заключается главным образом в зубрежке входящих в программу материалов. При дальнейшей подготовке для поступления на преподавательскую должность и получения в итоге диплома агреже также основным элементом является заучивание больших объемов материала. Этим отчасти объясняются часто встречающиеся в книге такие термины, как *inculquer*, *inculcation*, дословно означающие «вдалбливание» или «вбивание» в голову, которые используются авторами для описания методов обучения и передачи знаний и легитимных образцов культуры. Нам показалось далеко не всегда оправданным использование именно этих, несущих печать сильного принуждающего воздействия терминов. При переводе в зависимости от контекста мы обращались к их синонимам: «внушать» или «внушение» (определенного отношения к культуре или образованию), «обучать» или «обучение» (в отношении методов передачи знаний или педагогического сообщения) и, наконец, «прививать» (образцы господствующей культуры, например).

Вместе с тем критическое отношение авторов «Воспроизводства...» в отношении методов «вдалбливания» легитимных образцов культуры ни в коей мере не означает, что они считают ненужным усвоение культурных навыков учениками. Речь идет совершенно о другом — о неравенстве, неравной подготовке учеников к получению этих навыков и присвоению культурных образцов, чего школа не только не учитывает в своих программах, но и, напротив, углубляет это неравенство, применяя санкции к наименее подготовленным. Как следствие, школа воспроизводит неравенство между учениками, пришедшими с разными возможностями усвоения материала, т. е. воспроизводит социальное неравенство вместо

декларированной ею функции социальной мобильности. И это лишь один из видов воспроизводства, в котором участвует школа. Второй вид состоит в ретрансляции легитимной культуры, которая также несет характеристики социального неравенства, поскольку отражает культуру социально господствующих классов. Программы строятся с учетом именно этого типа культуры: выбор произведений, трактовка истории, ведущие дисциплины и изучаемые теории — все имеет социальный характер. Третий тип воспроизводства, раскрывающийся в книге, заключается в воспроизводстве самой школы и ее статуса в обществе: с одной стороны, чтобы сохранить статус, школа должна постоянно доказывать свою эффективность в подготовке высших кадров; с другой — само ее существование зависит от государственной поддержки и идеологии; наконец, с третьей стороны, преподавательский корпус заинтересован в самовоспроизводстве и потому готовит учеников, способных передавать усвоенные знания и навыки. Авторы показывают, что преподаватели весьма мало озабочены тем, насколько правильно воспринимается их речь, насколько она доходчива, поскольку уверены в том, что если кто-то из учеников их не понимает, то это проблема самих учеников. Преподаватели заинтересованы в существовании неопределенности, некоторого недопонимания, поскольку это помогает им сохранять высокий статус в глазах учащихся. Педагогическая коммуникация, таким образом, строится с учетом сохранения социального неравенства: наиболее подготовленные понимают больше, наименее подготовленные понимают, что есть вещи недоступные для них, а потому часто отказываются от продолжения образования.

На основании проведенных исследований авторы предложили модель «новой педагогики», где программы должны учитывать разный культурный уровень учеников и подтягивать тех, у кого не сформировалась необходимая база для усвоения легитимной культуры, а не вводить дифференцированные программы для более и для менее подготовленных. Так, П. Бурдьё принимал непосредственное участие в подготовке школьной реформы в 1985 г. От имени Коллеж де Франс он предложил программу, предусматривающую создание общего необходимого минимума знаний, которые должны быть усвоены всеми, вне зависимости от разных фильер и циклов. «Национальные программы, — писал П. Бурдьё, — должны определить общий культурный минимум, т. е. ядро фундаментальных и обязательных знаний и навыков, которыми обязан обладать каждый гражданин»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Proposition du Collège de France pour l'enseignement de l'avenir. Rapport 27 mars 1985.

Реализации этой цели должна была служить и школьная реформа, в разработке которой принимал участие Ж.-К. Пассрон. Она предусматривала создание «зон приоритетного образования» в местах скопления наименее культурно подготовленных учеников: районах концентрации мигрантов, бедных пригородах. Роль школы в выравнивании культурного уровня здесь фундаментальна. Вопрос, таким образом, переносился из области дискуссии о «врожденных способностях» в область устранения последствий социальной дифференциации и их преодоления. К проблеме создания такой базы обращались и авторы последующих программ реформ: Люк Ферри в 1994 г., Франсуа Дюбе в 1999 г., однако до сих пор она окончательно не решена.

Этот вопрос имеет важное значение для российской системы образования, которая в последние 10—15 лет постоянно реформируется. С помощью разного рода международных организаций и программ ее пытаются адаптировать, с одной стороны, к тому, что принято считать легитимной культурой Запада, и к функционирующим в этой культуре представлениям о России и российском прошлом и будущем. С другой стороны, предпринимаются попытки определить, что может считаться легитимным в свете сегодняшней социальной и политической ситуации в России, и в соответствии с этим перестроить школьные программы. Очевидно, что не только во Франции, но и в России образование связано с легитимацией господствующей культуры. Если в СССР была одна господствующая культура, то и программа изучения литературы, например, включала одни книги. Теперь же делается совсем другой выбор, причем не только потому, что раньше какие-то книги или авторы запрещались, а потому, что они отвечают совсем другой системе представлений. Существовавшая ранее единая программа, дающая тот необходимый культурный минимум, о значении которого говорил П. Бурдьё, в настоящее время распадается. Уровни обучения становятся более дифференцированными: общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, колледжи, государственные, частные, — каждый соответствует определенному запросу некоторой социальной группы. Такое разнообразие программ не тождественно прогрессу образования, поскольку в условиях глубокой социальной дифференциации и маргинализации значительной части населения оно служит скорее воспроизводству социального неравенства, о котором говорят авторы данной книги.

*Н. А. Шматко*

Капитан Джонатан  
Видел много разных стран,  
И в одной из этих стран  
Был им пойман пеликан.  
Стал он жить у капитана.  
Снес яйцо. И утром рано  
Вдруг услышал Джонатан  
Крик второго пеликана.  
Снес яйцо второй. О, горе!  
Третий вылупился вскоре,  
И могло бы без конца  
Так и продолжаться это,  
Если б не было яичниц,  
Если б не было омлета.

*Робер Деснос. Песноцвет. Песносказ*  
*Robert Desnos. Chantefleurs, Chantefables*



**К**омпозиция этой работы из двух книг, на первый взгляд сильно отличающихся по способу представления материала, не должна связываться с распространенным представлением о разделении интеллектуального труда между теми, кто выполнял эмпирическую работу, решая отдельные задачи, и теми, кто занимался теорией, которая может быть и началом, и концом исследования<sup>1</sup>. В отличие от простого каталога фактических связей или суммы теоретических высказываний представленная в Книге I совокупность положений (*propositions*) является результатом направленного усилия по установлению системы, поддающейся логическому контролю. В нее входят, во-первых, положения, сконструированные в процессе и посредством исследовательских операций, а также появившиеся как логический итог обоснования полученных данных. Во-вторых, теоретические положения, позволившие посредством дедукции или уточнения сконструировать положения, непосредственно подтверждаемые эмпирическим контролем<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Эта книга не могла бы появиться без сотрудничества коллектива исследователей Центра европейской социологии Высшей практической школы. Выражаем благодарность всем, кто помог нам идеями и критическими замечаниями: Л. Болтански, Р. Кастелю, Ж.-К. Шамбордону, П. Шампаню, Ж.-М. Шаполи, К. Гриньону, Д. Мерлье, М. де Сен Мартэн и П. Мальдидье. Мы благодарим также господ Ж. Брауншвига, Ж. Ландона, Ж.-К. Парвэнт и М. Верре за ценные указания и замечания к тексту. Благодарим М.-К. Энок, с чрезвычайным терпением печатавшую и многократно перепечатававшую разные последовательные версии этой работы.

<sup>2</sup> Представляемая теория педагогического воздействия, несмотря на ее самостоятельное значение, основывается на теории отношений культурного произвола, габитуса и практики, которые развиваются в последующих трудах Пьера Бурдьё.

В рамках такого процесса взаимопроверки и коррекции представленные в Книге II результаты анализа могут рассматриваться как приложение к конкретной, исторически определенной ситуации принципов, которые в силу их общего характера можно применять к другим ситуациям. Хотя, конечно, нужно учитывать, что результаты анализа сами служили исходным пунктом для конструирования принципов, сформулированных в Книге I. Книга I придает логическую связанность исследованиям, фигурирующим в Книге II, посвященным системе образования в разных планах (точнее, последовательного рассмотрения функций коммуникации, внушения легитимной культуры, отбора и легитимации). Поэтому каждая глава, следуя своим путем, заканчивается одним внятным принципом: системой связей между системой образования и системой классовых отношений — центральным положением теории системы образования, которая, как таковая, сформировалась по мере того, как, работая с фактами, мы научились моделировать их.

Память о последовательных преобразованиях, которым подвергалась совокупность положений, представленных в Книге I (постоянно направленных на замену их более сильными и общими положениями, порождающими, в свою очередь, новые положения, связанные с принципами более разнообразными и более тесными связями), не позволяла принимать как должное актуальное состояние формулировки этой системы суждений, хотя их объединяли необходимые отношения. Требовалось убедиться, что формулировка верна для всех положений, даже теоретических, применительно к определенному историческому отрезку времени. Установки, определяющие, как далеко следует продвигать исследование, также легли в основание данной книги: неравное раскрытие разных аспектов может быть оправдано одним лишь намерением осуществлять регрессию к принципам или уточнять следствия до такого предела, какой необходим для установления связи между результатами анализа, представленными в Книге II, с их теоретическим обоснованием.

Хотя мы и устраняем часть рассуждений, неподходящую для выстраивания искусственного языка, однако, даже бесконечно умножая предупреждения, невозможно изъять полностью те отголоски и идеологические обертоны, которые неизбежно пробуждает у читателя любая социологическая лексика. Из всех возможных способов прочтения данной книги, несомненно, самым худшим может стать морализирующее прочтение: отталкиваясь от этических коннотаций, придаваемых в обычной жизни специальным [техническим] терминам, таким, как легитимность или авторитет, оно превратит констатацию фактов в оправдание или осуждение. Возможно, принимая объективные эффекты за результаты

преднамеренного, сознательного и волевого воздействия индивидов или групп, оно увидит злоумышленную мистификацию или преступную наивность там, где речь идет всего лишь о маскировке или *неузнавании*. Совершенно иной тип недоразумения может вызвать использование терминов типа «насилие» или «произвол», которые, может быть, более других используемых в нашем тексте концептов допускают множественное прочтение. Их положение в идеологическом поле одновременно двойственно и значительно вследствие множественности возможных применений, существующих в прошлом или настоящем, или, точнее говоря, вследствие разнообразия позиций, занимаемых агентами, применяющими эти концепты, — сегодняшними или вчерашними, в интеллектуальном или политическом поле. Следовало бы выдавать лицензию на использование термина «произвол», чтобы обозначать то и только то, к чему относится определение, которое ему дается, а не пытаться интерпретировать все возникающие прямо или косвенно проблемы с помощью этого концепта. Нет смысла входить в смутные дебаты, где все философы могут считать себя учеными, а все ученые — философами, и в дискуссии «неососсюрианского» или «парахомскианского» толка по поводу произвола и/или необходимости знака и/или системы знаков или по вопросу о естественных границах культурных изменений: их успех держится главным образом на том, что они вернули актуальность вкусу к самым скучным темам школьной традиции, к *phusei* и *potó* природы и культуры. Определять культурный произвол через невозможность вывести его из какого-либо принципа — значит при помощи этого логического *constructum*, не обладающего ни социологическим, ни тем более психологическим референтом, получить возможность установить объективную истину педагогического воздействия. Тем самым становится возможной постановка проблемы социальных условий, исключая логический вопрос о возможности какого-либо воздействия, которое может достичь своего результата, только если его объективная истина навязывания культурного произвола оказывается объективно неузнанной. Этот вопрос может, в свою очередь, уточняться вопросом об институциональных и социальных условиях, позволяющих институции открыто провозглашать свою практику педагогической, не изменяя при этом объективной истине этой практики. Поскольку термин «произвол» в одном из своих значений указывает просто на фактическую власть, т. е. на другой *constructum* (точно так же лишенный социологического референта), с помощью которого можно ставить проблему социальных и институциональных условий, способных сделать неузнаваемой эту фактическую власть и заставить признать ее в качестве легитимной, то нелишним будет

постоянно напоминать о родовой связи, соединяющей произвол с принуждением, а также произвол с внушаемым содержанием. Понятно, что термин «символическое насилие», открыто говорящий о разрыве со всякими спонтанными представлениями и стихийными концепциями педагогического воздействия как ненасильственного воздействия, будет необходим, чтобы обозначить теоретическое единство всех действий, для которых характерен двойной произвол символического принуждения. В то же время понятно, что общая теория действий символического насилия (будь то действия знахаря, колдуна, священника, пророка, пропагандиста, преподавателя, психиатра или психоаналитика) относится к общей теории насилия и легитимного насилия. На эту принадлежность прямо указывает взаимозаменяемость различных форм символического насилия и косвенно — структурное подобие между монополией образовательной системы на легитимное символическое насилие и монополией государства на отправление легитимного физического насилия.

Те, кто видит в таком проекте только действие политической заинтересованности или нарочитого ирредентизма, не преминут подчеркнуть, что нужно упорно не замечать вещи, очевидные здравому смыслу, чтобы пытаться отыскать социальные функции педагогического насилия или чтобы считать символическое насилие одной из форм социального насилия, — и все это в то самое время, когда ослабление наиболее «авторитарного» способа обучения и отказ от самых грубых способов физического наказания, кажется, как никогда ранее, оправдывают оптимистическую веру в приход морали в историю вследствие технического прогресса и экономического роста. Не будем игнорировать социологический вопрос о социальных условиях, которые нужно выполнить, чтобы сделать возможным научное объяснение социальных функций учебного заведения. Именно сейчас, когда происходит переход от грубых способов к более мягким техникам обучения, наиболее благоприятный период для выявления объективной истины такого обучения. Социальные условия приводят к тому, что передача власти и привилегий теперь, более чем в любом другом обществе, должна происходить обходными путями через признание образовательной системой. Социальные условия не позволяют педагогическому насилию открыто проявлять свою истину социального насилия. Именно этими условиями объясняется истина педагогического воздействия, в какой бы форме (более или менее грубой) оно ни происходило. И если «нет другой науки, кроме науки сокрытого», то понятно, что социология неразрывно связана с историческими силами, которые во все времена заставляют раскрываться правду отношений силы, даже если при этом вынуждают их еще более маскироваться.



# Книга I. Основы теории символического насилия

Чтобы немного сократить хождение вокруг да около и бессмыслицу, можно было бы обязать каждого выступающего формулировать в начале своей речи предложение, которое он хочет сделать.

*Ж.-Ж. Руссо. Соображения об образе Правления в Польше*

Так Законодатель, не имея возможности воспользоваться ни силою, ни доводами, основанными на рассуждении, по необходимости прибегает к власти иного рода, которая может увлечь за собою, не прибегая к насилию, и склонять на свою сторону, не прибегая к убеждению. Вот что во все времена вынуждало отцов наций призывать к себе на помощь Небо.

*Ж.-Ж. Руссо. Об общественном договоре*

## Сокращения, используемые в Книге I

(AP) ПВ — педагогическое воздействие

(AuP) ПА — педагогический авторитет

(TP) ПТ — педагогический труд

(AuS) ША — школьный авторитет

(SE) СО — система образования

(TS) ШТ — школьный труд

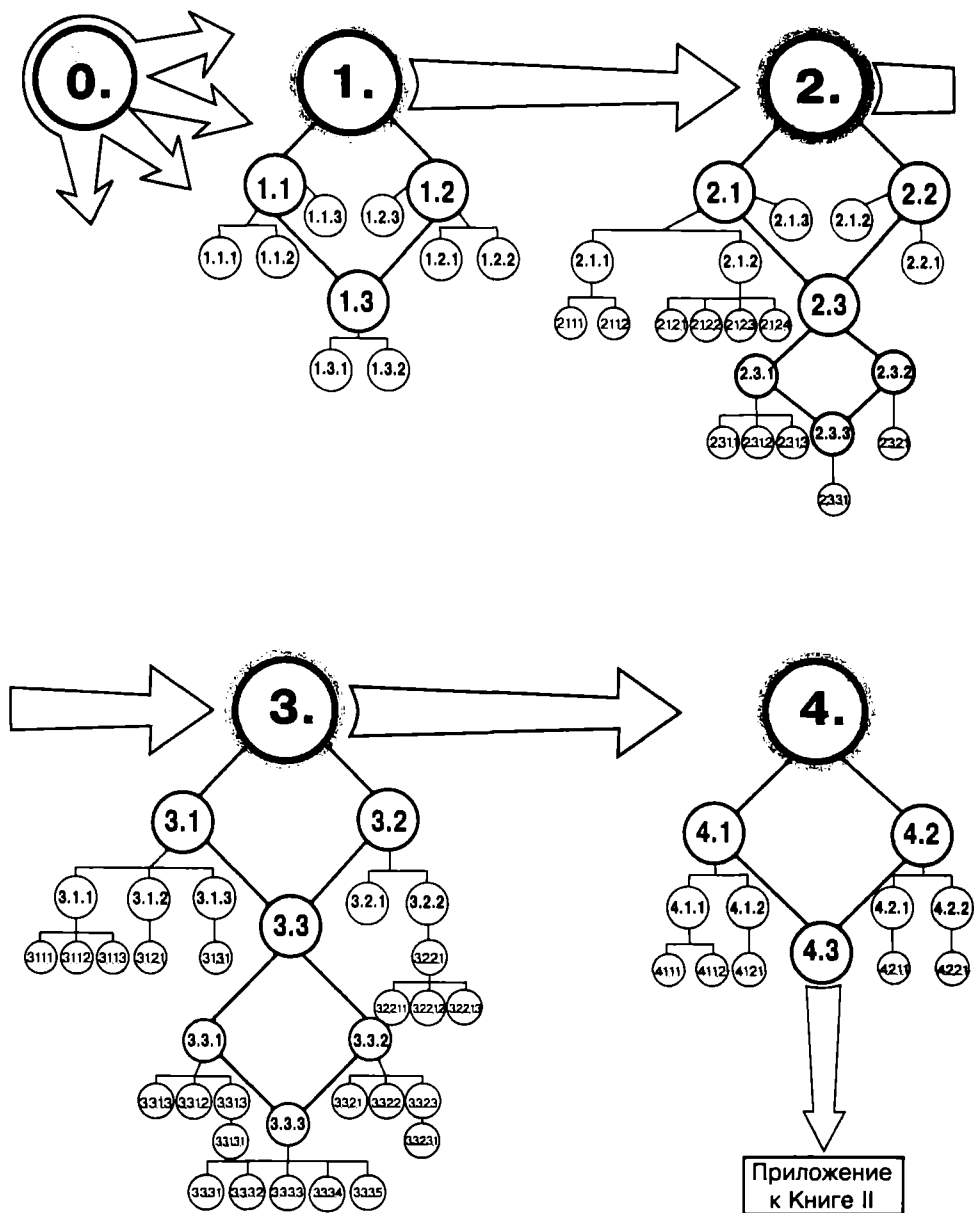
Функция этих условных сокращений состоит в напоминании читателям, что обозначенные в них концепты сами являются стенографической записью системы логических связей, которые невозможно сформулировать полностью во всех суждениях, хотя это требовалось при конструировании этих суждений и необходимо

---

<sup>1</sup> Цит. по: Руссо Ж.-Ж. Тракаты. — (Сер. «Литературные памятники»). — М.: Наука, 1969.

<sup>2</sup> Цит. по: Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Тракаты. — М.: Канон-пресс, Кучково поле, 1998. — С. 232.

Схема 1. Графическое описание Книги I



Задача схемы 1 — помочь читателю понять организацию совокупности положений, представленных в Книге I, посредством вычленения самых важных логических связей и корреляции между суждениями одного уровня.

для адекватного прочтения. Если такая процедура не была распространена на все использованные здесь «системные» концепты (например, культурный произвол, символическое насилие, отношение педагогической коммуникации, способы обучения, способы внушения, легитимность, этос, культурный капитал, габитус, социальное воспроизводство, культурное воспроизводство), то лишь затем, чтобы избежать излишнего усложнения текста.

*Положение 0.* Всякая власть символического насилия, т. е. всякая власть, которой удается навязать значения и заставить признать их легитимными, скрывая силовые отношения, лежащие в ее основании, добавляет свою собственную, т. е. чисто символическую, силу к этим силовым отношениям.

*Комментарий 1.* Отвергать эту аксиому, которая формулирует одновременно относительную автономию и относительную зависимость символических отношений от силовых отношений, значило бы отрицать возможность социологической науки. Действительно, принимая во внимание, что все теории, имплицитно или эксплицитно построенные на базе разных аксиом, приводят либо к тому, что ставят творческую свободу индивидов или групп в основание символического действия, рассматриваемого как не зависящее от объективных условий его осуществления, либо к тому, что отрицают символическое действие, как таковое, отказывая ему в какой-либо автономии от материальных условий существования, — мы вправе рассматривать эту аксиому как основание теории социологического познания.

*Комментарий 2.* Достаточно сравнить классические теории оснований власти: Маркса, Дюркгейма, Вебера, — чтобы увидеть, что условия, способствующие становлению каждой из них, исключают возможность конструирования объекта, которое осуществляет другая теория. Так, Маркс противостоит Дюркгейму: он видит результат классового господства там, где Дюркгейм (который никогда так ясно не раскрывал социальную философию, как в области социологии образования — излюбленном месте иллюзии консенсуса) видит только результат действия безраздельного социального принуждения. В другом отношении Маркс и Дюркгейм противостоят Веберу, противодействуя своим методологическим объективизмом соблазну видеть во властных отношениях межличностное влияние или господство и представлять разные виды власти (политическую, экономическую, религиозную и т. п.) как формы социологически неразличимой властной зависимости (*Macht*) одного агента от другого. Наконец, в силу того, что реакция против надуманных представлений о социальном порядке приводит Дюркгейма к концентрации внимания на внешних сторонах принуждения, в то время как Маркс, стремящийся обнаружить

за идеологией легитимности отношения насилия, лежащие в ее основе, пытается в своем анализе приуменьшить эффекты господствующей идеологии, — Вебер противостоит и Дюркгейму, и Марксу. Он единственный, кто открыто берет в качестве объекта исследования тот специфический вклад, который представления о легитимности вносят в отправление и увековечивание власти, даже если, ограниченный психосоциологической концепцией этих представлений, он не может, как это сделал Маркс, задаться вопросом о функциях, которые выполняет в этих социальных отношениях непризнание объективной истины этих отношений как силовых.

## **1. О двойном произволе педагогического воздействия**

*Положение 1.* Всякое педагогическое воздействие (ПВ) объективно является символическим насилием, поскольку своей произвольной властью навязывает культурный произвол.

*Комментарий.* Нижеследующие суждения (вплоть до суждений третьего уровня) согласуются с любым ПВ, независимо от того, осуществляется ли оно всеми образованными лицами одной социальной формации или группы (диффузное воспитание), членами семейной группы, которым культура данной группы или класса доверяет такую задачу (семейное воспитание), или системой агентов, явным образом уполномоченных на это институтом, чьей прямой или опосредованной, исключительной или частичной функцией является воспитание (институционализированное воспитание). За исключением каких-то особо оговоренных случаев, ПВ имеет целью воспроизведение культурного произвола господствующих или подчиненных классов. Иначе говоря, значение этих суждений определяется тем фактом, что они подходят для каждой социальной формации, понимаемой как система силовых и смысловых отношений между группами или классами. Соответственно мы не стали для этих первых трех пунктов множить примеры случаев господствующего ПВ школьного типа, чтобы не рисковать, даже в неявном виде, навести на мысль об ограниченной валидности суждений, касающихся любого ПВ. Мы оставили для подходящего момента (суждения четвертого уровня) уточнение форм и следствий ПВ, осуществляющегося в рамках учебного заведения, где система господствующего образования стремится обеспечить себе монополию на легитимное символическое насилие.

*1.1.* ПВ объективно является символическим насилием прежде всего потому, что силовые отношения между группами или классами, входящими в социальную формацию, служат фундаментом произвольной власти, которая высту-



пает условием установления отношения педагогической коммуникации, т. е. навязывания и внушения культурного произвола в соответствии с произвольным способом навязывания и внушения (воспитание).

**Комментарий.** Силовые отношения, образующие социальные формации по отцовской линии и социальные формации по материнской линии, непосредственно проявляются в типах ПВ, соответствующих каждой из этих двух систем наследования. В системе, идущей от материнской линии, где отец не обладает юридической властью над сыном, а сын не имеет никаких прав на имущество и привилегии отца, последний может основывать свое ПВ только на аффективных или моральных санкциях (хотя группа дает ему свою поддержку, особенно если существует угроза ее прерогативам) и не обладает юридической поддержкой, которая ему бывает обеспечена, например когда он желает подтвердить свое право на исполнение его супругой сексуальных обязанностей. Напротив, в системе наследования по отцовской линии, где сын, наделенный явными и юридически подтвержденными правами на имущество и привилегии отца, поддерживает с отцом соревновательное и даже конфликтное отношение (так же как племянник с дядей по материнской линии в матрилинейной системе), отец «в качестве силы в домашней группе представляет власть общества» и может на этом основании применять юридические санкции, чтобы навязать свое ПВ (см.: Фортес, Гуди). Если невозможно игнорировать собственно биологическое измерение отношения педагогического внушения, т. е. биологически обусловленную зависимость и связанное с ней детское бессилие, то все же нельзя абстрагироваться от социальных детерминаций, которые всегда определяют отношение между взрослыми и детьми, даже когда воспитателями являются биологические родители (детерминации связаны со структурой семьи или с положением семьи в социальной структуре).

1.1.1. Как символическая власть, которая по определению никогда не сводится к силовому принуждению, ПВ может производить свой, собственно символический, эффект лишь в силу того, что оно реализуется в отношении коммуникации.

1.1.2. Как символическое насилие, ПВ может производить свой, собственно педагогический, эффект, только если даны социальные условия принуждения и внушения, т. е. существуют силовые отношения, не входящие в формальное определение коммуникации.

1.1.3. В определенной социальной формации господствующим ПВ — т. е. таким, какому силовые отношения между группами или классами, составляющими эту социальную формацию, придают господствующее положение

системе ПВ, — становится такое воздействие, которое как по способу внушения, так и по определению того, что внушается, наиболее полно соответствует (хотя только как тенденция) объективным (материальным, символическим, а также педагогическим) интересам господствующих групп или классов.

**Комментарий.** Символическая сила педагогического учреждения определяется его весом в структуре силовых отношений и символических отношений (всегда выражающих эти силовые отношения), которые устанавливаются между инстанциями, осуществляющими символическое насилие. Они, в свою очередь, образуют структуру, выражающую силовые отношения между группами или классами, составляющими рассматриваемую социальную формацию. Благодаря действию эффекта господства доминирующего ПВ различные ПВ, осуществляемые в разных группах или классах, объективно и опосредованно содействуют установлению господства доминирующих классов (подчиненные типы ПВ обучают знаниям или манерам, ценность которых на экономическом или символическом рынке определяется господствующим ПВ).

**1.2. Фактически ПВ есть символическое насилие в переносном смысле, понимаемое как установление границ, объективно участвующее в процессе навязывания и внушения определенных значений, которые после отбора и связанного с ним исключения считаются заслуживающими воспроизведения в ПВ. Такое ПВ есть воспроизведение произвольного отбора, который группа или класс совершает объективно в процессе и с помощью культурного произвола.**

**1.2.1. Отбор значений, объективно определяющий культуру группы или класса как символическую систему, является произвольным, поскольку структура и функции этой культуры не могут быть выведены из одного лишь универсального, психического, биологического или духовного принципа, поскольку не существует никакой внутренней связи, которая соединяла бы их с «природой вещей» или с «человеческой природой».**

**1.2.2. Отбор значений, объективно определяющий культуру группы или класса как символическую систему, оказывается необходимым социологически, поскольку эта культура обязана своим существованием социальным условиям, продуктом которых является, а своей понятностью — связям и функциям структуры значимых отношений, которые ее формируют.**

**Комментарий.** Произвольность множества «выборов» (которых никто не делал), формирующих культуру, — изобличающая себя, если с помощью сравнительного метода соотнести их с множеством культур настоящего или прош-

лого времени или спроецировать на универсум возможных культур будущего, — обнаруживает свою необходимость, как только мы соотносим эти «выборы» с социальными условиями их появления и сохранения. Ошибки в понимании «произвольности» (особенно путаница между «произвольностью» и «бездосновательностью») связаны в лучшем случае с тем, что простая единовременная фиксация фактов культуры (с которой чаще всего имеют дело этнологи) вынужденно игнорирует все, чем эти факты обязаны социальным условиям своего существования (т. е. социальным условиям своего производства и воспроизводства) и всем изменениям структуры и соответствующих интерпретаций, продлевающих им жизнь при изменившихся социальных условиях. (Можно выделить множество уровней между почти совершенным воспроизводством культуры в традиционном обществе и воспроизведением в новой интерпретации гуманитарной культуры иезуитских колледжей, приспособленной к потребностям салонной аристократии, в буржуазных лицах XIX в. и посредством их школьной культуры.) Амнезия происхождения, выражающаяся в наивной иллюзии «всегда так было» и в субстантивистском использовании понятия культурного бессознательного, может привести к бесконечному продлению и тем самым — к «натурализации» значимых связей, являющихся продуктом истории.

1.2.3. Силовые отношения между группами или классами, составляющими данную социальную формацию, отдают господствующую позицию в системе культурных произволов определенной социальной формации такому культурному произволу, который наиболее полно, хотя лишь опосредованно, выражает объективные (материальные и символические) интересы господствующих групп или классов.

1.3. Объективная степень произвольности (см. п. 1.1) власти внушения любого ПВ тем выше, чем выше степень произвольности (см. п. 1.2) предписываемой культуры.

Комментарий. Социологическая теория ПВ проводит различие между произволом внушения и внушенным произволом лишь затем, чтобы обнаружить все социологические импликации отношения между этими двумя логическими фикциями, какими являются объективная истина внушения как чистого силового отношения и объективная истина внушенных значений как совершенно произвольной культуры. Логический *constructum* силового отношения в неприкрытом виде обладает не большим социологическим существованием, чем логический *constructum* значений, выражающих чистый культурный произвол. Принимать такую теоретическую конструкцию за эмпирически наблюдаемую реальность означает ограничивать себя наивной верой либо в исключительно физическую силу силы — простую инверсию идеа-

листической веры в совершенно самостоятельную силу права, либо в радикальную произвольность всех значений — простую инверсию идеалистической веры в «силу, присущую истинной идее». Не существует ПВ, которые не внушали бы значений, не выводимых из универсального принципа (логическое или биологическое основание): власть имеет свою долю в любой педагогике, даже когда речь идет о том, чтобы внушать самые всеобщие значения (наука или технология). Тем более не существует такого силового отношения, сколь бы механическим и грубым оно ни было, которое не оказывало бы, помимо прочего, еще и символическое воздействие. Следовательно, ПВ всегда объективно располагается между двух недостижимых полюсов: чистой силы и чистого разума, — а потому оно должно тем больше прибегать к прямым средствам принуждения, чем меньшей собственной силой (т. е. силой биологической природы или логического основания) обладают внушаемые значения.

*1.3.1. ПВ, чья произвольная власть навязывать культурный произвол поκειται в конечном счете на силовых отношениях между группами или классами, составляющими социальную формацию, где оно осуществляется (через п. 1.1 и п. 1.2), участвует — благодаря воспроизведению внушенного культурного произвола — в воспроизводстве силовых отношений, на которых основана его власть произвольного внушения (функция социального воспроизводства культурного воспроизводства).*

*1.3.2. Различные ПВ, которые невозможно определять независимо от их принадлежности к системе ПВ, подчиняются доминирующему влиянию господствующего ПВ. В конкретной социальной формации они стремятся воспроизвести характерную для нее систему культурных произволов, т. е. господство преобладающего культурного произвола, и тем самым участвуют в воспроизводстве силовых отношений, ставящих этот культурный произвол в доминирующую позицию.*

*Комментарий.* Давая традиционное определение «системе образования» как совокупности институциональных или принятых механизмов, обеспечивающих передачу между поколениями унаследованной от прошлого культуры (т. е. накопленной информации), классические теории стремятся отделить культурное воспроизводство от его функции социального воспроизводства, иначе говоря, игнорируют собственное влияние символических отношений на воспроизводство силовых отношений. Такие теории, которые, как это показал Дюркгейм, в случае классовых обществ просто переносят широко распространенное у этнологов представление о культуре и о культурной трансмиссии, основывают-

ся на негласном постулате, что разные ПВ, осуществляющиеся в одной социальной формации, гармонично сотрудничают в воспроизводстве культурного капитала, понимаемого как неделимое свойство всего «общества». Действительно, исходя из того что они соответствуют материальным и символическим интересам групп или классов, занимающим разные места в силовых отношениях, ПВ всегда стремятся воспроизвести структуру распределения культурного капитала между этими группами или классами, внося тем самым свой вклад в воспроизведение социальной структуры. Законы рынка, на котором формируется экономическая или символическая ценность (т. е. ценность в качестве культурного капитала) разных форм культурного производства, воспроизводимых разными ПВ, а значит, и продуктов этих ПВ (образованных индивидов), составляют один из механизмов, более или менее решающих в зависимости от типа социальной формации, чье действие обеспечивает социальное воспроизводство, понимаемое как воспроизводство структуры силовых отношений между классами.

## **2. О педагогическом авторитете**

*Положение 2. Выступая в качестве власти символического насилия, осуществляемой в отношении коммуникации, которая может оказывать собственное, т. е. чисто символическое, воздействие лишь постольку, поскольку произвольная власть, делающая обучение возможным, никогда не проявляет целиком своей истины (в смысле п. 1.1), и в качестве внушения культурного производства, происходящего в педагогической коммуникации, которое может оказывать собственное, т. е. чисто педагогическое, воздействие постольку, поскольку произвольность внушаемого содержания никогда не проявляет целиком своей истины (в смысле п. 1.2.), — ПВ необходимо предполагает как социальное условие своей реализации педагогический авторитет (ПА) и относительную автономию учреждения, ответственного за его проведение в жизнь.*

*Комментарий 1. Теория ПВ создает концепт ПА с помощью той же операции, которой она, приводя ПВ к его объективной истине насилия, обнаруживает противоречие между этой объективной истиной и практикой агентов. Такое противоречие объективно проявляется как непризнание этой истины (какими бы ни были опыт и идеология, связанные с практикой педагога). Так появляется вопрос о социальных условиях установления отношения педагогической коммуникации, скрывающего силовые отношения, сделавшие его возможным и тем самым добавляющие специфическую силу своего легитимного авторитета к силе, которую оно [отношение педагогической коммуникации] уже получи-*

ло от этих отношений. Логически противоречивое представление о ПВ, которое может осуществляться без ПА, с социологической точки зрения является невозможным. ПВ, которое стремилось бы раскрыть в своем действии объективную истину насилия и этим разрушить фундамент ПА агента, было бы саморазрушительным. Таким образом, мы нашли бы здесь новую форму парадокса лжеца: либо вы верите, что я не лгу, когда говорю, что воспитание есть насилие и мой воспитатель нелегитимен, и, следовательно, вы не можете мне верить; либо вы верите, что я лгу и мое воспитание легитимно, и, следовательно, вы не можете впредь верить в то, что я сказал, когда говорил, что воспитание есть насилие. Чтобы показать все последствия этого парадокса, достаточно обратиться к апориям, к которым пришел бы каждый, кто захотел бы основать педагогическую практику на теоретической истине любой педагогической практики. Одно дело — преподавать «культурный релятивизм», т. е. произвольный характер любой культуры, индивидам, уже получившим воспитание, соответствующее принципам культурного произвола группы или класса. Другое дело — претендовать на релятивистское воспитание, т. е. реально воспитывать образованного человека, который был бы своим в любой культуре. Проблемы, возникающие в ситуации раннего билингвизма или бикультурализма, дают лишь слабое представление о непреодолимом противоречии, с которым сталкивается ПВ, выбирающее в качестве практического принципа обучения теоретическое утверждение о произвольности лингвистических или культурных кодов. Доказательством абсурдности такой позиции является то, что любое ПВ объективно обусловлено в своей деятельности социальным непризнанием объективной истины ПВ.

*Комментарий 2.* ПВ в своем осуществлении с необходимостью порождают опыты, которые могут либо оставаться неоформленными и выражаться только в практике, либо эксплицироваться в идеологиях, причем и те и другие содействуют сокрытию объективной истины. Идеологии ПВ как ненасильственного действия — будь то сократические или неосократические мифы о непрямом воспитании, руссоистские мифы о природном воспитании или псевдофрейдистские мифы о нерепрессивном воспитании — демонстрируют в самом явном виде родовую функцию педагогических идеологий, когда с помощью решительного отрицания одного из членов отношения обходят противоречие между объективной истиной ПВ и необходимым (неизбежным) представлением об этом произвольном воздействии как необходимым («естественном»).

*2.1.* Как произвольная власть внушения, которая уже в силу того, что не признается в таком своем качестве, ока-

зывается объективно признанной в качестве легитимной власти, ПА, эта власть символического насилия, проявляющаяся в форме права на легитимное внушение, укрепляет произвольную власть, на которой он основан и которую он скрывает.

**Комментарий 1.** Говорить о признании легитимности ПВ не означает входить в проблематику психологического генезиса представлений о легитимности (к чему бы склонялся веберовский анализ) и еще меньше — обосновывать его верховенство над любым принципом (физическим, биологическим или духовным), короче, легитимировать легитимность. Это значит только выявить следствия того, что ПВ подразумевает ПА, т. е. что он «котируется» в смысле, какой применяется к имеющейся в обращении валюте и, более широко, к символическим системам, языку, художественному стилю и даже к моде в одежде. В этом смысле признание ПА не позволяет полностью редуцировать его к психологическому акту и еще меньше — к сознательному согласию, о чем говорит тот факт, что признание никогда не бывает столь полным, как тогда, когда оно полностью неосознанно. Описывать признание ПА как свободное решение позволить себя воспитывать или, напротив, считать его превышением власти над естеством, т. е. делать из признания легитимности акт свободного или вынужденного признания, было бы не менее наивным, чем следовать теории договора или метафизике культуры, понимаемой как логическая система выборов, когда эти теории помещают в обычное, т. е. мифическое, место произвольный выбор значимых отношений, конституирующих культуру. Таким образом, сказать, что агенты признают легитимность педагогического учреждения, — значит только сказать, что неотъемлемой задачей полного определения силовых отношений, в которых объективно находятся агенты, является запрет на понимание этими агентами сути этого отношения. При этом от них получают практики, объективно учитывающие — даже когда они противоречат рационализации дискурса или верности опыта — необходимость силовых отношений (как, например, находящийся вне закона объективно признает силу закона за нарушаемым законом уже одним тем, что, скрываясь для того, чтобы его нарушить, он соизмеряет свое поведение с санкциями, которые закон может силой к нему применить).

**Комментарий 2.** Значимость представлений о легитимности, и в частности о легитимности господствующего ПВ в системе средств (символических или других), которые обеспечивают и продлевают господство группы или класса над другими, меняется во времени. Соответствующая сила поддержки, которую придают силовому отношению между группами или классами символические отношения, выража-

ющие эти отношения силы (иначе говоря, значимость представлений о легитимности в окончательном установлении распределения сил между классами), зависит от двух факторов. Она, во-первых, тем больше, чем меньше состояние расстановки сил позволяет господствующим классам напрямую сослаться на грубую силу факта господства в качестве принципа легитимации собственного господства. Во-вторых, она тем больше, чем более унифицирован рынок, на котором устанавливается символическая и экономическая ценность продуктов различных ПВ. (В этих двух отношениях различаются господство одного общества над другим и господство одного класса над другим внутри одной социальной формации или, например, при феодальном строе и буржуазной демократии, когда возрастает значение Школы в системе механизмов, обеспечивающих социальное воспроизводство.) Признание легитимности господства всегда составляет силу (меняющуюся в разные периоды истории), которая приходит на поддержку установившемуся силовому отношению, поскольку, препятствуя восприятию силовых отношений, как таковых, оно стремится воспрепятствовать подчиненным группам или классам захватить всю ту силу, которую им могло бы дать осознание их силы.

*2.1.1. Силовые отношения лежат в основании не только ПВ, но и непонимания (непризнания) объективной истины ПВ. От такого непонимания зависит признание легитимности ПВ, и потому оно составляет условие его действенности.*

*Комментарий 1.* В качестве главного инструмента пресуществления силовых отношений в легитимную власть ПВ представляет собой особый объект для исследования социального основания парадоксов господства и легитимности (например, роли, которую в индоевропейской традиции играет сам факт наличия оплодотворяющей мощи, воинской или магической силы как подтверждение легитимной власти, о чем свидетельствуют как структура мифов происхождения, так и словарь верховной власти).

*Комментарий 2.* Нам позволяют переложить на других труд расследовать — несомненно, в терминах менее беззастенчивых, — являются ли отношения между силовыми и смысловыми отношениями в конечном итоге отношениями смысла или отношениями силы.

*2.1.1.1. Силовые отношения определяют характерную для ПВ форму *in position* как систему средств, необходимых для внушения культурного произвола и сокрытия двойного произвола этого внушения, т. е. как историческое сочетание инструментов символического насилия и инструментов сокрытия этого насилия (т. е. его легитимации).*

*Комментарий 1.* Связь между этими двумя смыслами свойственного ПВ произвола (в смысле п. 1.1 и 1.2) про-



смачивается, помимо прочего, в том факте, что произвол определенного способа навязывания культурного произвола может тем скорее обнаружить себя, по крайней мере отчасти, именно как произвол, чем, во-первых, культурный произвол, свойственный группе или классу, на который оказывается ПВ, более далек от культурного произвола, внушаемого данным ПВ; во-вторых, чем более полно социальное определение легитимного способа навязывания исключает обращение к прямым формам силового воздействия. Опыт некой категории агентов в отношении произвола ПВ зависит не только от его определения таким двойным отношением, но и от конвергенции этих определений (например, позиция образованных конфуцианцев по вопросу культурного господства, основанного на военной силе колонизаторов) или от их дивергенции. (Например, сегодня во Франции равнодушие к наказанию, которое проявляют дети низших классов, связано одновременно с тем, что отдаленность от внушаемой культуры показывает им неизбежность произвола внушения, и с тем, что культурный произвол их класса оставляет мало места для морального возмущения репрессивными формами, предусматривающими санкции, наиболее вероятные в отношении их класса.) Любой культурный произвол содержит социальную дефиницию легитимного способа навязывания культурного произвола и особенно степени, в которой произвольная власть, которая делает возможным ПВ, может раскрыться как таковая, не уничтожая при этом собственно педагогический эффект ПВ. В то время как в некоторых обществах применения приемов принуждения (оплеухи или трудовой повинности) достаточно, чтобы дисквалифицировать педагога, в других телесные наказания (девятихвостая кошка в английских колледжах, учительская палка, или *falaga*, у преподавателей Корана) кажутся простыми атрибутами профессорской легитимности традиционной культуры, а их применение не влечет раскрытия объективной истины ПВ, поскольку представляет собой легитимный способ внушения.

**Комментарий 2.** Осознание произвольности частного способа внушения или определенного культурного произвола не означает понимания двойной произвольности ПВ. Напротив, самые радикальные формы несогласия с педагогической властью всегда вдохновлялись саморазрушительными утопиями педагогики без произвола или стихийными утопиями, которые приписывали индивиду способность обнаруживать в себе самом принцип собственного «расцвета», — всеми этими утопиями, представляющими инструмент идеологической борьбы для групп, которые с помощью отмены педагогической легитимности хотят обеспе-

чить себе монополию на способ легитимного внушения. В XVIII в. такая роль отводилась речам о «терпимости» в критике, посредством которой новые слои интеллектуалов пытались разрушить легитимность власти символического внушения церкви. Представление о «культурно свободном» ПВ, которое избежало бы произвола как в том, что оно внушает, так и в самой манере внушения, предполагает непризнание объективной истины ПВ, где снова выражается объективная истина насилия, специфика которого состоит в том, что ему удастся заставить забыть о себе вообще. Следовательно, не имеет смысла противопоставлять определению ПВ опыт ПВ, который могут иметь воспитатели и воспитанники, и в частности способы внушения, наилучшим образом приспособленные (в определенный момент времени), чтобы замаскировать произвол ПВ (недирективная педагогика). Это значило бы забыть, что «не существует либерального воспитания» (Дюркгейм) и что не стоит принимать за отмену двойного произвола ПВ форму, в которую оно облачается, например, когда прибегает к «либеральным» методам, чтобы привить «либеральные» диспозиции. «Мягкая манера» может оказаться единственным эффективным средством для осуществления власти символического насилия при определенном состоянии силовых отношений и диспозиций, более или менее терпимых в отношении явных и грубых проявлений произвола. Если сегодня случается, что мы начинаем верить в возможность ПВ без обязательств и санкций, то это лишь следствие этноцентризма, который приводит к тому, что не замечаются, как таковые, санкции способа внушения ПВ, характерные для нашего общества: окутать учеников симпатией, как американские учительницы, употреблять ласкательно-уменьшительные слова, настойчиво призывать к сочувствующему пониманию и т. п. — значит дать себе инструмент тонкой репрессии, предполагающий возврат симпатии, который является не менее произвольным (в смысле п. 1.1), чем телесные наказания или позорящие ругательства. Если объективную истину такого типа ПВ сложнее заметить, то потому, что, с одной стороны, используемые приемы маскируют социальное значение педагогического отношения под видом чисто психологического отношения, а с другой — их принадлежность к системе властных приемов, определяющих господствующий способ внушения, не дает агентам, сформированным в соответствии с таким способом внушения, заметить их произвольный характер. Совпадение по времени преобразований властных отношений и соответствующих преобразований силовых отношений способно повлечь повышение порога толерантности к явному и грубому проявлению произвола. В социальных универсу-

мах, столь далеких от церкви, как школа, семья, психиатрическая больница или даже предприятие или армия, существует тенденция замещать «силовые методы» «мягкими» (недирективные методы, диалог, участие, человеческие отношения и пр.), что позволяет на деле увидеть отношение взаимозависимости, которое оформляет в систему приемы внушения, используемые символическим насилием и характерные как для традиционного способа внушения, так и для того, который приходит ему на смену, выполняя ту же самую функцию.

*2.1.1.2. Учреждения, претендующие в определенной социальной формации на легитимное отправление символической власти внушения и в силу этого пытающиеся требовать монополию на легитимность, неизбежно входят в отношения конкуренции, т. е. в силовые отношения и символические отношения, структура которых выражает в собственной логике состояние распределения сил между группами и классами.*

*Комментарий 1.* Подобная конкуренция социологически необходима, поскольку легитимность неделима. Не существует инстанции легитимации инстанций легитимации, потому что требования легитимности берут свою относительную силу в конечном итоге от силы групп или классов, чьи материальные и символические интересы они прямо или косвенно выражают.

*Комментарий 2.* Конкурентные отношения между учреждениями подчиняются специфической логике изучаемого поля легитимности (политического, религиозного или культурного), хотя относительная автономия поля никогда полностью не исключает зависимость от силовых отношений. Тот специфический вид, какой принимают конфликты между учреждениями, претендующими на легитимность в данном поле, всегда является более или менее преобразованным символическим выражением силовых отношений, которые устанавливаются в данном поле между учреждениями и никогда не бывают независимыми от внешних по отношению к полю силовых отношений (к примеру, диалектика отлучения, ереси и опровержения ортодоксальности в истории литературы, религии или политики).

*2.1.2. В качестве отношения педагогической коммуникации, в котором осуществляется ПВ, предполагающее для своего установления ПА, оно не сводится к чистому и простому отношению коммуникации.*

*Комментарий 1.* Против здравого смысла и многих научных теорий, которые позволяют увидеть (т. е. понять) условия видения (в смысле обращения внимания и придания значения) в реальных ситуациях обучения (в том числе и обучения языку), признание легитимности эмиссии, т. е. ПА

эмитента, обуславливает восприятие информации и, более того, осуществление преобразующего воздействия, способного трансформировать эту информацию в формацию.

**Комментарий 2.** ПА настолько сильно отмечает все аспекты отношения педагогической коммуникации, что это отношение часто переживается или воспринимается по модели первичного отношения педагогической коммуникации, т. е. отношения между родителями и детьми или — шире — между поколениями. Тенденция заново устанавливать с каждым человеком, обладающим ПА, архитипичное отношение с отцом так сильна, что, сколь бы молодым ни был учитель, его всегда пытаются рассматривать как отца. Например, *Мани* — «брахман, который дает духовное рождение и учит долгу, даже ребенком он по закону является отцом пожилого человека». Или у Фрейда: «Теперь мы понимаем наши отношения с преподавателями. Эти люди, которые даже не были отцами, заменили нам родителей. Вот почему они казались нам такими мудрыми, такими недостижимо взрослыми, даже когда они были еще очень молодыми. Мы переносим на них уважение и надежды, которые нам внушает всеведущий отец из нашего детства, и мы имитируем отношение к ним, как бы мы воспринимали нашего отца дома».

**2.1.2.1.** Поскольку любое осуществляющееся ПВ с самого начала обладает ПА, то отношение педагогической коммуникации обязано своими характеристиками тому факту, что оно оказывается полностью избавленным от производства условий своего установления и продления во времени.

**Комментарий.** В противоположность тому, что провозглашает весьма распространенная среди преподавателей идеология, направленная на превращение отношения педагогической коммуникации в избирательную встречу «учителя» и «ученика», т. е. на непризнание в своей профессиональной практике или отрицание на словах объективных условий этой практики, — преподаватели объективно стремятся вести себя, по словам Вебера, как «маленькие пророки, подкупленные Государством». Отношение педагогической коммуникации различает разные формы коммуникативного отношения, устанавливаемого агентами или инстанциями, предназначенными исполнять власть символического насилия в отсутствие какого-либо предварительно сформированного и постоянного авторитета, а потому вынужденными завоевывать каждый раз заново общественное признание, которое ПА дает с самого начала, раз и навсегда. Этим объясняется, что инстанции (агенты или учреждения), не обладающие изначально ПА и претендующие на осуществление символического насилия (пропагандисты, публицисты, популяризаторы науки, знахари и т. п.), пыта-

ются найти социальное обеспечение в узурпации внешних, прямых или обратных, проявлений легитимной практики; наподобие колдуна, действие которого состоит в отношении гомологии с ПВ священника (также, например, «научный» или «педагогический» залог, о котором говорят в рекламе или даже в научно-популярных произведениях).

2.1.2.2. В силу того что всякое действительное ПВ по определению обладает ПА, отправители педагогического сообщения (эмитенты) с самого начала признаются заслуживающими права передавать то, что они передают, а следовательно, имеют разрешение на навязывание определенной рецепции и на контроль за внушением при помощи социально одобряемых или гарантированных санкций.

Комментарий 1. Концепт ПА, как мы видим, не имеет нормативного содержания. Сказать, что отношение педагогической коммуникации предполагает ПА педагогической инстанции (агента или учреждения), — не значит заранее предрешать ценность, по сути приданную этой инстанции, поскольку цель ПА — как раз обеспечить общественную ценность ПВ, независимо от «сущностной» ценности инстанции, осуществляющей ПВ, и независимо, например, от уровня технической или харизматической квалификации эмитента. Концепт ПА позволяет избежать досоциологической иллюзии, состоящей в предоставлении персоне эмитента кредита специальной компетенции или личного авторитета, который на деле автоматически выдается любому педагогическому эмитенту в силу положения, гарантированного традицией и институцией, которое он занимает в отношении педагогической коммуникации. Персоналистское деление на индивида и на занимаемое им положение приводит к представлению в качестве бытия [*être*] индивида, занимающего положение (или в качестве жизненного предназначения [*devoir-être*] каждого человека, достойного занимать положение) того, чем он кажется из-за своего положения. При этом не замечают, что авторитет, получаемый индивидом благодаря своему положению, заставляет исключить мысль, что то, чем он может казаться, не означает быть тем, чем он кажется из-за своего положения.

Комментарий 2. Поскольку эмиссия, происходящая в отношении педагогической коммуникации, всегда передает как минимум, утверждение ценности ПВ, то ПА, гарантирующий коммуникацию, всегда стремится исключить постановку вопроса об информативной продуктивности коммуникации. Доказательством нередуцируемости отношения педагогической коммуникации к отношению коммуникации, определяемой по формальным критериям, и того, что информационное содержание сообщения не исчерпывается содержанием коммуникации, является то, что отношение пе-

дагогической коммуникации может продолжаться как такое, даже если передаваемая информация стремится к нулю, как это можно наблюдать в предельном случае иницирующего обучения или, более близкий нам пример, в некоторых случаях преподавания литературы.

2.1.2.3. В силу того что каждое действительное ПВ обладает по определению ПА, получатели педагогического сообщения с самого начала предрасположены признавать легитимность передаваемой информации и ПА педагогического эмитента, а следовательно, получать и интериоризировать сообщение.

2.1.2.4. Собственно символическая сила физических или символических санкций — позитивных или негативных, гарантированных юридически или нет, которые устойчиво обеспечивают, закрепляют и освящают результат ПВ, — тем больше в определенной социальной формации, чем больше группы или классы, к которым применяются санкции, предрасположены признавать ПА, который накладывает эти санкции.

2.1.3. Легитимное ПВ, т. е. обладающее господствующей легитимностью в определенной социальной формации, есть не что иное, как произвольное внушение господствующего культурного произвола, поскольку оно не осознано в его объективной истине господствующего ПВ и навязывания господствующего культурного произвола (см. п. 1.1.3 и 2.1).

Комментарий. Монополия господствующей культурной легитимности всегда является ставкой в конкурентной борьбе между учреждениями или агентами. Следовательно, навязывание культурной ортодоксии соответствует особой форме структуры конкурентного поля, чье своеобразие полностью проявляется лишь тогда, когда мы соотносим ее с другими возможными формами. Например, эклектизм или синкретизм может стать преподавательским решением проблем, поставленных конкуренцией за легитимность в интеллектуальном или художественном поле и конкуренцией между ценностями и идеологиями разных слоев доминирующих классов.

2.2. ПВ, наделенное ПА, стремится произвести непризнание объективной истины культурного произвола, поскольку, являясь признанной инстанцией легитимного внушения, оно стремится вызвать признание культурного произвола, внушаемого в качестве легитимной культуры.

2.2.1. В силу того что каждое действительное ПВ обладает по определению ПА, отношение педагогической коммуникации, в котором реализуется ПВ, стремится производить легитимность того, что оно передает, поскольку — самим фактом легитимной передачи — обозначает это как достойное быть переданным в противоположность тому, что оно не передает.

*Комментарий 1.* Таким образом, оказывается обоснованной социологическая возможность ПВ, которую исследование об абсолютном начале ПВ (исследование столь же ложное в своем роде, как и то, что приводит к апориям общественного договора или «до-языковой ситуации») могло бы заставить считать логически невозможной, как это можно видеть в парадоксе Эфидема, покоящемся на скрытом постулате ПВ без ПА: «То, что ты знаешь, — тебе не нужно учить; то, что не знаешь, — ты не можешь учить, ведь ты не знаешь, что учить».

*Комментарий 2.* Редуцировать отношение педагогической коммуникации к чистому и простому отношению коммуникации — значит не дать себе возможности понять социальные условия его собственно символической и педагогической действенности, которые состоят именно в сокрытии факта, что это не просто отношение коммуникации. Кроме того, это значит заставить себя предположить существование «информационной потребности» у получателей информации, которые к тому же были бы осведомлены об информации, способной удовлетворить эту потребность, и которая существовала бы до социальных и педагогических условий своего производства.

*2.2.2. Легитимная культура, т. е. культура, обладающая господствующей легитимностью в определенной социальной формации, есть не что иное, как господствующий культурный произвол, поскольку он не осознан в своей объективной истине культурного произвола вообще и господствующего культурного произвола в частности (см. п. 1.2.3 и 2.2).*

*Комментарий.* Фактическое непонимание того, что разные виды культурного произвола, воспроизводимые разными ПВ, невозможно определить в отрыве от их принадлежности к системе культурных произволов, которая может быть более или менее интегрированной в зависимости от рассматриваемой социальной формации, но всегда подчиненной господству господствующего культурного произвола, — служит основой как идеологических противоречий в отношении культуры подчиненных классов или наций, так и околон научных рассуждений о культурном «отчуждении» или его преодолении. Иначе говоря, структура отношений господства между классами в равной мере вдохновляется как «популяризаторским» намерением «освободить» подчиненные классы, дав им средства для усвоения легитимной культуры, как таковой, вместе со всем, что в ней есть от действия различия и легитимации (например, программы народных университетов или якобинская защита преподавания латыни), так и популистским проектом по узакониванию легитимности культурного произвола подчиненных классов в том виде, в каком он сложился в процессе и

вследствие его зависимого положения, канонизируя его как «народную культуру». Эта антиномия подчиненной идеологии находит свое выражение непосредственно в практике или дискурсе подчиненных классов (например, в виде чередования чувства культурного возмущения и агрессивной девальвации господствующей культуры), а ее глашатаи, уполномоченные или нет своими классами, воспроизводят или усиливают ее (усложняя ее противоречиями, связанными с их собственным отношением к подчиненным классам с их противоречиями, как в случае «Пролеткульта»). Это противоречие может пережить свои социальные условия, как об этом свидетельствует идеология и даже культурная политика классов или наций, занимавших ранее подчиненное положение, которые колеблются между желанием взять в свои руки контроль над культурным наследием, завещанным господствующими классами или нациями, и намерением реабилитировать пережитки подчиненной культуры.

2.3. Всякая инстанция (агент или учреждение), осуществляющая ПВ, обладает ПА лишь постольку, поскольку она уполномочена группами или классами, которым она навязывает культурный произвол в соответствии со способом внушения, определенным этим произволом, т. е. обладает делегированным ей правом на символическое насилие.

Комментарий. Говоря о делегировании власти (авторитета), мы не предполагаем существования прямого соглашения и еще меньше — формального договора между группой или классом и педагогической инстанцией, несмотря на то что даже в случае семейного воспитания в традиционном обществе ПА педагогической инстанции может быть юридически признан и санкционирован (см. следствие из п. 1.1). Действительно, даже когда некоторые аспекты ПА образовательного учреждения явным образом кодифицированы (как в случае кодификации права на насилие, заключенного в *patria potestas* [власти отца], или в юридических ограничениях отцовского ПА в наших обществах, или еще в определении программ обучения и юридических условий доступа к духовному влиянию в учебном заведении), «не все оговаривается в договоре» о делегировании. Говорить о делегировании авторитета — значит только перечислить социальные условия осуществления ПВ, т. е. обозначить культурную близость между культурным произволом, навязываемым этим ПВ, и сложившимся культурным произволом групп или классов, испытывающих воздействие. В этом смысле всякое действие символического насилия, которому удастся заставить признать себя (т. е. навязать непризнание его объективной истины насилия), объективно предполагает делегирование власти. В противоположность популярным или полунаучным представлениям, которые



предоставляют рекламе или пропаганде и, более широко, сообщениям, распространяемым современными средствами массовой информации, прессе, радио, телевидению власть манипулировать общественным мнением, а то и создавать его, — символические действия могут осуществляться лишь при условии и лишь в той мере, в какой они сочетаются и подкрепляются имеющимися диспозициями (как в случае газеты и ее читателей). Раз не существует «внутренней силы истинной идеи», то непонятно, откуда бы ей взяться у ложной идеи, даже повторяемой. Именно силовые отношения определяют границы, в которых может действовать сила убеждения символической власти (например, пределы воздействия любой проповеди или революционной пропаганды на привилегированные классы). Так, пророческое действие, т. е. действие, которое, подобно действию религиозного пророка или *auctor'a*, утверждающего, что он находит в самом себе принцип своего *auctoritas*, должно, по-видимому, создавать *ex nihilo* ПА эмитента и постепенно завоевывать поддержку публики, может быть успешным только в той мере, в какой оно опирается на делегирование предполагаемой власти (хотя и виртуальной и негласной). Действительно, рискуя присвоить себе чудо абсолютного начала (как вынуждена была это сделать веберовская теория харизмы), нужно придерживаться положения, что успешный пророк — это тот, кто формулирует для использования группами или классами, к которым он обращается, такое сообщение, которое объективные условия, определяющие материальные и символические интересы этих групп или классов, вынуждали бы слушать и слышать. Иначе говоря, нужно перевернуть кажущееся внешнее отношение между пророком и его аудиторией: религиозный или политический пророк всегда проповедует обращенным и следует за своими учениками в той же мере, в какой ученики следуют за ним, поскольку слушают и слышат его наставления лишь те, кто в силу того, чем они являются, объективно выдали ему мандат наставлять их. Если не стоит отрицать собственное действие пророческой псевдосистематизации, аллюзии и эллипсисы которой хорошо приспособлены, чтобы способствовать согласию в недоразумении и подразумевании, то вместе с тем нельзя выводить шансы на успех пророческого сообщения из характеристик внутренне присущих сообщению (например, сравнительная распространенность христианства и ислама). Вербализация, которая освящает, т. е. санкционирует и делает священным одним фактом их высказывания, ожидания, на которые она отвечает, может добавить свою, т. е. собственную символическую, силу к уже существующим силовым отношениям лишь потому, что черпает свою силу из молчали-

вого делегирования, которое ей дают группы или классы, вовлеченные в эти силовые отношения.

**2.3.1. Педагогическое учреждение обладает ПА, который** сообщает ей свою власть легитимировать диктуемый ею культурный произвол лишь в пределах, очерченных этим культурным произволом. Иначе говоря, лишь в той мере, в какой — как по способу внушения (легитимный способ внушения), так и по определению того, что внушается, тех, кто уполномочен внушать (легитимные воспитатели), и тех, кому внушают (легитимные получатели сообщения), — педагогическое учреждение вос-производит фундаментальные принципы культурного произвола, который определенная группа или класс производит и считает заслуживающим воспроизведения как самим существованием, так и фактом делегирования учреждению необходимой для воспроизведения власти.

Комментарий. Было бы слишком легко заметить ограничения, наложенные на делегирование, если бы они были эксплицитно определены, как в случае, когда ПВ реализуется учебным заведением, однако они присутствуют также и в случае ПВ, осуществляемого семейной группой (не только в господствующих, но и в подчиненных группах или классах). Определение легитимных воспитателей, легитимного механизма их ПВ и легитимного способа внушения обнаруживает очень разнообразные формы в зависимости от структуры родства и способа наследования как способа передачи экономических благ и власти (например, различные формы деления педагогического труда между родителями в социальных формациях с патрилинейной или с матрилинейной системой наследования либо между разными классами одной социальной формации). Не случайно воспитание детей служит объектом конфликтующих представлений и даже поводом к напряженным отношениям и конфликтам всякий раз, когда рядом живут семьи или внутри одной семьи есть родственники, принадлежащие к разным социальным классам. (Крайний пример — конфликты по поводу прав взрослых из одной семьи осуществлять ПВ и особенно наказывать физически детей из другой семьи. Специфическая форма этого конфликта о легитимных границах семейного ПВ всегда связана с относительной позицией втянутых в конфликт семейных групп в структуре классовых отношений.)

**2.3.1.1. Делегирование права на символическое насилие,** на котором основан ПА педагогической инстанции, всегда представляет собой ограниченное делегирование. Делегирование какому-либо педагогическому учреждению того, что необходимо для власти легитимного внушения культурного произвола в соответствии со способом внуше-

ния, определяемым этим произволом, имеет обратную сторону — невозможность для этого учреждения свободно определять способ обучения, преподаваемое содержание и аудиторию, с которой оно работает (принцип ограниченной автономии педагогических учреждений).

2.3.1.2. Санкции: материальные или символические, позитивные или негативные, юридически гарантированные или нет, — в которых выражается ПА и которые обеспечивают, подкрепляют и прочно освящают результат ПВ, имеют в определенной социальной формации тем больше шансов быть легитимно признанными, т. е. обладают тем большей символической властью (см. п. 2.1.2.4), чем в большей степени они применяются к группам или классам, применение педагогических санкций к которым может с большой вероятностью подтверждаться санкциями рынка, где формируется экономическая и символическая ценность продуктов различных ПВ (принцип реальности или закон рынка).

Комментарий 1. Признание, которое группа или класс объективно дает педагогическому учреждению, всегда (какими бы ни были психологические или идеологические изменения соответствующего опыта) определяется степенью, в какой рыночная стоимость и символическая значимость представителей этого класса зависят от изменения и освящения ПА этого учреждения. Понятно, что средневековая знать, например, придавала очень мало значения схоластическому образованию. Напротив, правящие классы греческих полисов обращались к услугам софистов или риториков. В наши дни средние классы, и в частности слои средних классов, чье социальное восхождение, прошлое или будущее, самым непосредственным образом зависит от образования, отличаются от народных классов школьным усердием, которое выражается, помимо прочего, в их особой восприимчивости к символическому эффекту наказаний и поощрений, а точнее, к результату социальной сертификации дипломов об образовании.

Комментарий 2. Чем более унифицирован рынок, на котором формируется стоимость продуктов различных ПВ, тем с большей вероятностью группы или классы, испытавшие ПВ, внушившее им подчиненный культурный произвол, будут сталкиваться с напоминанием, что их культурные достижения не имеют ценности, будь то через анонимные санкции рынка труда или через символические санкции рынка культуры (или же матримониального рынка), не говоря уже о приговорах системы образования, которые всегда чреваты экономическими и символическими последствиями. Подобные призывы к порядку имеют тенденцию порождать в них если не явное признание господствующей культуры как легитимной, то по меньшей мере уязвленное со-

знание культурной неполноценности собственных достижений. Таким образом, унифицируя рынок, на котором формируется стоимость продуктов различных типов ПВ, буржуазное общество (по сравнению, например, с феодальным) умножило возможности подчинения результатов действия подчиненных типов ПВ критериям оценки, принятым для легитимной культуры, утверждая и подтверждая при этом свое господство в символическом порядке. В подобной социальной формации отношение между подчиненными типами ПВ и господствующим ПВ можно объяснить по аналогии с отношением, которое устанавливается в двухкладной экономике между господствующим способом производства и подчиненными способами производства (промышленное сельское хозяйство и традиционное ремесленное сельское хозяйство), чьи продукты зависят от одних и тех же законов рынка, на котором господствует капиталистический способ производства. Вместе с тем унификация символического рынка, как бы далеко она ни зашла, ни в коей мере не исключает, что подчиненные типы ПВ смогут навязать тем, на кого они воздействуют, по меньшей мере на время и в отдельных областях практики, признание своей легитимности. Семейное ПВ в подчиненных группах или классах может осуществляться только в той мере, в какой оно признается легитимным как теми, кто его реализует, так и теми, на кого оно направлено, даже если эти последние обречены в дальнейшем обнаружить, что культурный произвол, за которым они должны были признавать ценность, чтобы усвоить его, не имеет влияния на экономическом или символическом рынке, где доминирует культурный произвол господствующих классов. Так, конфликты сопровождают адаптацию к господствующей культуре, допустим, колонизированного интеллектуала (которого алжирцы называют *m'turni*) или интеллектуала, происходящего из подчиненных классов, обреченных на переоценку отцовского авторитета со всеми вытекающими из этого отречениями, подавлениями и приспособлениями.

**2.3.1.3. Для педагогического учреждения тем меньше требуется утверждать и оправдывать свою легитимность, чем более непосредственно внушаемый им культурный произвол воспроизводит культурный произвол группы или класса, который делегирует учреждению свой ПА.**

**Комментарий.** Исходя из сказанного, ПВ, осуществляемое в традиционном обществе, представляет собой крайний случай: ретранслируя слабо дифференцированную, а потому необсуждаемую и бесспорную символическую власть, ПВ не сопровождается ни идеологическим оправданием ПА, как такового, ни специальной рефлексией над инструментами ПВ. То же относится и к педагогическому учреждению, ког-

да его главной, если не единственной функцией является воспроизведение стиля жизни господствующего класса или какого-то слоя господствующего класса (например, обучение молодой знати путем помещения в благородное заведение — *fosterage*, или, хотя и в меньшей степени, «джентльменское» обучение в традиционном Оксфорде).

2.3.2. Поскольку успешность каждого ПВ есть функция от степени, в которой получатели сообщения признают ПА педагогической инстанции, и от степени, в которой они владеют культурным кодом педагогической коммуникации, то успешность определенного ПВ в определенной социальной формации есть функция системы отношений между культурным произволом, который внушается этим ПВ; культурным произволом, господствующим в данной социальной формации; и культурным произволом, усвоенным в первичной социализации в группах и классах, откуда вышли те, на кого направлено ПВ (ср. п. 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2 и 2.3).

Комментарий. Достаточно соотнести с данными тремя принципами изменений различных исторических форм ПВ или различных форм ПВ, реализуемых одновременно в какой-то социальной формации, чтобы оценить шансы, которые имеют такие ПВ и культура, которую они внушают, на принятие и признание группами или классами, занимающими разные положения относительно педагогических учреждений и относительно господствующих групп или классов. Очевидно, определение ПВ относительно этих трех измерений тем лучше позволяет понять характеристики ПВ, чем более полной является интеграция разных ПВ одной социальной формации в объективно упорядоченную систему, т. е. чем более полно унифицирован рынок, на котором формируется экономическая и символическая ценность продуктов разных типов ПВ, так что продукт господствующего ПВ имеет намного больше шансов соответствовать принципам оценки, которые воспроизводит господствующее ПВ.

2.3.2.1. В определенной социальной формации дифференциальная успешность господствующего ПВ в разных группах или классах есть функция, во-первых, педагогического этоса и, во-вторых, культурного капитала. Педагогический этос, свойственный группе или классу, т. е. система диспозиций в отношении этого ПВ и учреждения, которое его осуществляет, — это результат интериоризации, с одной стороны, ценности, которую господствующее ПВ придает посредством применения санкций продуктам различных семейных ПВ, и, с другой стороны, ценности, которую разные рынки с помощью объективных санкций придают продуктам господствующего ПВ в зависимости от группы или класса, которые их произвели. Культурный капитал — это культурные блага, передаваемые различными семейными ПВ, цен-

ность которых в качестве культурного капитала есть функция расстояния между культурным произволом, предписываемым господствующим ПВ, и культурным произволом, внушенным семейным ПВ в разных группах или классах (ср. п. 2.2.2, 2.3.1.2 и 2.3.2).

2.3.3. Поскольку ПА держится на делегировании власти, то ПВ стремится воспроизвести у тех, на кого оно направлено, отношение, которое представители группы или класса сохраняют со своей культурой, т. е. непризнание объективной истины этой культуры как культурного произвола (этноцентризм).

2.3.3.1. Система ПВ определенной социальной формации, в силу своего подчинения эффекту доминирования господствующего ПВ, стремится воспроизвести как у господствующих, так и у подчиненных классов непризнание объективной истины легитимной культуры в качестве господствующего культурного произвола, воспроизведение которого способствует воспроизводству силовых отношений (ср. п. 1.3.1).

### 3. Педагогический труд

Положение 3. Произвол навязывания культурного произвола предполагает наличие ПА, т. е. делегирование власти (см. п. 1 и п. 2), подразумевающее, что педагогическое учреждение воспроизводит принципы культурного произвола, который определенная группа или класс производит и считает заслуживающим воспроизведения как самим существованием, так и фактом делегирования учреждению необходимой для воспроизведения власти. Отсюда — ПВ предполагает педагогический труд (ПТ) в качестве труда по внушению, которое должно длиться достаточно долго, чтобы получить устойчивое образование, а именно габитус как результат интериоризации принципов культурного произвола, который может сохраняться долгое время после прекращения ПВ и потому через практики продлевать существование принципов интериоризованного произвола.

Комментарий 1. ПВ — в качестве действия, которое должно длиться, чтобы произвести устойчивый габитус, т. е. в качестве действия навязывания и внушения произвола, которое может быть полностью совершено только посредством ПТ, — отличается от других непродолжительных и редких действий символического насилия, как, например, действий пророка, интеллектуального «творца» или колдуна. Подобные акции символического внушения могут вызывать глубокую и прочную трансформацию того, на что они направлены, только при условии и только в той мере, в какой им удастся продлить действие непрерывного внушения, т. е. через ПТ (например, проповеди и наставления священ-

ника или преподавательское толкование «классиков»). Принимая во внимание условия, которые необходимо выполнить для совершения ПТ («Воспитатель, — как говорил Маркс, — сам должен быть воспитан»), любому педагогическому учреждению свойственна, при прочих равных, более продолжительная структурная длительность, чем другим инстанциям, осуществляющим символическое насилие: педагогическое учреждение стремится воспроизвести, насколько позволяет его относительная автономия, условия, создавшие воспроизводителей, т. е. условия своего воспроизводства. Наблюдается чрезвычайно медленный ритм преобразования ПВ, когда дело касается традиционализма ПВ, оказываемого семьей, которая, отвечая за первичное воспитание, стремится как можно более полно реализовать тенденции любого ПВ и таким образом может даже в современных обществах играть роль хранителя унаследованных традиций; или когда дело касается инерции учебных заведений, которые, в силу их собственной функции, всегда приходят к самовоспроизводству, меняясь как можно меньше, наподобие традиционных обществ.

*Комментарий 2.* Воспитание, являясь основным инструментом исторической преемственности, рассматривается как процесс, в котором осуществляется воспроизводство во времени культурного произвола посредством формирования габитуса производителя практик, соответствующих культурному произволу (т. е. путем трансляции образования как информации, способной продолжительно «информировать» тех, кто ее принимает). В порядке культуры оно выступает эквивалентом того, чем в биологическом порядке является передача генетического капитала. Габитус выступает аналогом генетического капитала, а обучение, определяющее реализацию ПВ, — аналогом порождения, в том смысле, что оно транслирует порождающую информацию аналоговой информации.

*3.1. Как продолжительная работа обучения, формирующая устойчивое образование, т. е. производителей практик, отвечающих принципам культурного произвола групп или классов, которые делегируют педагогическому воздействию необходимый для своего установления и сохранения ПА, ПТ имеет тенденцию воспроизводить социальные условия производства этого культурного произвола. Иначе говоря, ПТ воспроизводит объективные структуры, продуктом которых он является, при помощи габитуса, выступающего порождающим принципом практик, воспроизводящих объективные структуры.*

*3.1.1. Специфическая продуктивность ПТ объективно измеряется степенью, в какой ему удается получить собственный результат обучения, т. е. эффект воспроизведения.*

*3.1.1.1. Специфическая продуктивность ПТ* — т. е. степень, в которой ему удастся внушить легитимным адресатам культурного произвола, что он обладает мандатом на воспроизведение, — измеряется степенью, в какой формируемый им габитус является устойчивым, т. е. способным продолжительно порождать практики, отвечающие принципам внушенного культурного произвола.

*Комментарий.* Можно сопоставить собственный результат ПВ и результат действия политической власти по протяженности во времени, в которой выражается структурная продолжительность соответствующих властных полномочий на внушение. ПТ способен более длительно, чем политическое насилие, воспроизводить произвол, который он внушает (за исключением того случая, когда политическая власть сама обращается к ПТ, используя специфическую дидактику). Насколько религиозная власть воплощается в церкви, реализующей ПТ прямым или косвенным способом, т. е. при посредничестве семей (христианское воспитание), настолько устойчиво она информирует практики. Другими словами, власть символического насилия, которой обладает ПВ, использующее ПТ, вписывается в более длительный период по сравнению с авторитетом политической власти, всегда сталкивающимся с проблемой своего воспроизводства (наследования).

*3.1.1.2. Специфическая продуктивность ПТ*, т. е. степень, в какой ему удастся привить легитимным адресатам культурный произвол, который он уполномочен воспроизводить, измеряется степенью, в какой формируемый им габитус является переносимым, т. е. способным порождать практики, отвечающие принципам внушенного произвола в наибольшем количестве разных полей.

*Комментарий.* Так, влияние религиозной власти измеряется степенью, в какой габитус, произведенный ПТ соответствующих педагогических учреждений, порождает практики, отвечающие принципам внушенного произвола в областях, наиболее удаленных от тех, которыми строго управляет доктрина, например в области экономического поведения или политического выбора. Также результаты «формирующей силы привычек» (Панофски) схоластического воспитания узнаются в структуре готических соборов или в графическом оформлении рукописей.

*3.1.1.3. Специфическая продуктивность ПТ*, т. е. степень, в какой ему удастся привить легитимным адресатам культурный произвол, который он уполномочен воспроизводить, измеряется степенью, в какой сформированный им габитус является полным, т. е. насколько полно он воспроизводит в порождаемых им практиках принципы культурного произвола группы или класса.



*Комментарий.* Несмотря на то что совпадение результата воспроизводства по трем измерениям не является логически необходимым, теория габитуса как унифицирующее и порождающее начало практик позволяет понять, что устойчивость, переносимость и полнота габитуса фактически тесно связаны.

**3.1.2. Делегирование, на котором основано ПВ,** подразумевает, помимо определения внушаемого содержания, определение способа обучения (легитимного способа внушения) и длительности обучения (времени легитимного формирования). Они определяют степень законченности ПТ, считающегося необходимым и достаточным для производства завершенной формы габитуса, т. е. уровень культурного формирования (уровень легитимной компетенции), по которому группа или класс признает состоявшегося человека.

**3.1.2.1. Делегирование, на котором основано господствующее ПВ,** помимо определения внушаемого содержания, подразумевает также господствующее определение способа внушения и его продолжительности. Они определяют степень законченности ПТ, считающегося необходимым и достаточным для производства завершенной формы габитуса, иначе говоря, уровень культурного формирования (уровень легитимной компетенции в области легитимной культуры), по которому не только господствующие, но и подчиненные классы признают «образованного человека» и по которому можно объективно измерять результаты подчиненных типов ПВ, т. е. разные виды состоявшегося человека, каким его определяет культурный произвол подчиненных групп или классов.

**3.1.3. ПТ — в качестве продолжительного труда по внушению,** формирующего устойчивый и переносимый габитус, т. е. труда, прививающего множеству легитимных адресатов систему схем восприятия, мышления, оценивания и действия (частично или полностью идентичных), — вносит свой вклад в создание и воспроизводство интеллектуальной и моральной интеграции группы или класса, от чьего имени он совершается.

*Комментарий.* Только если мы замечаем, что интеграция группы основывается на тождественности (полной или частичной) габитусов, привитых ПТ, т. е. при условии определения принципа гомологии практик через полную или частичную идентичность порождающих грамматик практик, мы сможем не впасть в наивность социальных философов, приверженцев консенсуса, которые сводят интеграцию группы к обладанию общим репертуаром представлений и не замечают, что единство и интегративная функция практик или мнений, феноменально различных и даже противо-

речащих друг другу, произведены одним порождающим габитусом (например, художественный стиль эпохи или определенных классов). Более того, один габитус может порождать как одну какую-то практику, так и ее противоположность, когда в его основе лежит логика диссимилиации. (Например, начинающие интеллектуалы склонны играть в особо непосредственной манере в интеллектуальную игру демаркации. При этом одинаковый габитус привилегированного класса может порождать радикально противоположные политические или эстетические мнения, а их глубинное единство проявляется лишь в модальности мировоззрений и практик.)

*3.1.3.1. ПТ — в качестве продолжительного труда по внушению, завершающегося интериоризацией принципов культурного произвола в форме устойчивого и переносимого габитуса, способного, таким образом, порождать практики, отвечающие этим принципам независимо и за рамками какой-либо явной регламентации и какого-либо явного призыва к порядку, — позволяет группе или классу делегировать ПВ свою власть производить и воспроизводить интеллектуальную и моральную интеграцию, не прибегая к внешнему принуждению, и в частности к мерам физического воздействия.*

*Комментарий. ПТ является субститутутом физического принуждения: меры физической репрессии (содержание в тюрьме или в психиатрической лечебнице) призваны исправлять просчеты интериоризации культурного произвола. Это рентабельный заменитель: несмотря на то что (а может, потому что) он лучше замаскирован, ПТ в конечном итоге более эффективен, чем физическое принуждение, которое не может продолжать оказывать непосредственное действие после его окончания, если только не учитывать, что физическое принуждение всегда стремится оказать еще и символическое воздействие. (Заметим, что король никогда не бывает голый и что лишь беззубо идеалистическая концепция силы, внутренне присущей справедливости, — концепция, базирующаяся на имплицитном разделении власти и представлений о легитимности, которые она с необходимостью порождает, — может привести к рассуждениям типа Русселя и еще некоторых последовавших за ним авторов о «голой власти» [naked power].) Таким образом, ПТ, обеспечивающий сохранение последствий символического насилия, стремится сформировать постоянную predisposedness в любой ситуации (по вопросам о количестве детей в семье, при выборе экономического поведения или политических пристрастий) давать правильный ответ (иначе говоря, ответ, предусмотренный культурным произволом, и только такой) на символические стимулы, исходя-*

щие от инстанций, наделенных ПА, который сделал возможным ПТ, производящий габитус (например, последствия проповедей священника или папских булл в качестве символического продолжения христианского воспитания).

3.2. В качестве преобразующего действия, стремящегося привить образование как систему устойчивых и переносимых диспозиций, ПТ, предварительным условием совершения которого выступает ПА, приводит к подтверждению и необратимому признанию ПА. Легитимность ПВ и навязываемый им культурный произвол маскируют все более полно, благодаря успешному внушению произвола, произвол внушения и произвол внушаемой культуры.

Комментарий. Считать, что порочный круг получается из-за присутствия ПА в начале и в конце ПВ, — значило бы не замечать, что ПА, которым обладает всякое актуальное ПВ, разрывает во временном порядке (биография и смена поколений) тот педагогический круг, на который было бы обречено ПВ, лишенное ПА, лишь затем, чтобы еще полнее замкнуть того, на кого направлен ПТ, в круг этноцентризма (группы или класса). Парадигматическим выражением этого парадокса служит круг крещения и конфирмации: вероисповедание, сформировавшееся в разумном возрасте, должно ретроспективно подтвердить обязательства, принятые в момент крещения, предвещавшего соответствующее воспитание, с необходимостью приводящее к такому вероисповеданию. Таким образом, по мере своего завершения ПТ все более и более полно создает объективные условия не признания культурного произвола, т. е. условия субъективного опыта культурного произвола в качестве необходимого в смысле «естественного». Тот, кто размышляет над своей культурой, уже образован, а вопросы того, кто считает нужным поставить под вопрос основы своего воспитания, все еще основаны на воспитании. Картезианский миф о врожденной идее, т. е. о природной культуре или о культивированной природе, которая предшествует воспитанию — ретроспективной иллюзии, необходимо вписанной в воспитание как произвольное внушение, способное заставить забыть произвол, — есть просто другое магическое решение круга ПА. «Поскольку мы все были детьми, прежде чем стать взрослыми, и нами долгое время руководили наши желания и наставники, которые часто противоречили друг другу, причем и те и другие, может быть, советовали нам не всегда самое лучшее, то почти невозможно, чтобы наши суждения были столь же чистыми и основательными, какими они могли бы быть, если бы мы полностью использовали наш разум с самого момента рождения и если бы нами всегда руководил один лишь он». Таким образом, мы выходим из круга крещения, за которым неизбежно следует конфирмация,

лишь затем, чтобы принести в жертву «второе рождение», чью философскую транскрипцию можно было бы видеть в трансценденталистской фантазии Реконкисты благодаря одним лишь доблестям мышления мысли без непомысленного.

**3.2.1. ПТ** — в качестве продолжительного труда по внушению, завершающегося все более и более полным непризнанием двойного произвола ПВ, т. е. признанием авторитета педагогического учреждения и легитимности предлагаемых им продуктов, — производит нераздельно легитимность продукта и легитимную потребность в этом продукте как легитимном продукте, формируя легитимных потребителей, т. е. наделенных социальным определением легитимного продукта и предрасположенностью потреблять его в легитимных формах.

**Комментарий 1.** Лишь ПТ может разорвать круг, в котором мы замыкаемся, когда забываем, что «культурная потребность» есть культивированная потребность, иными словами, когда мы отделяем ее от социальных условий производства. Так, религиозное или эстетическое поклонение, порождающее религиозные или эстетические практики, такие, как усердное посещение церкви или музея, — это результат влияния ПА семьи (и во вторую очередь учреждений, церкви или Школы), который на протяжении биографии разрывает круг «культурной потребности», признавая заслуживающими стремлений блага религиозного или культурного спасения и создавая потребность в этих благах одним лишь фактом навязывания их потребления. Зная, что условием потребности посещать музей или церковь является посещение музея или церкви и что усердное посещение предполагает потребность в посещении, мы понимаем, что прервать круг первого прихода в церковь или музей можно, только обладая склонностью к посещениям, которая — за исключением чуда предназначения — не может быть чем-то иным, нежели предрасположенностью семьи заставить посещать, посещая настолько долгое время, чтобы это посещение сформировало устойчивую диспозицию к посещению. В случае религии или искусства амнезия происхождения приводит к новой специфической форме иллюзии Декарта: миф о врожденном вкусе, который ничем не связан с внушенными ограничениями, поскольку он целиком дается с момента рождения и обращает в свободный выбор свободной воли детерминизм, способный порождать как детерминированный выбор, так и забывание этой детерминации.

**Комментарий 2.** Не умея распознать, что ПТ производит одновременно легитимный продукт, т. е. объект, заслуживающий того, чтобы его потребляли материально или символически (т. е. почитали, обожали, уважали, восхищались

и т. п.), и склонность материально или символически потреблять этот объект, мы обрекаем себя на бесконечный возврат к вопросу о приоритете почтения или почитаемого, обожания или обожаемого, уважения и уважаемого, восхищения и того, чем восхищаются. Мы вынуждены бесконечно колебаться между попыткой вывести из внутренне присущих объекту свойств диспозиции в отношении объекта и попыткой редуцировать свойства объекта к тем свойствам, какие ему придают диспозиции субъекта. Действительно, ПТ формирует, с одной стороны, агентов, которые, обладая адекватной диспозицией, могут приложить ее лишь к некоторым объектам, а с другой — объекты, которые кажутся агентам, сформированным ПТ, вызывающими или требующими соответствующую диспозицию.

*3.2.2. ПТ — в качестве продолжительного труда по внушению, производящего все более и более полное непризнание двойного произвола ПВ, — стремится скрыть тем более полно, чем более сформирован габитус, его объективную истину интериоризации основ культурного произвола, которая является тем более полной, чем более полно завершен труд по внушению.*

Комментарий. Понятно, что социальное определение превосходства всегда пытается соотноситься с «естественным», т. е. ссылаться на такую разновидность практики, которая предполагает степень завершенности ПТ, способную заставить забыть не только двойной произвол ПВ, результатом которого он является, но и все то, чем завершенная практика обязана ПТ. (Например, таковы *arête* у греков, легкость «честного человека», *sarr* «человека чести» у кабилы или «антиакадемический академизм» китайских мандаринов.)

*3.2.2.1. В качестве продолжительного труда по внушению, производящего все более и более полное непризнание двойного произвола ПВ, т. е. наряду с другими вещами непризнание установления границ, составляющих суть внушаемого культурного произвола, ПТ производит все более полное непризнание эстетических и интеллектуальных ограничений, связанных с интериоризацией этих ограничений (этический и логический этноцентризм).*

Комментарий. ПТ, формирующий габитус как систему схем мышления, восприятия, оценки и действия, приводит к непризнанию ограничений, накладываемых системой, присущих этой программе, непризнанию, которое зависит от уровня завершенности ПТ. Агенты, сформированные ПТ, никогда не были бы столь зависимыми от ограничений, которые культурный произвол накладывает на их мышление и практики, если бы, замкнутые внутри этих границ самодисциплиной и самоцензурой (тем более неосознанными, чем

более полно интериоризированы их основы), они не пребывали бы в своем мышлении и практике в иллюзии свободы и универсальности.

3.2.2.1.1. ПТ, в котором осуществляется господствующее ПВ, в определенной социальной формации тем более успешно навязывает легитимность господствующей культуры, чем более он завершен. Иначе говоря, чем более ему удастся внушить непризнание господствующего произвола как такового не только легитимным адресатам ПВ, но и представителям подчиненных групп или классов (господствующая идеология легитимной культуры как единственно истинной, т. е. универсальной, культуры).

3.2.2.1.2. ПТ, в котором осуществляется господствующее ПВ, в определенной социальной формации всегда выполняет функцию поддержания порядка, т. е. воспроизводства структуры силовых отношений между группами или классами. Все это в той мере, в какой ему удается с помощью внушения или исключения навязать представителям подчиненных групп или классов признание легитимности господствующей культуры и заставить их интериоризировать (в разной степени) дисциплину и цензуру, которые никогда так хорошо не служат материальным и символическим интересам господствующих групп или классов, как тогда, когда они принимают вид самодисциплины и самоцензуры.

3.2.2.1.3. ПТ, в котором осуществляется господствующее ПВ, в определенной социальной формации стремится навязать представителям подчиненных групп или классов признание легитимности господствующей культуры, но в то же время он стремится навязать им с помощью внушения или исключения признание нелегитимности их собственного культурного произвола.

Комментарий. Вопреки упрощенному представлению о символическом насилии одного класса над другим средствами воспитания (парадоксально, но это представление разделяют как те, кто осуждает господствующую идеологию, сводя ее к схеме «насильственного кормления», так и те, кто изображает сожаление о том, что детям из «простых семей» навязывается «культура, созданная не для них»), господствующее ПВ не столько пытается внушать информацию, входящую в господствующую культуру (хотя бы потому, что ПТ обладает тем меньшей специфической продуктивностью и длительностью, чем ниже на социальной лестнице находятся группы или классы, на которые направлено ПВ), сколько заставить признать свершившийся факт легитимности господствующей культуры. Речь идет о том, чтобы заставить тех, кто исключен из числа легитимных адресатов (либо, в большинстве стран, до начала школьного образования, либо в процессе учебы), усвоить

легитимность их исключения, или заставить тех, кто отправляется во второстепенные учебные заведения, признать низкий уровень такого образования, и тех, кто его получает, или же внушить — через подчинение учебных дисциплин и согласие с культурными иерархиями — переносимую и обобщенную диспозицию уважать дисциплины и социальные иерархии. Короче, во всех этих случаях главным механизмом, заставляющим признать господствующую культуру в качестве легитимной и соответственно не-легитимность культурного произвола подчиненных групп или классов, служит исключение, которое приобретает особую символическую силу, когда принимает вид самоисключения. Все происходит так, как если бы легитимная продолжительность ПТ, которая представляется подчиненным классам, определялась бы объективно как время, необходимое и достаточное, чтобы факт исключения полностью приобрел свою символическую силу, т. е. чтобы он казался тем, на кого он направлен, наказанием за их культурную ущербность и чтобы никому не позволялось игнорировать закон легитимной культуры. Один из наименее заметных результатов обязательного образования состоит в том, что ему удается получить от подчиненных классов признание легитимных знаний и навыков (например, в области права, медицины, техники, развлечений или искусства), влекущее за собой обесценивание знаний и навыков, которыми они действительно владеют (обычное право, домашнее лечение, ремесленные приемы, народные языки и искусство или же все то, что вошло в «Школу прогульщиков колдуньи и пастуха», согласно выражению Мишле). Тем самым рынок материальной и символической продукции (начиная с дипломов о высшем образовании) практически становится монополией господствующих классов (в частности, медицинская диагностика, юридические консультации, индустрия культуры и т. п.).

*3.3. Поскольку ПТ является необратимым процессом, создающим за необходимое для внушения время необратимую диспозицию, — т. е. такую диспозицию, которая не может быть подавлена или преобразована иначе, как в необратимом процессе, производящем, в свою очередь, новую необратимую диспозицию, — то первичное ПВ (начальное воспитание), которое осуществляется в ПТ, не имеющем предыстории (первичный ПТ), формирует первичный габитус, характерный для какой-либо группы или класса, и именно он становится основой для последующего становления любого другого габитуса.*

*Комментарий.* Не без некоторого ехидства процитируем здесь Гуссерля, открывшего для себя очевидность эмпирической генеалогии сознания: «Я получил воспитание немца,

а не китайца. Но еще и воспитание жителя маленького города, в рамках семьи и мелкобуржуазной школы, а не мелкопоместного дворянина, крупного земельного собственника, воспитанного в кадетской школе». Он замечает: если всегда возможно получить научные знания из другой культуры и даже новое воспитание, отвечающее принципам этой культуры (например, «попытавшись выучить ряд курсов, преподаваемых в кадетской школе» или «перевоспитавшись на китайский манер»), то «такое овладение Китаем возможно в полном смысле не больше, чем в полном смысле научиться владеть собой и стать юнкером в его совершенно конкретном бытии».

*3.3.1. Уровень специфической продуктивности любого ПТ, кроме первичного (т. е. вторичного ПТ), зависит от расстояния, отделяющего габитус, который он пытается привить (т. е. навязанный культурный произвол), от габитуса, сформированного предшествующим ПТ и, в пределе, первичным ПТ (т. е. исходным культурным произволом).*

*Комментарий 1.* Успех всякого школьного воспитания и, более широко, всего вторичного ПТ зависит главным образом от предшествовавшего начального воспитания, даже и в особенности если Школа не признает такого первенства, своей идеологией и практикой превращая школьную историю в историю без предыстории. Известно, что через совокупность навыков, связанных с повседневным поведением, и в частности через овладение родным языком или манипуляцию терминами родства и родственных связей, происходит практическое усвоение логических диспозиций. Эти диспозиции, более или менее сложные, более или менее символически проработанные в разных группах или классах, в разной степени предрасполагают к символическому овладению операциями, предполагающими математическое доказательство или разбор произведения искусства.

*Комментарий 2.* Очевидна наивность постановки проблемы дифференцированной эффективности разных инстанций символического насилия (семьи, школы, современных средств коммуникации и пр.), если она не учитывает — как священники, отправляющие культ всеисилия Школы, или пророки всемогущества масс-медиа — необратимость процессов научения, вследствие чего габитус, приобретенный в семье, служит основой рецепции и усвоения школьного сообщения, а габитус, приобретенный в школе, служит основой другого уровня рецепции и другой степени усвоения сообщений, создаваемых и распространяемых индустрией культуры и в целом любого научного или поленаучного сообщения.

*3.3.1.1. Определенный способ внушения характеризуется (в аспекте п. 3.3.1) положением, которое он занимает*



между, с одной стороны, способом внушения, имеющим целью полностью заменить один габитус другим (конверсия), и с другой — способом внушения, нацеленным на простое подтверждение первичного габитуса (поддержание или подкрепление).

**Комментарий.** Сущность характеристик вторичного ПТ, цель которого — привести к радикальной конверсии (метанойе), можно вывести из стоящей перед ним необходимости организовать социальные условия своего функционирования, чтобы убить «старого человека» и породить *ex nihilo* новый габитус. Подумайте, например, о склонности к педагогическому формализму, о демонстрации произвола навязывания как произвола ради произвола и, в более общем виде, о навязывании правила ради правила, что составляет главную характеристику способа внушения, собственного конверсионным ПВ: как в случае упражнений в благочестии и умерщвлении плоти («отупляйтесь!»), военной муштры и т. п. На этом основании тотальные институты (казарма, монастырь, тюрьма, психиатрическая лечебница и интернат) позволяют со всей ясностью увидеть приемы уничтожения старой культуры и создания новой, к которым прибегает ПТ, желающий сформировать габитус, максимально приближенный к первичному типу габитуса, при этом совершенно не считаясь с уже существующим габитусом. На противоположном конце находятся традиционные институты для девочек из хороших семей. Они представляют собой парадигму педагогических учреждений, адресатами которых — благодаря действию механизмов отбора и самоотбора — являются агенты, уже наделенные габитусом, минимально отличающимся от того, который нужно сформировать, а потому эти учреждения довольствуются, не без хвастовства и высокопарности, организацией всех внешних признаков действительно эффективного обучения (пример — Национальная школа управления). Если во времена, когда господствующие классы доверяли начальное воспитание детей выходцам из низших классов, специально созданные для них образовательные учреждения проявляли все характеристики тотального института, то это происходило потому, что в таких случаях требовалось настоящее перевоспитание (как, например, в иезуитских коллегиях или в немецких или российских гимназиях XIX в.).

**3.3.1.2.** Принимая во внимание, что первичный габитус, сформированный первичным ПТ, лежит в основе последующего становления всякого другого габитуса, мы можем измерить степень специфической продуктивности вторичного ПТ степенью, в какой система средств, необходимых для осуществления ПТ (способ внушения), объективно согласуется с расстоянием между габитусом, который хотят

сформировать, и габитусом, сформированным предшествующим ПТ.

**Комментарий.** Вторичный ПТ тем более продуктивен, чем более полно (с учетом степени, в какой получатели педагогического сообщения владеют кодом сообщения) он создает социальные условия коммуникации с помощью методической организации упражнений, направленных на обеспечение ускоренного усвоения кода передачи и тем самым ускоренного усвоения габитуса.

**3.3.1.3.** Степень традиционности способа внушения измеряется степенью, в какой он оказывается объективно соотносенным с ограниченной аудиторией легитимных получателей сообщения, т. е. степенью, в какой успех вторичного ПТ предполагает, что адресаты обладают адекватным габитусом (иначе говоря, педагогическим этосом и культурным капиталом, присущим группам или классам, чей культурный произвол он воспроизводит).

**3.3.1.3.1.** В силу того что господствующий способ внушения в определенной социальной формации стремится отвечать интересам господствующих классов, т. е. легитимных адресатов, дифференцированная продуктивность господствующего ПТ в разных группах или классах, на которые он направлен, имеет тенденцию изменяться в зависимости от расстояния между первичным габитусом, сформированным в результате первичного ПТ в разных группах или классах, и габитусом, привитым господствующим ПТ (т. е. степенью, в которой воспитание или аккумуляция является перевоспитанием или декультурацией в разных группах или классах).

**3.3.2.** С учетом того что, во-первых, экспликация и формализация принципов, применяемых в практике, т. е. символическое овладение этой практикой необходимо следует в логическом и хронологическом порядке за практическим овладением этими принципами, иными словами, что символическое овладение никогда не имеет основания в себе самом; и, во-вторых, что символическое овладение несводимо к практическому, в процессе которого оно совершается и к которому оно добавляет свой собственный результат, — можно сделать два вывода. Во-первых, что всякий вторичный ПТ производит вторичные практики, несводимые к первичным практикам, символическое овладение которыми он обеспечивает. Во-вторых, вторичное овладение, происходящее в процессе ПТ, предполагает предварительное овладение, тем более близкое простому практическому овладению практиками, чем раньше в биографическом порядке оно происходит.

**Комментарий.** Школьное преподавание грамматики не обучает, собственно говоря, новой порождающей граммати-

ке языковых практик. Ребенок должен практически владеть основами, которые он учится подчинять логическому контролю (спряжение, склонение, синтаксические конструкции и пр.). Однако, получая научную кодификацию того, что он делает, он приобретает возможность делать это более сознательно и систематически (см.: Пиаже, Выготский). Такая трансформация в биографическом порядке является аналогом исторического процесса, в котором обычное право или традиционное правосудие (*Kadi Justiz*) трансформируется в рациональное право, т. е. кодифицированное, исходя из эксплицитных принципов. (См. в более обобщенном виде веберовские исследования основных характеристик процесса рационализации в сфере религии, искусства, политической теории и т. д.) Ясно, что в такой же логике успешность действия символического внушения пророка есть функция степени, в какой ему удастся эксплицировать и систематизировать принципы, которыми уже владеет на практике группа его слушателей.

3.3.2.1. *Определенный способ внушения, т. е. система средств, с помощью которых происходит интериоризация культурного произвола, характеризуется (в плане п. 3.3.2) положением, занимаемым им между: 1) способом внушения, формирующим габитус бессознательным внушением принципов, которые проявляют себя лишь в практическом состоянии и в процессе навязанной практики (имплицитная педагогика), и 2) способом внушения, формирующим габитус посредством систематически организованного внушения именно как внушения сформулированных и даже формализованных принципов (эксплицитная педагогика).*

*Комментарий.* Не стоит думать, что можно иерархизировать эти два противоположных способа внушения по их специфической продуктивности, поскольку, измеряемая устойчивостью и переносимостью габитуса, эта эффективность не может быть определена независимо от внушаемого содержания и социальных функций, выполняемых рассматриваемым типом ПТ в определенной социальной формации. Так, имплицитная педагогика, несомненно, является более эффективной, когда речь идет о передаче традиционных знаний, недифференцированных и целостных (обучение манерам или ручным приемам), поскольку она требует от ученика или стажера полного отождествления с личностью «учителя» или «наставника» ценой настоящей самоотдачи, исключаящей анализ основ взятого за образец поведения. В то же время имплицитная педагогика, предполагающая некое предварительное знание, становится малоэффективной, когда она имеет дело с тем, у кого нет этого знания, но может быть очень «рентабельной» для господствующих классов, когда соответствующее ПВ осуществляется в системе ПВ,

подчиняющейся доминирующему ПВ. Эта система вносит, таким образом, вклад в культурное воспроизводство и соответственно в социальное воспроизводство, обеспечивая обладателям предварительного знания монополию этого знания.

**3.3.2.2.** Принимая во внимание, что любой вторичный ПТ имеет своим результатом обучение практикам, несводимым к одним лишь практикам, символическое овладение которыми он дает, степень специфической продуктивности вторичного ПТ в данном аспекте зависит от степени, в какой система средств, необходимых для совершения ПТ (способ внушения), объективно учитывает цель обеспечения формальной переносимости габитуса, используя средства эксплицитного внушения кодифицированных и формальных принципов.

**3.3.2.3.** Степень традиционности способа внушения измеряется степенью, в какой средства, необходимые для совершения ПТ, могут быть редуцированы к практикам, выражающим габитус, который хотя и воспроизвести, и стремящимся (уже в силу того, что они постоянно повторяются людьми, обладающими ПА) непосредственно воспроизводить определенный габитус, используя его практическую переносимость.

*Комментарий.* ПТ тем более традиционен, чем: 1) менее четко определены его границы как специфической и автономной практики и 2) более тотальными и недифференцированными являются функции совершающих его учреждений. Иначе говоря, чем более полно он редуцируется к процессу привыкания, в котором мэтр неосознанно передает своим образцовым поведением принципы, которыми он сам сознательно не овладел, ученику, который усваивает их бессознательно. В крайнем случае, как можно видеть в традиционных обществах, вся группа и в целом среда как система материальных условий существования благодаря их символической нагруженности, придающей им принудительную силу, функционируют без специализированных агентов и специфических моментов, осуществляя анонимное и размытое ПВ. (Например, формирование христианского габитуса в Средние века с помощью календаря религиозных праздников, катехизиса, организации пространства повседневной жизни, а также символических предметов наподобие молитвенника.)

**3.3.2.3.1.** Первичный ПТ, совершаемый над представителями разных групп или классов в определенной социальной формации, тем прочнее базируется на практической переносимости габитуса, чем более жестко материальные условия их существования подчинены нуждам практики и тем самым препятствуют становлению и развитию способности к символическому овладению практикой.

*Комментарий.* Если допустить, что ПТ тем ближе к эксплицитной педагогике, чем больше он использует вербализацию и классифицирующую концептуализацию, то становится понятным, что первичный ПТ тем лучше подготавливает вторичный ПТ, основанный на эксплицитной педагогике, чем более полно материальные условия существования группы или класса, где он осуществлялся, позволяли сохранять дистанцию с практикой. Иначе говоря, чем больше возможность «нейтрализовать» в воображаемом или рефлексивном плане насущные жизненные потребности, которые предписывают подчиненным классам придерживаться прагматической диспозиции. Все это усугубляется тем фактом, что агенты, ответственные за осуществление первичного ПТ, сами были очень неодинаково подготовлены вторичным ПТ к символическому овладению и что вследствие этого они в весьма неравной мере способны ориентировать первичный ПТ на вербализацию, экспликацию и концептуализацию практического овладения, которых требует вторичный ПТ (наиболее наглядный пример такой ориентации — преемственность между первичным ПТ и вторичным ПТ в семьях преподавателей и интеллектуалов).

*3.3.3. Поскольку господствующий тип ПТ обосновывается делегированием, он стремится освободиться от эксплицитного внушения предпосылок, выступающих условием его специфической продуктивности, причем тем полнее, чем лучше легитимные адресаты усвоили господствующий культурный произвол, т. е. чем более значительная часть того, что он уполномочен сформировать (капитал и этос), уже усвоена в процессе первичного ПТ господствующих групп или классов.*

*3.3.3.1. В социальной формации, где в педагогической практике и во всем множестве социальных практик господствующий культурный произвол ставит практическое овладение в подчиненное положение по отношению к символическому овладению практиками, доминирующий тип ПТ стремится тем полнее освободиться от эксплицитного внушения принципов, позволяющих символическое овладение, чем более полно овладение на практике принципами, способствующими символическому овладению практиками, уже привито легитимным адресатам в процессе первичного ПТ господствующих групп или классов.*

*Комментарий.* Вопреки утверждениям некоторых психогенетических теорий, которые описывают развитие умственных способностей как универсальный процесс линейного преобразования сенсомоторного научения в символическое овладение, разные типы первичного ПТ в тех или иных группах или классах формируют системы первич-

ных диспозиций, которые не просто отличаются неодинаковой степенью экспликации одной и той же практики, но и являются разными типами практического овладения, неодинаково предрасполагающими к приобретению особого вида символического овладения, отдающего приоритет господствующему культурному произволу. Так, практическое овладение, ориентированное на действие с предметами и соответствующее ему отношение к словам, в меньшей мере предрасполагает к научному овладению правилами литературного языка, чем практическое овладение, направленное на действие со словами и на отношение к словам и вещам, которое допускает примат манипуляции словами. Когда легитимными адресатами вторичного ПТ выступают индивиды, получившие в процессе первичного ПТ практические навыки с речевой доминантой, то тогда парадоксальным образом вторичный ПТ, имеющий мандат на обучение преимущественно владению речью, может придерживаться имплицитной педагогики, особенно в случае обучения языку, поскольку здесь он опирается на габитус, содержащий в практическом состоянии предрасположенность к использованию языка в соответствии с просвещенным к нему отношением (например, структурная близость классического образования и начального буржуазного воспитания). И наоборот, в случае вторичного ПТ, декларируемой функцией которого является формирование практического овладения ручными навыками (например, специальное обучение в технических учебных заведениях), одного лишь факта объяснения в научной форме принципов, лежащих в основе технических навыков, которыми практически владеют дети, вышедшие из народных классов, достаточно, чтобы отбросить приемы и ручные навыки в область нелегитимного, простого, «доморощенного ремесла», к тому же общее образование показывает, что их речь не более чем жаргон, сленг, тарабарщина. Здесь кроется один из наиболее сильных социальных эффектов научного дискурса, который разделяет непреодолимым барьером владеющего принципами (например, инженера) от простого практика (технического сотрудника).

3.3.3.2. Принимая во внимание, что в определенном типе социальной формации (как в п. 3.3.3.1) господствующая форма вторичного ПТ, использующая традиционный способ внушения (в смысле п. 3.3.1.3 и п. 3.3.2.3), обладает тем меньшей специфической продуктивностью, чем более отдален первичный ПТ групп или классов, на которые он воздействует, от господствующей формы первичного ПТ, формирующего, помимо прочего, практическое овладение с речевой доминантой, — такой ПТ стремится непосредственно в процессе своего совершения установить грани-

цы реально возможных адресатов, исключая другие группы или классы тем быстрее, чем меньше их капитал или это соответствует объективно предполагаемым методам внушения.

3.3.3.3. Принимая во внимание, что в определенном типе социальной формации (как в п. 3.3.3.1) господствующая форма вторичного ПТ, использующая традиционный способ внушения, не производит полностью условий своей продуктивности и может выполнять функцию элиминации одним лишь своим отсутствием, — такой ПТ стремится не только определять границы реально возможных адресатов, но также формировать неузнавание механизмов такого установления границ. Следовательно, он стремится заставить фактически признать своих адресатов как легитимных, а продолжительность внушения, которое в действительности проходят разные группы или классы, — как легитимную продолжительность обучения.

Комментарий. Если любое господствующее ПВ предполагает определение границ своих легитимных адресатов, то исключение из их рядов часто происходит за счет действия механизмов, внешних по отношению к учреждению, осуществляющему ПТ, будь то более или менее непосредственное действие экономических механизмов или действие традиционных или юридических предписаний (к примеру, *numerus clausus* как полномочное ограничение адресатов в зависимости от этнических или других критериев). ПВ, которое устраняет некоторые категории получателей одним лишь действием способа внушения, характерного для его ПТ, скрывает лучше и полнее, чем любой другой произвол, фактическое ограничение аудитории, более тонким образом навязывая легитимность своих результатов и иерархий (функция социодицеи). Так, в музее, ограничивающем свою публику и легитимирующем ее социальное качество одним лишь эффектом «уровня эмиссии», т. е. самим фактом того, что он предполагает владение культурным кодом, необходимым для расшифровки выставленных произведений, можно видеть предел, к которому стремится ПТ, базирующийся на имплицитном предварительном условии обладания условиями его продуктивности. Действие механизмов, которые стремятся обеспечить — почти автоматически, т. е. в соответствии с законами, управляющими отношением разных групп или классов к господствующей педагогической инстанции, — исключение некоторых категорий получателей сообщения (самоисключение, отложенное исключение и т. п.), может оказаться замаскированным, помимо прочего, самим фактом, что социальная функция исключения скрывается за патентованной функцией отбора, которую педагогическое учреждение осуществляет в рядах мно-

жества легитимных получателей (идеологическая функция экзамена).

3.3.3.4. Принимая во внимание, что в определенном типе социальной формации (как в п. 3.3.3.1) господствующая форма вторичного ПТ, использующая традиционный способ внушения, не учит в явном виде предварительным условиям, являющимся залогом ее специфической продуктивности, — такой ПТ стремится создать самим своим функционированием легитимность способа обладания предварительными знаниями, которые господствующие группы и классы имеют в монопольном распоряжении, поскольку они обладают монополией способа легитимного получения, т. е. внушения в процессе первичного ПТ. практических основ легитимной культуры (воспитанное отношение к легитимной культуре как отношение близкого знакомства).

3.3.3.5. Принимая во внимание, что в определенном типе социальной формации (как в п. 3.3.3.1) господствующая форма вторичного ПТ, использующая традиционный способ внушения, не учит в явном виде предварительным условиям, являющимся залогом ее специфической продуктивности, — такой ПТ, в процессе и в силу самого своего осуществления, предполагает, создает и внушает идеологии, стремящиеся оправдать предвосхищение основания<sup>1</sup>, являющегося условием его осуществления (идеология дара как отрицание социальных условий производства культурных диспозиций).

Комментарий 1. Парадигматический образ одного из наиболее типичных следствий идеологии дара можно видеть в опыте Розенталя: двум группам экспериментаторов выдали две группы крыс, происходящих от одной ветви, указав при этом, что одна группа отобрана по высоким умственным способностям, а другая — по низким. В каждой из групп были получены значительно отличающиеся результаты в развитии крыс. То же и в отношении влияния, которое оказывает как на учителей, так и на учеников распределение обучающегося контингента по подгруппам, иерархизированным по учебным и социальным критериям в зависимости от типа учебного заведения: классические лицеи, коллежи с техническим уклоном, коллежи с научным уклоном или престижные высшие школы и факультеты, специализация в лицее по классическому или реальному отделению и т. д. — вплоть до отдельных дисциплин.

Комментарий 2. Заметим, что в определенной социальной формации (тип, описанный в п. 3.3.3.1) господствующий

---

<sup>1</sup> Логическая ошибка, заключающаяся в скрытом допущении недоказанной предпосылки для доказательства (прим. пер.).



вид вторичного ПТ, для которого характерно использование традиционного способа внушения (в смысле п. 3.3.1.3 и п. 3.3.2.3), в силу своей специфической продуктивности, изменяющейся в обратной зависимости от дистанции между господствующим культурным произволом и культурным произволом групп или классов, на которые направлен ПТ, стремится лишить представителей подчиненных классов материальных и символических выгод от полученного образования. Отсюда возникает вопрос: может ли вторичный ПТ — такой, какой бы, напротив, принимал в расчет дистанцию между изначально сложившимися габитусами и теми, которые хотят сформировать, и какой бы последовательно придерживался принципов эксплицитной педагогики, — стереть границу между легитимными адресатами и всеми остальными, которую традиционный ПТ не только признает, но и утверждает? На наш взгляд, ПТ, совершаемый *ab ovo*<sup>1</sup> и во всех областях, со всеми возможными учениками, когда ничего бы не согласовывалось ни изначально, ни в отношении окончательной цели обучить явным образом практическим основам символического овладения практиками, которые внушаются при начальном ПВ только некоторым группам или классам, — такой ПТ, заменяющий повсюду традиционный способ внушения программируемой передачей легитимной культуры, не мог бы отвечать педагогическим интересам подчиненных групп или классов (гипотеза о демократизации образования через рационализацию педагогического процесса). Чтобы убедиться в утопическом характере образовательной политики, основанной на такой гипотезе, достаточно заметить, что, даже не говоря об инерции, свойственной всякому воспитательному институту, структура силовых отношений исключает то, что господствующее ПВ станет использовать виды ПТ, противные интересам господствующих классов, которые делегировали ему свой ПА. Кроме того, считать такую политику отвечающей педагогическому интересу подчиненных классов можно лишь при условии отождествления объективного интереса этих классов с суммой индивидуальных интересов его представителей (например, в области социальной мобильности или культурного роста). А это означает забыть, что контролируемая мобильность ограниченного числа индивидов может служить консервации структуры классовых отношений. Другими словами, нельзя допустить распространения на все множество представителей класса свойств, которыми с социологической точки зрения могут обладать лишь некоторые его представители, и только постольку, поскольку они остаются закрепленными лишь

---

<sup>1</sup> «От яйца», с самого начала (лат.) (прим. пер.).

за некоторыми, т. е. недоступными для всей совокупности класса как целого.

#### 4. О системе образования

*Положение 4.* В любой институционализированной системе образования (СО) специфические характеристики ее структуры и функционирования связаны с тем, что ей необходимо производить и воспроизводить присущими СО средствами институциональные условия, существование и сохранение которых (самовоспроизводство института) необходимы как для исполнения его собственной функции обучения, так и для выполнения функции воспроизведения культурного произвола, который сама СО не производит (культурное воспроизводство), но воспроизведение которого служит воспроизводству отношений между группами или классами (социальное воспроизводство).

*Комментарий 1.* Необходимо установить специфическую форму, в которую должны облечься предложения об условиях и следствиях ПВ, сформулированные в общем виде в параграфах 1, 2 и 3, когда это ПВ осуществляется учебным заведением (СО), т. е. установить, чем должно быть учебное заведение, чтобы быть способным создавать институциональные условия формирования габитуса и одновременно формирования неузнавания этих условий. Такое исследование не сводится к чисто историческому исследованию социальных условий появления особой СО или даже института образования в целом. Так, попытка Дюркгейма объяснить структурные и функциональные свойства французской СО исходя из того факта, что она изначально организовывалась с целью формирования христианского габитуса и должна была объединить, хорошо ли, плохо ли, греко-романское наследие и христианскую веру, привела к общей теории СО, хотя и не столь прямым путем, как попытка Макса Вебера вывести трансисторические характеристики церкви в целом из функциональных требований, которые определяют структуру и функционирование любого института, имеющего целью сформировать религиозный габитус. Уже одна формулировка родовых условий возможности институционализированного ПВ позволяет придать смысл исследованию социальных условий, необходимых для осуществления этих родовых условий, т. е. позволяет понять, как в разных исторических ситуациях такие социальные процессы, как урбанизация, прогресс разделения труда, включающий автономизацию интеллектуальных институций или практик, становление рынка символических благ и т. п., — приобретают системный смысл в качестве совокупности социальных условий появления СО (ср. с регрессионным методом, с помощью которого Маркс конструирует социальные феноме-

ны, связанные с распадом феодального общества как системы социальных условий появления капиталистического способа производства).

*Комментарий 2.* Если мы не будем забывать, что относительно независимая история образовательных учреждений должна быть заменена в истории соответствующими социальными образованиями (формациями), мы вправе считать, что отдельные характеристики института, чье появление коррелирует с постоянными преобразованиями института, указывают на значительные вехи процесса институционализации ПТ (например, оплата за преподавание, учреждение школ, способных организовать обучение новых учителей, создание однородной образовательной организации на широких территориях, экзамены, функционеры и наемные работники образования). Таким образом, хотя история воспитания во времена античности позволяет выделить этапы непрерывного процесса, ведущего от наставников к школам философии и риторики в Римской империи, через посвяtitельное обучение волхвов или учителей мудрости и через ремесленное обучение бродячих советников, которыми были большинство софистов, — Дюркгейм имел все основания считать, что на Западе до средневекового университета не было СО, поскольку появление юридически подтвержденного контроля результатов обучения (диплом), который он определяет как главный критерий, дополняется специализацией агентов, непрерывностью обучения и гомогенизацией способа обучения. Мы могли бы в духе Вебера считать, что определяющие характеристики учебного заведения сложились с того момента, когда появился корпус постоянных специалистов, чьей подготовкой, набором и карьерой занималась специализированная организация, когда они нашли в лице института верное средство утвердить свою претензию на монополию легитимного навязывания легитимной культуры. Если мы можем индифферентно рассматривать структурные характеристики, связанные с институционализацией социальной практики, соотнося их с интересами корпуса специалистов, прогрессирующего в сторону монополии этой практики или в обратную сторону, — то лишь потому, что эти процессы представляют собой два нераздельных проявления автономизации одной практики, т. е. ее конституирования как таковой. Точно так же, как замечал Энгельс, появление права в качестве права как такового, т. е. в качестве «самостоятельной области», связано с прогрессом разделения труда, приведшего к учреждению корпуса профессиональных юристов. Или еще, как показал Вебер, «рационализация» религии связана со становлением корпуса духовенства. То же и в отношении процесса, приведшего к становлению искусства, связанному с формированием

относительно автономного интеллектуального и художественного поля. То же и со становлением ПТ как такового, которое связано с созданием СО.

4.1. Необходимо принимать во внимание два обстоятельства. Во-первых, СО может выполнять свою функцию обучения, только если она может производить и воспроизводить собственными средствами учебного заведения условия ПТ, способного в пределах средств институции, т. е. постоянно, при минимальных затратах и серийно, формировать габитус максимально однородный и устойчивый у максимально возможного числа легитимных адресатов (среди которых — будущие воспроизводители институции). Во-вторых, СО для выполнения своей внешней функции культурного и социального воспроизводства должна формировать габитус, максимально отвечающий принципам культурного произвола, который она уполномочена воспроизводить. В силу этих двух обстоятельств условия осуществления институционализированного ПТ и институционального воспроизводства такого ПТ стремятся совпасть с условиями выполнения функции воспроизводства: постоянный корпус специализированных агентов — вполне взаимозаменяемых, чтобы иметь возможность постоянно их рекрутировать, и достаточно многочисленных, имеющих сходное образование и обладающих уравненными и уравнивающими средствами, которые являются условием выполнения специфического и регламентированного ПТ, т. е. школьного труда (ШТ), представляющего собой институционализированную форму вторичного ПТ, — предрасположен в силу институциональных условий собственного воспроизводства ограничивать свою практику пределами, намеченными институцией, уполномоченной воспроизводить культурный произвол, но не устанавливать его.

4.1.1. Принимая во внимание, что ШТ должен создавать институциональные условия, позволяющие взаимозаменяемым агентам совершать постоянно, т. е. изо дня в день, и на максимально широкой территории работу по воспроизводству культурного произвола, который он уполномочен воспроизводить, — СО стремится гарантировать корпус агентов, отобранных и подготовленных, чтобы обеспечивать обучение, такие институциональные условия, которые в одно и то же время освобождают их и мешают им осуществлять ШТ, допускающий разнообразие и инакомыслие. Иначе говоря, такие условия наиболее приспособлены, чтобы исключать, не воспрещая в явном виде, любую практику, несовместимую с функцией воспроизводства интеллектуальной и моральной интеграции легитимных адресатов.

Комментарий. Средневековое различие между *auctor*, который создает и преподает «вне повседневности» оригина-

нальные произведения, и *lector*, который ограничивается постоянно повторяющимися и возвращающимися толкованиями авторитетов и преподает «повседневно» идеи, которые не он создавал, выражает объективную истину преподавательской практики. Последняя особенно наглядно проявляется в преподавательской идеологии обучения, тщательно отрицающей истину преподавательской функции, или в ложном творчестве профессоров, которые употребляют все учебные средства на то, чтобы превзойти в учебной манере школьный комментарий.

*4.1.1.1. Принимая во внимание, что СО должна гарантировать институциональные условия однородности и ортодоксии ШТ, она стремится наделить агентов, отвечающих за обучение, равной подготовкой и уравненными и уравнивающими средствами.*

*Комментарий.* В педагогических средствах, которые СО предоставляет в распоряжение своих агентов (учебники, комментарии, памятки, пособия учителям, программы, педагогические инструкции и т. п.), нужно видеть не только вспомогательные средства обучения, но и инструменты контроля, призванные гарантировать ортодоксию ШТ против индивидуальной ереси.

*4.1.1.2. СО — в силу того что она должна гарантировать институциональные условия однородности и ортодоксии ШТ — имеет тенденцию подвергать обработке передаваемую в обучении информацию и систему подготовки. Принцип такой обработки состоит одновременно в требованиях ШТ и в тенденциях, присущих преподавательскому корпусу, поставленному в подобного рода институциональные условия, а именно: кодифицировать, приводить к одному виду и систематизировать содержание учебного послания (школьная культура как культура «рутинная»).*

*Комментарий 1.* Осуждения — которые пророки или творцы (и вместе с ними все стремящиеся стать творцами или пророками) во все времена высказывали ритуализации, которой преподаватели или священники подвергали исходное пророчество или оригинальное произведение (например, анафемы, обреченные со временем стать классическими, направленные против «засушивания» или «балзамирования» классики), — вдохновляются искусственно созданной иллюзией, что ШТ может освободиться от клейма институциональных условий своего выполнения. Любая школьная культура необходимо является гомогенизированной и ритуализированной, т. е. «рутинизированной» посредством и в целях рутины ШТ, т. е. посредством и в целях упреждений по повторению и возвращению, которые должны быть достаточно стереотипными, чтобы релетитор, как можно менее незаменимый, мог заставлять повторять их до

бесконечности (учебники и справочники, настольные книги и религиозные или политические катехизисы, толкования и комментарии, энциклопедии и антологии, избранные места, контрольные работы и сборники школьных сочинений, собрания изречений и афоризмов, мнемотехнические стихи, топики и пр.). Какой бы габитус ни стремились сформировать, конформистский или новаторский, консервативный или революционный, будь то в сфере религии или же в мире искусства, политики или науки, любой ШТ порождает дискурс, стремящийся объяснить и систематизировать основания этого габитуса в соответствии с логикой, подчиняющейся главным образом требованиям институционализации обучения (например, академизм или «канонизация» революционных авторов по Ленину). Известно, что синкретизм или эклектика могут порой открыто основываться на идеологии собирания вместе и всеобщего примирения доктрин и идей (с философией, соответствующей философии как *philosophia perennis*, являющейся условием возможности бесконечных диалогов), что составляет одну из наиболее характерных черт результата «рутинизации», которая совершается в любом обучении. Это связано с тем, что «нейтрализация» и деконтекстуализация сообщений и соответственно конфликтов между ценностями и идеологиями, конкурирующими за культурную легитимность, представляют собой типично учебное решение сугубо учебной проблемы консенсуса по вопросу программы как необходимого условия программирования умов.

**Комментарий 2.** Определенная СО (или определенное учебное заведение СО) тем более полно подчиняется закону «рутинизации», чем более полно ее ПВ организуется вокруг функции культурного воспроизводства. Например, если даже в самых высоких инстанциях французская СО показывает более полно, чем другие, особенности деятельности, которые функционально связаны с институционализацией ПТ (т. е. примат самовоспроизводства, недостаточность обучения научной работе, учебное программирование норм исследовательской работы и предметов исследования и т. п.), и если в этой системе преподавание литературы демонстрирует свои характеристики в более высокой степени, чем преподавание научных дисциплин, — то это, несомненно, потому, что мало найдется СО, от которых господствующие классы требовали бы, чтобы они делали что-то другое, помимо воспроизводства легитимной культуры и производства агентов, способных легитимно с ней обращаться (т. е. преподавателей, руководителей, администраторов или адвокатов, медиков и, на крайний случай, литераторов, но не исследователей, не ученых и даже не технологов). В то же время педагогичес-

кие практики и *a fortiori*<sup>1</sup> интеллектуальные практики (исследовательская деятельность) некой категории агентов тем более полно подчиняются закону «рутинизации», чем более эта категория определяется по ее положению в СО, т. е. чем меньше она участвует в других полях практики (поле науки или интеллектуальном поле).

4.1.2. Принимая во внимание, что СО должна воспроизводить во времени институциональные условия выполнения ШТ, т. е. что она должна воспроизводить себя как институт (самовоспроизводство), чтобы воспроизводить культурный произвол, который она уполномочена воспроизводить, — любая СО с необходимостью обладает монополией на производство агентов, ответственных за ее воспроизводство. Иначе говоря, СО производит агентов, обладающих достаточным образованием, которое позволяет им осуществлять ШТ, стремящийся воспроизводить само это образование у новых воспроизводителей, а потому содержит в себе тенденцию к совершенному самовоспроизводству (инерция), осуществляющуюся в пределах ее относительной автономии.

Комментарий 1. Не стоит видеть одно лишь действие эффекта гистерезиса, связанное со структурной длительностью цикла педагогического воспроизводства, в тенденции любого преподавательского корпуса ретранслировать то, что он приобрел, используя при этом педагогические приемы, максимально похожие на те, которые его сформировали. Действительно, когда агенты СО в своей педагогической практике работают над воспроизводством образования, продуктом которого они сами являются, то эти агенты, чья экономическая и символическая ценность почти полностью зависит от учебных результатов, стремятся обеспечить воспроизводство собственной ценности, реализуя воспроизводство рынка, на котором они обладают своей полной ценностью. В более общем виде педагогический консерватизм защитников исключительности учебных званий не нашел бы достаточно прочной поддержки в лице групп или классов, озабоченных сохранением социального порядка, если бы под видом защиты одной лишь их ценности на рынке, борясь за ценность их университетских званий, они не защищали бы в то же время существование некоего символического рынка и вместе с ним консервативные функции, которые он обеспечивает. Можно видеть, что зависимость приобретает порой совершенно парадоксальную форму, когда она осуществляется при посредстве СО, т. е. когда тенденции учебного заведения и интересы

---

<sup>1</sup> Тем более, и подавно (лат.) (прим. пер.).

преподавателей могут выражаться в поддержку и в пределах относительной автономии учреждения.

**Комментарий 2.** Тенденция к самовоспроизводству никогда так полно не реализуется, как в СО, где педагогика остается имплицитной (в смысле п. 3.3.1), т. е. в СО, где агенты, ответственные за обучение, владеют педагогическими принципами лишь в практическом виде, поскольку они их усвоили неосознанно в процессе продолжительного общения с учителями, которые сами владели этими принципами лишь на практике. «Говорят, что молодой учитель руководствуется своими воспоминаниями о жизни в лицее и студенческой жизни. И не видят, что это означает утвердить вечность рутины. Ибо тогда завтрашний преподаватель может лишь повторять поступки своего вчерашнего учителя и, как тот, только копировать его. Мы не видим, каким образом в эту непрерывную последовательность воспроизводящих друг друга моделей может когда-нибудь проникнуть какое-нибудь новшество» (Дюркгейм).

**4.1.2.1.** Принимая во внимание, что СО заключает в себе тенденцию к самовоспроизводству, она стремится воспроизводить лишь с некоторым запозданием, связанным с величиной ее относительной автономии, изменения, произошедшие в культурном произволе, воспроизводить который она уполномочена (культурное отставание учебной культуры).

**4.2.** Принимая во внимание, что СО открыто ставит вопрос о своей легитимности, ввиду того что заявляет о себе как о собственно педагогическом заведении, учреждая как таковое ПВ, т. е. специально осуществляемое специфическое воздействие и испытываемое в таком его качестве (учебное воздействие), — любая СО должна создавать и воспроизводить собственными средствами учебного заведения институциональные условия неузнавания символического насилия, которое она осуществляет, а значит, признание своей легитимности как педагогической институции.

**Комментарий.** Теория ПВ заставляет проявиться парадокс СО, сближая объективную истину любого ПВ и объективное значение институционализации ПВ. Отменяя счастливое неведение начального, или элементарного, обучения, то скрытое действие убеждения, которое лучше любых других форм обучения прививает неузнавание своей объективной истины (поскольку, в предельном случае, оно может не выглядеть как обучение), СО могла бы подвергнуться риску постановки под вопрос ее права устанавливать отношение педагогической коммуникации и навязывать определение того, чему нужно учить, а чему нет, если бы она не находила в институционализации специфических средств отрицания самой возможности такого вопроса. Короче говоря,



стойкость СО доказывает, что она самым своим существованием разрешает вопросы, которые ставит ее существование. Если такая мысль может показаться абстрактной или искусственной, когда мы рассматриваем действующую СО, то она начинает приобретать вполне конкретный смысл, когда мы обращаемся к началу процесса институционализации, где сомнения в легитимности ПВ и утаивание этого вопроса не совпадали во времени. Так, софисты, эти учителя, которые заявляли о своем занятии именно как об учительстве (например, Протагор говорил: «Я признаю, что мое ремесло быть учителем — *sophistès* — воспитателем людей»), но не могли опираться на авторитет института, а потому были не в состоянии полностью уйти от вопроса, который они постоянно задавали сами о своем учительстве и который появлялся в силу того, что они занимались обучением. Отсюда родилось учение, чья тематика и проблематика состоит, по существу, в апологетических рассуждениях об обучении. Соответственно в моменты кризиса, когда под угрозой оказывается негласный договор о делегировании, придающий легитимность СО, преподаватели, попавшие в ситуацию, напоминающую ту, в которой были софисты, оказываются перед требованием решить за свой счет и каждый за себя вопросы, которые институт образования стремится исключить самым своим функционированием. Объективная истина выполнения ремесла учителя, т. е. социальные и институциональные условия, благодаря которым оно возможно (педагогический авторитет), никогда так открыто не проявляют своей сути, как во времена, когда кризис института делает работу по профессии трудной или невозможной (так, в своем письме в газету один преподаватель заявил: «Некоторые родители не знают, что «Почтительная потаскушка»<sup>1</sup> рассматривает проблему чернокожего, и воображают, что учитель — ненормальный, наркоман или еще что-то — хочет втянуть свой класс в сомнительное предприятие... Другие протестуют, потому что учитель стал говорить о противозачаточных средствах: сексуальное воспитание — дело семейное... Наконец, один учитель узнал, что его считают коммунистом, поскольку он рассказывал выпускному классу, что такое марксизм. Другой узнал, что его подозревают в подрыве основ светского государства, поскольку он счел необходимым объяснить, что такое Библия или творчество Клоделя...»).

**4.2.1. В силу того что СО наделяет всех своих агентов делегированным авторитетом, т. е. школьным авторитетом (ША), рассматриваемым как институционализированная**

---

<sup>1</sup> Речь идет о пьесе Ж.-П. Сартра (прим. пер.).

форма ПА, который через два уровня делегирования воспроизводит в учебном заведении делегирование авторитета, имеющегося у учебного заведения, — СО производит и воспроизводит условия, необходимые как для осуществления институционализированного ПВ, так и для выполнения его внешней функции воспроизводства, поскольку легитимность учебного заведения избавляет его агентов от необходимости постоянно завоевывать и подтверждать свой ПА.

Комментарий 1. Поскольку ША основан на двухуровневом делегировании, то авторитет агента СО отличается одновременно от ПА агентов или учреждений, занимающихся воспитанием в размытой, неспециализированной форме, и от ПА пророка. На том же основании, что и священник в качестве функционера церкви, обладательницы монополии на легитимное манипулирование средствами спасения, преподаватель в качестве функционера СО не должен обосновывать свой ПА за собственный счет при каждом случае и в каждый момент времени, поскольку — в отличие от пророка или интеллектуального творца, *auctores*, чей *auctoritas* остается подверженным периодичности и флуктуациям отношения между сообщением и ожиданиями публики, преподаватель, в силу ША, проповедует перед твердыми сторонниками. Легитимность его функции гарантируется учебным заведением, ее социально объективируют и символизируют институциональные процедуры и правила, определяющие образование, звания, которые его подтверждают, и легитимные способы занятия профессией. (Ср. у Макса Вебера: «В отличие от пророка, священник раздает средства спасения в силу своей функции. Если функция священника не исключает личной харизмы, то даже и в этом случае священника продолжает легитимировать его функция как представителя ассоциации по спасению». Или у Дюркгейма: «Учитель, как и священник, обладает признанным авторитетом, поскольку он является представителем юридического лица, стоящего выше его».) Мы могли бы найти в католической традиции с ее догматом о непогрешимости парадигматическое выражение отношения между функционером и его педагогической функцией, чья непогрешимость связана с учебным заведением, представляющим собой превращенную форму ПА института. Непогрешимость открыто признается комментаторами одним из условий возможности обучения вере: «Чтобы церковь получила способность выполнять предназначенную ей роль хранительницы и толковательницы основ, необходимо, чтобы она считалась непогрешимой, т. е. чтобы ей была обеспечена особая поддержка Бога, благодаря которой она была бы защищена от любой ошибки, когда официально предъявляет истину своим верующим. Папа непогрешим, когда он вещает *ex cathedra* как доктор Церкви» (каноник Барди).

Комментарий 2. Несмотря на то что учебные заведения почти повсеместно произошли от введения светского характера в церковные заведения или от секуляризации духовных традиций (за исключением, по замечанию Вебера, школ в эпоху классической античности), общность происхождения не позволяет объяснить сходства внешних проявлений священника и преподавателя до тех пор, пока мы не примем во внимание структурную и функциональную аналогию между церковью и школой. Так, даже Дюркгейм, показавший гомологию функции преподавателя с функцией священника, все же придерживается объяснения через историческую близость: «Университет делается силами мирян, сохранивших облик церковнослужителей, и священников, освободившихся от церковного влияния. Отныне наряду с духовенством существует другой корпус, сформированный, однако, по образу того, кому он противостоит».

4.2.1.1. Определенная педагогическая инстанция характеризуется в зависимости от степени институционализации осуществляемого ею ПВ, т. е. по уровню ее автономии, положением, которое она занимает между: 1) системой воспитания, где ПВ не утверждается в качестве специфической практики и выпадает на долю всех образованных членов группы или класса (специализация носит спорадический или частичный характер), и 2) СО, где ПА, необходимый для осуществления ПВ, явным образом делегирован и юридически гарантирован корпусу специалистов, специально отобранных, подготовленных и уполномоченных на выполнение ШТ. в соответствии с процедурами, контролируемые и регламентированные образовательной институцией, в определенных местах, в назначенное время и с использованием стандартных и контролируемых инструментов.

4.2.2. В силу того что СО производит ША, авторитет учебного заведения, который, покоясь на двухуровневом делегировании, выглядит так, как будто не имеет другого основания, кроме личного авторитета учителя, — СО производит и воспроизводит условия выполнения институционализированного ПТ, поскольку сам факт институционализации может учредить ПТ как таковой, однако при этом и те, кто его выполняет, и те, на кого он направлен, не начинают узнавать его объективную истину, т. е. продолжают игнорировать последнее основание делегированной власти, которая дает возможность ШТ.

Комментарий. Все идеологические представления о независимости ПТ от силовых отношений, конституирующих социальную формацию, в которой он совершается, приобретают специфическую форму и силу, когда при двухуровневом делегировании учебное заведение, выступая посредником, препятствует пониманию силовых отношений, на кото-

рых в конечном итоге основан авторитет агентов, ответственных за выполнение ШТ. В основе иллюзии, что символическое насилие, осуществляемое СО, никак не связано с силовыми отношениями между группами или классами, лежит ША, добавляющий свою принуждающую силу к силовым отношениям, которые он выражает. (Например, якобинская идеология «нейтралитета» Школы в классовых конфликтах, или гумбольдтианские и неогумбольдтианские идеологии Университета как прибежища науки, или еще идеология *Freischwebende Intelligenz*<sup>1</sup>, или наконец, в крайнем случае, утопия «критического университета», способного отстаивать перед судом педагогическую легитимность принципов совершаемого им культурного произвола, — утопия не столь далекая, как это может показаться, от иллюзии, свойственной некоторым этнологам, согласно которой институционализированное обучение, в отличие от традиционного воспитания, могло бы создать «механизм изменения», способный детерминировать «прерывности» и «создавать новый мир» [см.: М. Мид].)

**Комментарий 2.** Иллюзия совершенной автономии СО никогда не была столь сильна, как с введением полной функциональности преподавательского корпуса и по мере того, как введение зарплаты, выплачиваемой преподавателю государством или высшим учебным заведением, вместо получения оплаты от клиента, как в случае других продавцов символических благ (или свободных профессий), и даже безотносительно к оказанным клиенту услугам. Таким образом, преподаватель попадает в еще более благоприятные условия, чтобы не признавать объективную истину своей задачи (пример идеологии «бескорыстия»).

**4.2.2.1.** В силу того что СО допускает использование служебного авторитета (ША) в пользу должностного лица, т. е. поскольку она создает условия сокрытия и незнания институционального фундамента ША, — СО создает благоприятные условия для выполнения институционализированного ПТ, поскольку она оборачивает на благо учебного заведения и групп или классов, которые ему служат, действие подкрепления, которое оказывает иллюзия независимости выполнения ШТ от его институциональных и социальных условий (парадокс учительской харизмы).

**Комментарий.** В силу того что священническая практика не может столь же полно, как педагогическая практика, избежать стереотипизации, так же как и манипуляция средствами спасения, харизма священника не может столь же полно, как учительская харизма, базироваться на технике

---

<sup>1</sup> «Свободнопарящая» интеллигенция (нем.) (прим. пер.).

ритуальной деритуализации как игре с программой, имплицитно вписанной в другую программу. Ничто не служит авторитету учебного заведения и культурному произволу лучше, чем душевное согласие учителя и ученика, разделяющих иллюзию авторитета и послания, которые не имеют никакого другого основания или источника, кроме личности учителя, способного выдавать делегированную ему власть внушать культурный произвол за власть учреждать его. (Например, включенная в программу импровизация в сравнении с педагогикой, которая, прибегая к авторитетному аргументу, всегда обнаруживает тот авторитет, на котором держится авторитет учителя.)

4.3. Господствующая СО в определенной социальной формации может учреждать господствующий вид ПТ как ШТ, но при этом и те, кто его выполняет, и те, на кого он направлен, продолжают не признавать свою зависимость от силовых отношений, конституирующих социальную формацию, где он осуществляется. Это связано с тем, что СО, во-первых, производит и воспроизводит условия, требующиеся для выполнения ее внутренней функции обучения, которые вместе с тем являются условиями, достаточными для осуществления ее внешней функции воспроизводства легитимной культуры и соответствующего участия в воспроизводстве силовых отношений. Во-вторых, уже в силу того, что СО существует и сохраняется как институция, она содержит в себе институциональные условия неузнавания осуществляемого ею символического насилия. Иначе говоря, институциональные средства, которыми располагает СО в качестве относительно автономной институции, обладающей монополией на легитимное осуществление символического насилия, предрасположены служить сверх того и под видимостью нейтралитета группам или классам, чей культурный произвол она воспроизводит (зависимость через независимость).



Задача образования заключается в поддержании и продвижении такого порядка в мыслях, который столь же необходим, как порядок на улице или в провинциях.

*Г. Гусдорф.* Зачем профессора?

### Глава 1

## Культурный капитал и педагогическая коммуникация

Когда я думаю вам, эта мысль, *в той же мере, в какой она находит соответствующие понятия и подходящие слова в вашем мозгу*, отражается там. Моя мысль облекается в слова в вашем мозгу, а вам кажется, что вы эти слова слышите, — и естественно, что мыслите вы на своем языке с помощью наиболее привычной вам фразеологии. Весьма возможно, что эту мою речь, обращенную к вам, ваши товарищи слышат с некоторыми различиями за счет их индивидуальных речевых привычек и словаря.

<...> — Так вот почему иногда — как, например... когда вы воспаряете к идеям, которые недоступны для нашего мозга, мы просто ничего не слышим!

*Г. Уэллс.* Люди как боги<sup>1</sup>

**Д**анное исследование родилось из желания проанализировать педагогическое отношение как простое отношение коммуникации и измерить его продуктив-

---

<sup>1</sup> Цит. по: Уэллс Г. Собр. соч. В 15 т. — М., 1964. — Т. 5. — С. 176.

ность, а точнее говоря, определить социальные и учебные факторы успешности педагогической коммуникации с помощью анализа показателей ее эффективности в зависимости от социальных и учебных характеристик получателей сообщения<sup>1</sup>. В отличие от обычно используемых показателей эффективности системы образования, информационная эффективность педагогической коммуникации, несомненно, представляет собой один из наиболее надежных показателей специфической продуктивности педагогического труда, особенно в периоды, когда этот труд, например, как сейчас на гуманитарных факультетах, пытаются свести к манипулированию словами. Анализ переменных эффективности обучающего воздействия, которое осуществляется главным образом в процессе и посредством отношения коммуникации, приводит нас к вопросу о первопричине неравенства школьных успехов среди детей, имеющих разное классовое происхождение. Можно выдвинуть в качестве гипотезы предположение, что уровень специфической продуктивности всего педагогического труда, за минусом того, что осуществляется в семье, является функцией расстояния, отделяющего габитус, который пытаются привить (в нашем исследовании — это научное владение научным языком), от габитуса, который был привит ранее всеми предыдущими формами педагогической работы и, несколько упрощая, семьей (в нашем случае — практическое владение родным языком).

### **Неравные шансы на отбор и неравенство отбора**

Не замечать, как это часто делается, что категории студентов, выделенные по критериям социального происхождения, пола или предыдущих мест учебы, прошли через неравный отбор на предыдущих этапах своего обучения, — значит не дать себе возможности до конца понять все переменные, на которые указывают эти критерии<sup>2</sup>. Например, результаты,

---

<sup>1</sup> Инструментарий исследования и основные его результаты, положенные в основу данной главы, см.: Bourdieu P., Passeron J.-C., Saint Martin M., de. Rapport pédagogique et communication // Cahiers du CSE. № 2. Paris: Mouton, 1965. Ставя перед собой задачу найти переменные, связанные со способностями разных студентов-гуманитариев к пониманию или владению языком, мы обратились к различным типам заданий, чтобы одновременно исследовать разные области языковой компетенции, начиная с базовых и кончая самыми «свободными», а также разные уровни языкового поведения, начиная с понимания отдельных слов в их контексте и кончая наиболее активными формами манипулирования словами, которые требуются при формулировании определений.

<sup>2</sup> Паралогизм заключается в игнорировании свойств, которыми группа, произведенная в результате ряда последовательных отборов, обяза-

полученные на экзамене по языку, являются не просто достижениями студентов, отличающихся полученным прежде образованием, социальным происхождением, полом или всеми этими критериями одновременно, — они указывают на категорию, которая уже в силу обладания совокупностью всех данных характеристик не была подвергнута отсеvu в той степени, в какой категория, определяемая другими характеристиками. Иначе говоря, будет ошибкой *pars pro toto*<sup>1</sup> думать, что мы можем зафиксировать непосредственно и изолированно (и даже в сочетании) влияние таких факторов, как социальное происхождение или пол в синхронных отношениях, поскольку эти отношения — при изучении популяции, определяемой неким прошлым, которое само определяется длительным воздействием этих факторов, — получают свой смысл, только если рассматривать их внутри более широкого (динамического) целого, в процессе карьеры. При выборе применяемого нами здесь метода дедуктивного изложения мы руководствовались тем, что только теоретическая модель, которая могла бы установить зависимость между двумя системами отношений, выраженными двумя концептами: языковой капитал и степень отбора, — способна пролить свет на систему фактов, которые она конструирует как таковые, устанавливая между ними упорядоченное отношение. В противоположность точечной верификации, подвергающей

---

на этому процессу. Эта ошибка не была бы столь частой, если бы не выражала одну из самых главных тенденций спонтанной эпистемологии. Речь идет о склонности к реалистическому и статическому представлению категорий анализа, а кроме того, о поощрении и обеспечении машинального использования для анализа многомерных таблиц, в которых иммобилизуется данное состояние системы связей. Чтобы покончить с некоторыми претензиями, вызванными отдельными результатами нашего исследования, базирующегося на систематическом учете эффекта относительного отбора, нужно, по-видимому, дать себе труд продемонстрировать — в соответствии с требованиями методологического канона, к каким логическим выводам приводит такая иллюзия, которая заслуживает своего места в каталоге методологических ошибок под типично методологическим именем *multivariate fallacy*. Если мы все же отказываем себе в сомнительном удовольствии от подобного школьного упражнения, то лишь потому, что такое опровержение предполагает — пусть даже в виде пародии — применение внешних признаков методологического аппарата, а следовательно, вносит свой вклад в поддержание разделения практики и ее рефлексии. Социология ставит перед нами менее стерильные задачи, нежели обнаружение ошибок в применении правила, которые не были бы столь живучи, если бы не были столь необходимы в социологическом плане.

<sup>1</sup> Часть за целое (лат.) (прим. пер.).



проверке в ходе частичных экспериментов разрозненный ряд частичных гипотез, предлагаемая нами систематическая верификация, сравнивая результаты теоретического расчета с данными эмпирического измерения, должна дать эксперименту всю полноту контроля.

Студенты из низших и средних классов, получившие доступ к высшему образованию и обязанные с успехом пройти процесс аккультурации, чтобы удовлетворять несократимому далее минимуму учебных требований в области языка, подвергаются с необходимостью самой строгой селекции, и именно по критерию языковой компетенции. Преподаватели, проверяющие экзаменационные работы на степень агреже или бакалавра, часто оказываются вынуждены снижать требования к знаниям и навыкам, сохраняя их в отношении формы изложения<sup>1</sup>. Особенно заметное в первые годы обучения, когда понимание и владение языком составляет главный предмет оценки учителей, значение языкового капитала и далее не убывает. Стиль всегда учитывается, имплицитно или эксплицитно, на всех курсах, а также, хотя и в разной степени, на всех ступенях университетской преподавательской и даже научной карьеры. Более того, язык — это не просто средство коммуникации, он дает, помимо более или менее богатого словарного запаса, еще и систему более или менее сложных категорий, так что способность разбираться и управляться со сложными структурами, логическими или эстетическими, зависит отчасти от сложности языка, усвоенного в семье. Отсюда логически следует, что школьный отсев увеличивается при движении в сторону классов, наиболее далеких от школьного языка, а также что неравенство отбора, в результате которого формируется некая популяция, стремится постепенно сократить или ликвидировать последствия неравенства перед отбором. В самом деле, только отбором, дифференцированным по социальному происхождению, и особенно сверхселективностью в отношении учащихся из народа можно логически объяснить колебания языковой компетенции в зависимости от социального происхождения, и в частности отсутствие связи или

---

<sup>1</sup> Как любят говорить преподаватели: «Главное, чтобы было хорошо написано». Рассказывая о вступительных экзаменах в Эколь Нормаль, Селестен Бугле писал: «Существует строгая договоренность, что даже для сочинения по истории, которое предполагает знание некоторого количества фактов, проверяющие должны прежде всего оценить качества композиции и изложения» (*Bougé C. Humanisme, sociologie, philosophie: Remarques sur la conception française de la culture générale // Travaux de l'Ecole Normale Supérieure: Hermann et Cie, 1938. P. 21*). Отчеты о конкурсе агреже пестрят подобного рода утверждениями.

инверсию прямой связи (наблюдаемой на более низких уровнях обучения) между обладанием культурным капиталом (связанным с профессией отца) и уровнем успеваемости.

Зная, что преимущество студентов из высших классов становится все более заметным по мере удаления от областей культуры, преподаваемых в школе и непосредственно ей подконтрольных, например при переходе от классического театра к авангардному или от школьной литературы к джазу, можно понять, что когда требуется учебное использование школьного языка, то различия стремятся сократиться до минимума и даже обратиться вспять. Прошедшие через сильный отбор учащиеся из народа показывают в этой области, как минимум, одинаковые результаты с учениками из высших классов, но прошедшими через менее жесткий отбор, и более высокие результаты по сравнению с учениками из средних классов, так же как и они обделенными языковым или культурным капиталом, но менее строго отобранными<sup>1</sup> (табл. 1).

Заметим, к какому бы кругу ни принадлежали студенты-парижане, они получают результаты выше, чем студенты из провинции. Особенно ярко различие по месту жительства отмечается у студентов — выходцев из народа: 91% против 46% получают оценку выше 12 баллов<sup>2</sup>, а для выходцев из высших классов эта разница составляет 65% против 59%. Студенты с низким происхождением получают в Париже лучшие результаты, за ними следуют выходцы из средних и высших классов (табл. 1). Чтобы понять все множество связей, нужно принять во внимание, что проживание в Париже ассоциируется, с одной стороны, с лингвистическими и культурными преимуществами, а с другой — что степень отбора, соответствующая парижскому местожительству, не может опреде-

---

<sup>1</sup> В отличие от народных классов, для которых сверхселекция остается правилом, ремесленники и коммерсанты получили больше выгод от расширения социальной базы приема в университеты (их доля возросла с 3,8% в 1939 г. до 12,5% в 1959 г.), чему, несомненно, способствовали относительное повышение уровня жизни и перенос на эту категорию ожиданий среднего класса в отношении образования. Не приходится удивляться, что менее строгий отбор в этих обделенных в плане культуры кругах приводит к тому, что студенты — выходцы из ремесленников и торговцев получают более низкие оценки во всех видах заданий: 40,5% из них получают оценки выше 12 при выполнении задания на формулировку определений против 57% сыновей высших управляющих кадров и 54% учащихся из низших классов. В то же время у сыновей управленцев оценки выше, чем у детей всех других социальных категорий, когда они поступают после окончания лицея, и ниже — когда они поступают после коллежа. А у сыновей ремесленников и коммерсантов результаты постоянно остаются низкими, независимо от того, закончили ли они перед этим государственное или частное учебное заведение.

<sup>2</sup> Во Франции принята 20-балльная система оценок (прим. пер.).

ляться независимо от классового происхождения и что все это связано с иерархической и централизованной структурой университетской системы и, более широко, с властными структурами<sup>1</sup>. Если определить относительную ценность (больше, меньше, ноль) языкового капитала, переданного семьей в разных социальных средах, и степень отбора, применяемую при поступлении в университет в Париже или в провинции для разных социальных категорий, то достаточно бывает совместить эти значения, чтобы понять иерархию оценок на экзамене по языку (см. схему 2 и табл. 1). Такая модель дает системное обоснование эмпирически обнаруженным переменным. Например, положение студентов-парижан, выходцев из народа (+), относительно студентов-парижан из высших классов (0) и относительно студентов-провинциалов из народа (–) или относительное положение студентов — выходцев из средних классов, получающих и в Париже (0), и в провинции (–) оценки ниже студентов — выходцев из низших классов.

Схема 2

		Языко- вой капитал	Степень отбора		Языковая компетен- ция
Низшие классы	Париж	–	+ +	→	+
	Провинция	– –	+	→	–
Средние классы	Париж	–	+	→	0
	Провинция	– –	0	→	– –
Высшие классы	Париж	+ +	– –	→	0
	Провинция	+	–	→	0

Выражение относительной степени отбора в терминах «больше» и «меньше» — это приблизительный перевод шансов поступления в университет, характерных для разных подгрупп (подробнее см. в Приложении).

<sup>1</sup> Многомерные таблицы позволяют видеть, что при устранении влияния других благоприятных факторов оценки парижан по всем подгруппам всегда остаются выше, чем оценки провинциалов. Действительно, в Париже 79% учащихся, получивших классическое образование, 67% учащихся, получивших реальное образование, и 65% тех, кто учил латинский язык, получили оценки выше 12 баллов на задании по формулировке определений против 54, 45,5 и 42% учащихся из провинции. Таким образом, можно видеть, что и юноши, и девушки, и философы, и социологи, студенты, окончившие лицей или частное учебное заведение, показывают в Париже более высокие результаты, нежели в провинции.

Оценка в баллах	Париж			Провинция			Вместе		
	Низ- шие клас- сы, %	Сред- ние клас- сы, %	Выс- шие клас- сы, %	Низ- шие клас- сы, %	Сред- ние клас- сы, %	Выс- шие клас- сы, %	Низ- шие клас- сы, %	Сред- ние клас- сы, %	Выс- шие клас- сы, %
Ниже 12	9	31	<b>35</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	41	46	<b>55</b>	42,5
Выше 12	<b>91</b>	<b>69</b>	65	46	40	<b>59</b>	54	45	<b>57,5</b>

Проценты подсчитывались по столбцам; жирным шрифтом выделены наиболее сильные тенденции по строке внутри каждой из трех популяций (Париж, провинция, вместе).

Из результатов анализа следует, что если доля выходцев из низших классов среди поступивших в университет ощутимо возрастает, то степень относительной селекции этих студентов все меньше компенсирует учебные недостатки, связанные с неравным распределением языкового и культурного капитала между социальными классами. Снова появляется прямая корреляция между учебными успехами и социальным происхождением учащегося. В случае высшего образования эта корреляция отмечается в полной мере только в тех дисциплинах, которые менее всего контролируются государством. Что же касается средних учебных заведений, то корреляция наблюдается даже на уровне оценок по самым основным школьным предметам.

Точно так же, чтобы понять итоги измерения различных форм владения языком, в которых юноши показывают более высокие результаты, чем девушки, нужно помнить, что положение студенток систематически и парадоксальным образом отличается от положения студентов, причем отличается по-разному в университете в целом, на гуманитарных факультетах, при каком-то одном типе обучения или в отношении учебной карьеры вообще. Так, известно, что студентки в два раза чаще попадают на гуманитарные факультеты (в 1962 г. из каждых 100 поступающих туда попадали 52,8 девушек против 23 юношей); кроме того, в сравнении с юношами, для которых другие факультеты более доступны, оказывается, что студентки-гуманитарии в силу этой ситуации проходят менее жесткий отбор, чем юноши с таких же факультетов. Становится понятным, почему учебные результаты девушек-гуманитариев ниже. Здесь снова объяснительная модель, устанавливающая связь между оценками студентов этих двух категорий и соответствующими им сте-

пенями отбора, позволяет понять — при условии ее систематического применения — все те факты, которые анализ с применением многомерных таблиц оставляет без объяснения, если не считать таковым надуманное и тавтологическое объяснение через «естественное неравенство полов».

Принимая во внимание, что группа девушек отличается от группы юношей по социальному происхождению, типу обучения или учебному прошлому (например, 36% юношей и только 19,5% девушек получили классическое образование<sup>1</sup>), а также учитывая, что все эти характеристики связаны, каждая по-своему, с неравными шансами на успех, можно было бы ожидать, что многомерный анализ вскроет за внешней связью между половой принадлежностью и оценками на экзаменах другие, действительные связи, последовательно устраняя влияние разных переменных. Таким образом, можно было бы изучать изолированно действие главной переменной в различных подгруппах, выделенных по другим переменным внутри основной группы. Однако как тогда, не обращаясь к природному неравенству, объяснить превосходство юношей, ведь расхождение не может быть отнесено на счет различий, которые разделяют эти две категории в плане знания древних языков, законченных средних учебных заведений, типа обучения или социального происхождения?

Различия между юношами и девушками сохраняются в разных по социальному происхождению категориях, и внутри этих категорий колебания также в целом остаются неизменными (см. табл. 3). Они сохраняются независимо от типа учебного заведения, посещаемого в период получения среднего образования. Различия только немного сильнее выражены среди окончивших колледж. 62% юношей и 35% девушек имеют оценки выше 12 баллов против 70 и 54% соответственно среди окончивших лицей.

---

<sup>1</sup> Речь идет о французской системе деления учеников на отделения или фильеры: классическое образование (латынь и греческий) или реальное образование (математика, естественные науки). Специализация в колледже или в лицее предопределяет возможную дальнейшую карьеру, возможность или невозможность поступления в высшие учебные заведения, университет и на отдельные его факультеты. Это деление на фильеры происходило в разные исторические периоды в разных классах. Так, реформа образования 1959 г. предполагала определение учеников после 5—6 классов (по французской системе, т. е. в возрасте примерно 11 лет) либо в технический колледж (CET — Collège d'enseignement technique), либо в общеобразовательный колледж (CEG — Collège d'enseignement générale). Реформа 1963 г. предусматривает более позднюю специализацию, во 2 или 1 классе лицея, технического или общеобразовательного (соответствует примерно 9—10 классам в российской системе) (прим. пер.).

Чтобы объяснить постоянно наблюдаемое расхождение между юношами и девушками на гуманитарных факультетах и в то же время его отсутствие в контрольной группе лицеистов, достаточно знать, что степень селекции, характерной для юношей и девушек, неодинакова в этих двух случаях. *Sex-ratio* в системе среднего образования очень близок к *sex-ratio* соответствующих возрастных групп: можно предположить, что мальчики и девочки отобраны примерно одинаково, чего нет на гуманитарных факультетах. Если студентки реже студентов демонстрируют способность к владению абстрактным языком (которое требуется в разной мере в разных дисциплинах), то в первую очередь потому, что объективные механизмы, ориентирующие девушек предпочтительно на гуманитарные факультеты, а внутри их — на отдельные специальности (живые языки, история искусства или литературы), обязаны частью своей эффективности социальному определению «женственности», в подтверждении которой эти механизмы участвуют. Иначе говоря, происходит интериоризация внешней необходимости, предписывающей женские виды образования. Судьба, объективный продукт социальных отношений, определяющих положение женщины в определенный период времени, превращается в призвание. Для этого необходимо и достаточно, чтобы девочки (и все их окружение, начиная с семьи) руководствовались предрассудком — особенно сильным и живучим во Франции в силу преемственности между культурой салонной и культурой университетской — о существовании избирательного сродства между так называемыми «женскими» качествами и «литературными» способностями: восприимчивостью к неуловимым нюансам чувства, вкусом к неявной вычурности стиля. Таким образом, внешне хорошо продуманный и желаемый «выбор» принимает в расчет (хотя и опосредованно) систему объективных шансов, которая обрекает женщин на профессии, напоминающие о «женственности», т. е. такие, на какие женщины склонны соглашаться или даже бессознательно их искать (например, профессии, связанные с общением), где функции или их отдельные аспекты говорят о «женской» стороне профессии.

Доходит до явных исключений, которые нельзя объяснить иначе как в логике модели. Например, тогда как юноши, не изучающие ни греческий, ни латинский языки или изучающие один только латинский, имеют оценки выше, чем девушки с той же специализацией, в группе эллинистов именно девушки показывают лучшие результаты: 64% девушек имеют оценки выше средних, а среди юношей таких только 58,5% (см. табл. 2). Такая смена знака привычного различия между полами объясняется тем, что девушки имеют меньше шансов получить это образование, а потому те, кто его добивается, проходят через более жесткий отбор, чем юноши. Соответственно, поскольку значение каждой связи есть функция структуры, в которую она включена, то самое классическое образование (латынь и греческий) не означает автоматически самые лучшие результаты. В то время как девушки, изу-

чающие латынь и греческий, показывают результаты выше, чем те, кто изучает только латынь, или чем те, кто получает реальное образование, у юношей все обстоит наоборот. Это наводит на мысль о том, что здесь снова имеет место эффект дифференцированной селекции: если поступление на филологический факультет одинаково предполагается и для юношей, и для девушек, изучавших в лицее латынь и греческий, то в случае юношей, окончивших реальное отделение в средней школе, для которых изучение филологии представляет ориентацию «против течения», мы имеем дело с более высокой степенью отбора, чем в случае их однокурсников того же пола.

Таблица 2

Оценка в баллах	Ни греческий, ни латынь		Латынь		Латынь и греческий		Вместе	
	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %
Ниже 12	34	<b>60</b>	39	<b>56,5</b>	<b>41,5</b>	36	38	<b>54</b>
Выше 12	<b>66</b>	40	<b>61</b>	41,5	58,5	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>46</b>

Проценты подсчитаны по столбцам; жирным шрифтом выделены самые сильные тенденции по строке внутри каждой из трех специализаций.

Если мы снова обратимся к определению того, что составляет относительную значимость языкового капитала, связанного с определенным социальным происхождением и степенью отбора, применяющейся к субъектам каждого социального класса и каждой группы по полу, в первую очередь при поступлении в университет и во вторую очередь на гуманитарных факультетах, то увидим, что для объяснения иерархии оценок, полученных каждой группой на экзамене, достаточно установить сочетания этих факторов (см. схему 3 и табл. 3). Например, из модели (см. схему 3) вытекает, что девушки из средних классов должны иметь самый низкий уровень языковой компетенции (— —), потому что, как и юноши с таким же происхождением, они занимают столь же невыгодную позицию с точки зрения языкового капитала, как и выходцы из низших классов, но прошли через менее строгий отбор при поступлении в вуз. Кроме того, при поступлении на гуманитарные факультеты девушки прошли менее жесткий отбор, чем юноши с тем же происхождением. В самом деле, хотя в эту категорию попадает 39,5% индивидов, находящихся вы-

ше средней в распределении всей совокупности выборки, они показывают самые слабые результаты в упражнении на дефиниции. Таким же образом, студенты-юноши из высших классов — которые ничем не отличаются от девушек с тем же социальным происхождением в плане соотношения языкового капитала и степени отбора при поступлении в университет, а при поступлении на гуманитарные факультеты юноши проходят более жесткий отбор, чем девушки, в силу «отправки» девушек на эти факультеты — должны достигать более высоких успехов (+ +). Это подтверждают данные таблицы 3: 67% индивидов этой подгруппы получают оценки выше средних по массиву. Проверка для всех остальных подгрупп показывает такое же совпадение между положением, назначенным им по теоретической модели, и положением, полученным в результате эмпирического измерения.

Та же теоретическая модель позволяет понять, что наиболее постоянными и одновременно наиболее сильными связями в случае высшего образования будут связи между уровнем языковой компетенции и характеристиками прошлого школьного опыта. Исходя из того, что социальное происхождение предопределяет учебную судьбу (как последовательные выборы в учебной карьере, так и разные шансы на отбор или отсев) в основном через начальную ориентацию (учебное заведение и специализация в школе), следует два важных вывода. Во-первых, структура популяции, прошедшей через отбор, постоянно изменяется в соответствии с критериями зачисления/отчисления, которые приводят к постепенному ослаблению прямой связи между социальным происхождением и языковой компетенцией. Во-вторых, на каждом этапе карьеры индивиды одного социального класса, которым удается удержаться в системе, демонстрируют тем меньше характеристик, которые стоили отчисления другим индивидам их категории, чем более жесткому отбору подвергался социальный класс, к которому они принадлежат, и чем на более старшем курсе производится единовременный замер данных<sup>1</sup>. Понятно, что при измерении языковой компетенции на уровне высшего образования на популяцию

---

<sup>1</sup> Характеристики, связанные с отчислением или с успешным прохождением отбора в системе, распределяются среди индивидов одного класса не случайным образом: эти характеристики сами могут оказаться связанными с социальными или культурными критериями дифференциации внутри одного класса. Например, студенты — сыновья рабочих отличаются множеством вторичных характеристик (социальных, как уровень образования матери или профессия деда, и школьных, как специализация при переходе в старшие классы среднего учебного заведения) от своих сверстников из того же социального класса. Точнее говоря, они демонстриру-



студентов уже нельзя переносить прямое отношение между социальным происхождением и успешной учебой: нужно учитывать тип связи между успешностью и учебными характеристиками, представляющими собой перевод в собственно учебную логику шансов, изначально связанных с определенной социальной ситуацией. Действительно, хотя нам не удалось найти значимой связи между такими переменными, как социальное происхождение или пол, и успешной сдачей экзаменов по языку, если только речь не идет о традиционных формах контроля, наиболее близких по технике к школьным контрольным работам, все же мы обнаружили, что характеристики учебной карьеры (специализация в средней школе) или показатели предыдущих успехов в учебе (похвальные грамоты, высокие оценки на экзаменах) самым тесным образом — больше, чем со всеми другими критериями, — связаны с успешной сдачей экзаменов по языку, независимо от того, в какой форме они проходили.

Схема 3

		Языко- вой капитал	Степень отбора			Языковая компетен- ция
			при поступ- лении в универ- ситет	при поступ- лении на гумани- тарные ф-ты		
Низшие классы	Юноши	–	+	+	→	+
	Девушки	–	++	--	→	–
Средние классы	Юноши	–	0	+	→	0
	Девушки	–	0	–	→	--
Высшие классы	Юноши	++	--	++	→	++
	Девушки	++	--	–	→	–

Предполагается, что в одном социальном классе распределе-  
ние языкового капитала между полами будет одинаковым. Выра-  
жение степени относительного отбора знаками «+» и «-» является

ют тем больше компенсаторных характеристик, чем дальше они продви-  
нулись в учебе, или, при одном уровне образования, чем выше они рас-  
полагаются в иерархии дисциплин или учебных заведений. По той же ло-  
гике понятно, что при одинаковой успеваемости дочери всегда показыва-  
ют больше компенсаторных характеристик, чем сыновья выходцев из  
одного социального класса.

приблизительным переводом вероятности доступа к университетскому образованию и условной вероятности поступления на гуманитарные факультеты (предполагается, что доступ к высшему образованию уже получен), которая характерна для разных подгрупп.

**Таблица 3**

Оценка в баллах	Низшие классы		Средние классы		Высшие классы		Вместе	
	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %	Юноши, %	Девушки, %
Ниже 12	35,5	<b>53,5</b>	43	<b>60,5</b>	33	<b>47</b>	38	<b>54</b>
Выше 12	<b>64,5</b>	46,5	<b>57</b>	39,5	<b>67</b>	53	<b>62</b>	<b>46</b>

Чтобы объяснить обнаруженную нами связь между специализацией в средней школе и способностью к владению языком, не приписывая при этом чудодейственных добродетелей изучению древних языков, которые за ним признают защитники «гуманитарности», следует заметить, что эта связь скрывает за собой целую систему взаимоотношений между дифференцированным отбором и его социальными и учебными факторами. Так, зная механизмы, управляющие в настоящее время набором на разные специализации, можно понять, что выбор греческого языка (если в 6 классе изучали латынь) является делом учеников, наиболее отвечающих школьным требованиям. Такие ученики набираются из представителей низших классов, прошедших через сверхжесткий отбор (в двух планах: как учащиеся лица и как изучающие латынь), или среди сыновей из обеспеченных семей, желающих подкрепить свои привилегии через инвестиции их культурного капитала в специализации, способные обеспечить самую высокую и самую устойчивую учебную рентабельность.

Существуют и другие основания для сомнений в возможностях, которые педагогический консерватизм приписывает классическому образованию. Чем объяснить, например, что только классическое образование (латынь и греческий) связано с самыми лучшими результатами во всех дисциплинах, а знание одной лишь латыни не приносит практически никаких преимуществ по сравнению с реальной специализацией? Самый, казалось бы, адаптированный инструмент для измерения способности к тренировке ума, каким считается изучение латыни, на деле не показывает никаких значимых различий между латинистами и другими специа-

лизациями<sup>1</sup>. Если студенты, учившие латынь и греческий, отличаются свободным владением речью, то потому, что они прошли через отбор в соответствии с представлением об иерархии специализаций в средней школе. Более высокое место отдается классическому образованию, а потому ученики должны продемонстрировать особые успехи в первые годы обучения в средней школе, чтобы иметь возможность попасть на отделение, предназначенное системой для элиты, куда преподаватели стягивают способных учеников, чтобы сделать из них самых лучших<sup>2</sup>. Принимая в расчет то, что студенты, учившие латынь и греческий, показывают успеваемость выше по всем предлагаемым типам заданий, что доля успешных студентов сама связана с предыдущими школьными успехами, а также то, что студенты, получившие классическое среднее образование, показывали более высокие результаты на прошлых экзаменах, можно сделать вывод, что бывшие ученики с классического отделения, отобранные благодаря их свободному владению речью, максимально приближены к идеалу подлинного студента. Такой студент имеет уровень речевого развития, которого ждет от него преподаватель и который требуется на экзаменах; он является порождением самого этого требования.

Если верно, что недостаток социального происхождения ретранслируется в основном через школьную специализацию, то, учитывая дифференцированную степень отбора для каждой категории студентов, можно объяснить, почему сыновья из семей высших управленческих кадров держат верх в подгруппе студентов, окончивших реальное отделение, тогда как студенты из народа держат верх в подгруппе латинистов, поскольку очевидно, что со своей латынью они составляют исключение в своей социальной среде и что они должны были показать какие-то отличные качества, чтобы получить такую маловероятную для них школьную

---

<sup>1</sup> Еще одним показателем, что знание латыни и греческого само по себе не приносит дополнительных выгод, может служить тот факт, что студенты, окончившие лицей с преподаванием греческого и латинского языков, которых в пропорциональном отношении меньше, чем окончивших частные учебные заведения (25,8% против 31,1%), получают лучшие оценки. Более того, группа бывших лицейстов, не учивших ни латыни, ни греческого, получают оценки выше, чем студенты, изучавшие латынь и греческий язык, но окончившие частные учебные заведения.

<sup>2</sup> Примат классического отделения до недавнего времени был настолько велик, что едва можно было говорить о выборе ориентации: последовательные отборы на различных карьерных «развилках» были почти автоматически детерминированы уровнем успеваемости, измеряемым по единственной и неоспоримой шкале. А поступление на реальное отделение (математики и естественных наук) воспринималось всеми как ссылка или падение.

специализацию и удержаться в ней<sup>1</sup> (см. табл. 4). Остается последнее затруднение, которое также позволяет разрешить модель: в подгруппе получивших самое классическое образование студенты — выходцы из низших классов показывают более низкие результаты, чем студенты — выходцы из высших классов (61,5% против 73,5%). В действительности в этой подгруппе, несмотря на суперселекцию, еще более жесткую, чем в подгруппе латинистов (разница, заметим, выражается в результатах: 61,5% против 52%), выходцы из низших классов противостоят фракции студентов из богатых семей, которые смогли извлечь наибольшую учебную прибыль из их языкового и культурного капитала.

Таблица 4

Оценка в баллах	Ни греческого, ни латыни			Латынь			Латынь и греческий			Вместе		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Низш. кл.,	Сред. кл.,	Высш. кл.,	Низш. кл.,	Сред. кл.,	Высш. кл.,	Низш. кл.,	Сред. кл.,	Высш. кл.,	Низш. кл.,	Сред. кл.,	Высш. кл.,
Ниже 12	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	42,5
Выше 12	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	57,5

Таким образом, существование больших вариаций в уровне языковой компетенции в зависимости от дисциплины не может быть отнесено на счет одной только эффективности, внутренне присущей и нередуцируемой к той или иной форме интеллектуального развития или к популяции, которая имела к ней доступ. Мы должны учитывать, что группа обучающихся какой-либо дисциплине является продуктом серии отборов, строгость которых меняется в зависимости от связей между социальными факторами, детерминирующими различные учебные траектории, и системой различных типов обучения, объективно допускающихся данной системой образования в данный исторический период. Всякому, кто, анализируя верховенство среди учащихся подготовительных курсов для поступления в *grandes écoles*,

<sup>1</sup> При любом среднем образовании студенты — выходцы из средних классов постоянно показывают самую низкую успеваемость (более половины опрошенных получают во всех ситуациях оценки ниже 12 баллов).

абитуриентов или даже студентов философского факультета над абитуриентами или студентами социологического факультета, захочет отнести это верховенство на счет какого-то особого достоинства преподавания или тех, кому преподают, достаточно будет указать, что сыновья высших кадров, которые уверенно держат верх над всеми другими в группе студентов-философов (дисциплина, очень высоко ценимая в традиционной системе гуманитарного образования), показывают, напротив, самые слабые результаты в группе студентов-социологов (дисциплина, предназначенная играть роль престижного места ссылки для самых обделенных в учебном плане привилегированных студентов), которые оказываются здесь «недоотобранными» в сравнении с их однокурсниками, имеющими другое социальное происхождение. Для объяснения всего множества связей между дисциплиной, социальным происхождением и успеваемостью (табл. 5) достаточно констатировать, что относительно слабый отбор (здесь по сравнению с философией), характерный для такой дисциплины, как социология, которая, обещающая высокий интеллектуальный престиж ценой небольших учебных затрат, занимает в силу этого парадоксальное положение в системе образования, является тем более заметным, что затрагивает благополучный социальный класс<sup>1</sup>.

Таблица 5

Оценка в баллах	Философия			Социология			Свободный диплом			Вместе		
	Низш. кл., %	Сред. кл., %	Вышш. кл., %	Низш. кл., %	Сред. кл., %	Вышш. кл., %	Низш. кл., %	Сред. кл., %	Вышш. кл., %	Низш. кл., %	Сред. кл., %	Вышш. кл., %
Ниже 12	25,5	<b>34,5</b>	20	33,5	46	<b>53</b>	60	<b>66</b>	51	46	<b>55</b>	42,5
Выше 12	74,5	65,5	<b>80</b>	<b>66,5</b>	54	47	40	34	<b>49</b>	54	45	<b>57,5</b>

<sup>1</sup> «Теории», которые приводят социологи для объяснения изменчивости политической позиции студентов в зависимости от дисциплины, могли бы реже игнорировать систему диахронных и синхронных связей, которые скрываются за принадлежностью к дисциплине, если бы связь между интеллектуальным образованием и политической практикой не проявлялась бы так непосредственно в качестве объяснительной связи *par excellence*. Особенно это касается интеллектуалов и профессуры, за-

Если все наблюдаемые изменения можно интерпретировать исходя из единого принципа, имеющего разные следствия в зависимости от структуры целостной системы связей, в которых и посредством которых он осуществляется, то лишь потому, что эти связи выражают вовсе не сумму частичных связей, а структуру или целостную систему, задающую смысл каждой из них. Так, по крайней мере в данном случае, многомерный анализ рискует привести к апории или к овеществлению абстрактных связей, если только структурный подход не вернет логическим классам, выделенным по неким критериям, их целостное существование социальных групп, определенных множеством объединяющих их связей и совокупностью отношений, которые они поддерживают со своим прошлым, и через его посредничество — со своей актуальной ситуацией.

Мы можем избежать мнимых объяснений, не содержащих ничего, кроме самих связей, которые они пытаются объяснить (например, объяснение через неравное распределение естественных способностей между лицами разного пола или через достоинства, присущие какому-то виду образования: для одних — латынь, для других — социология), только если не будем рассматривать в качестве субстанциональных и независимых переменные, которые должны рассматриваться как элементы структуры и как моменты процесса. Подобное двойное соотнесение необходимо здесь в силу двух причин. Во-первых, учебный процесс с дифференцированным отсеком для разных социальных классов (который приводит в каждый отдельный момент к определенному распределению компетенции среди разных категорий, выдержавших отбор) представляет собой результат непрерывного действия факторов, задающих положение разных классов относительно образовательной системы, а именно культурного капитала и классового этоса. Во-вторых, эти факторы монетизируются и конвертируются на каждом этапе учебной карьеры в особую промежуточную констелляцию факторов, представляющих для каждой рассматриваемой категории (социальный класс или половая принадлежность) разную структуру (см. график 1).

Именно система связей, как таковая, воздействует на поведение, склонности и тем самым на успех или исключение, невидимое действие *структурной причинности*, так что

---

интересованных в том, чтобы верить самим и заставить верить других во всемогущество идей. Немного найдется исследователей студенческих движений (да и те социологи и часто преподаватели социологии), которые не приписывали бы достоинствам или изъянам преподавания социологии «революционные» настроения студентов-социологов.

### График 1

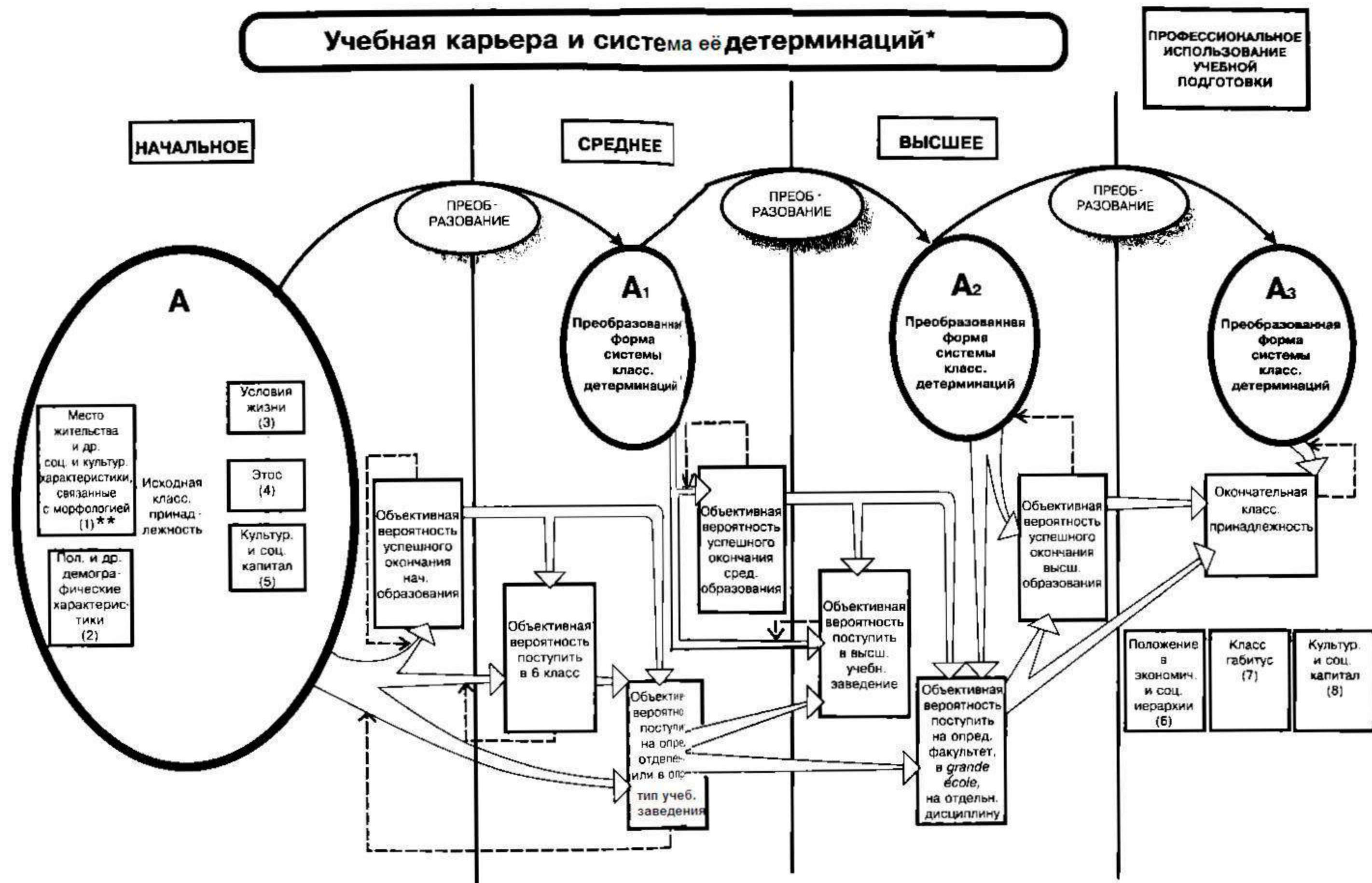
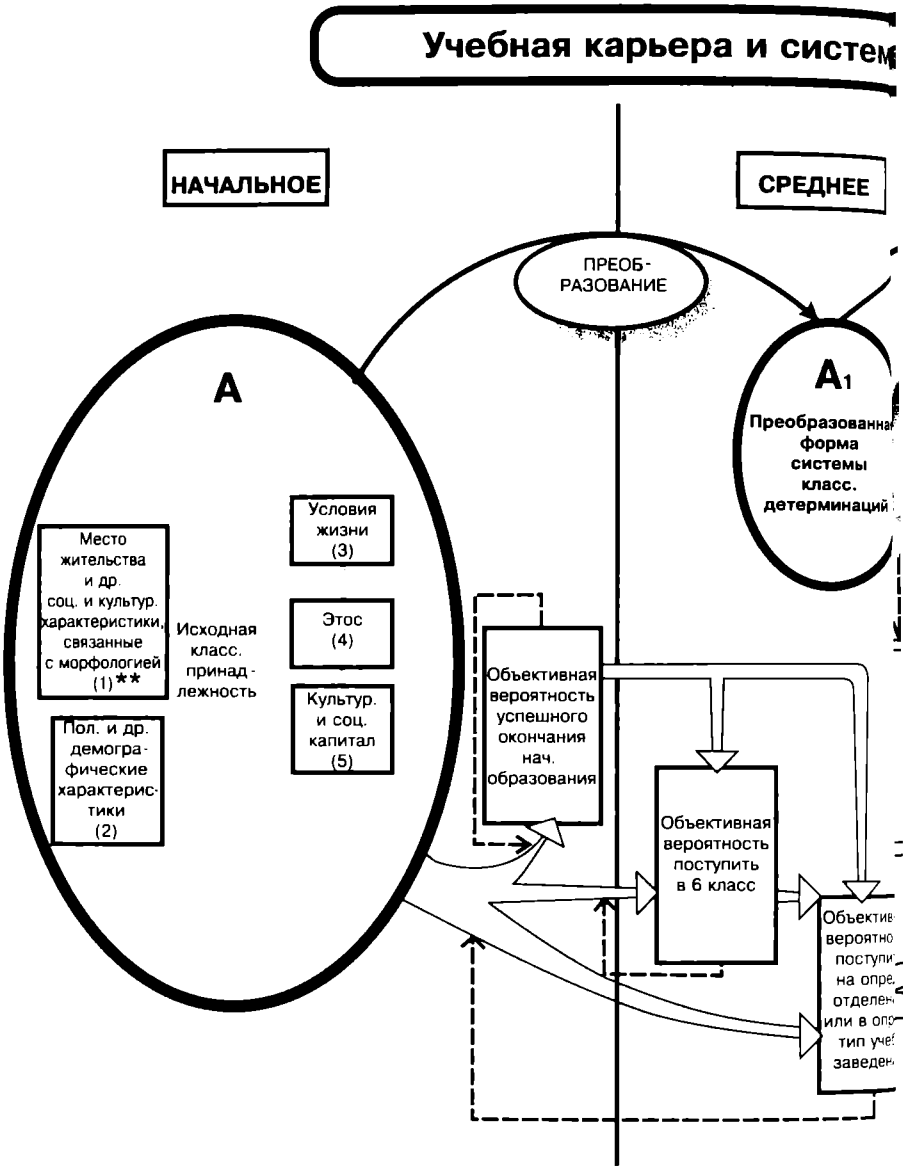
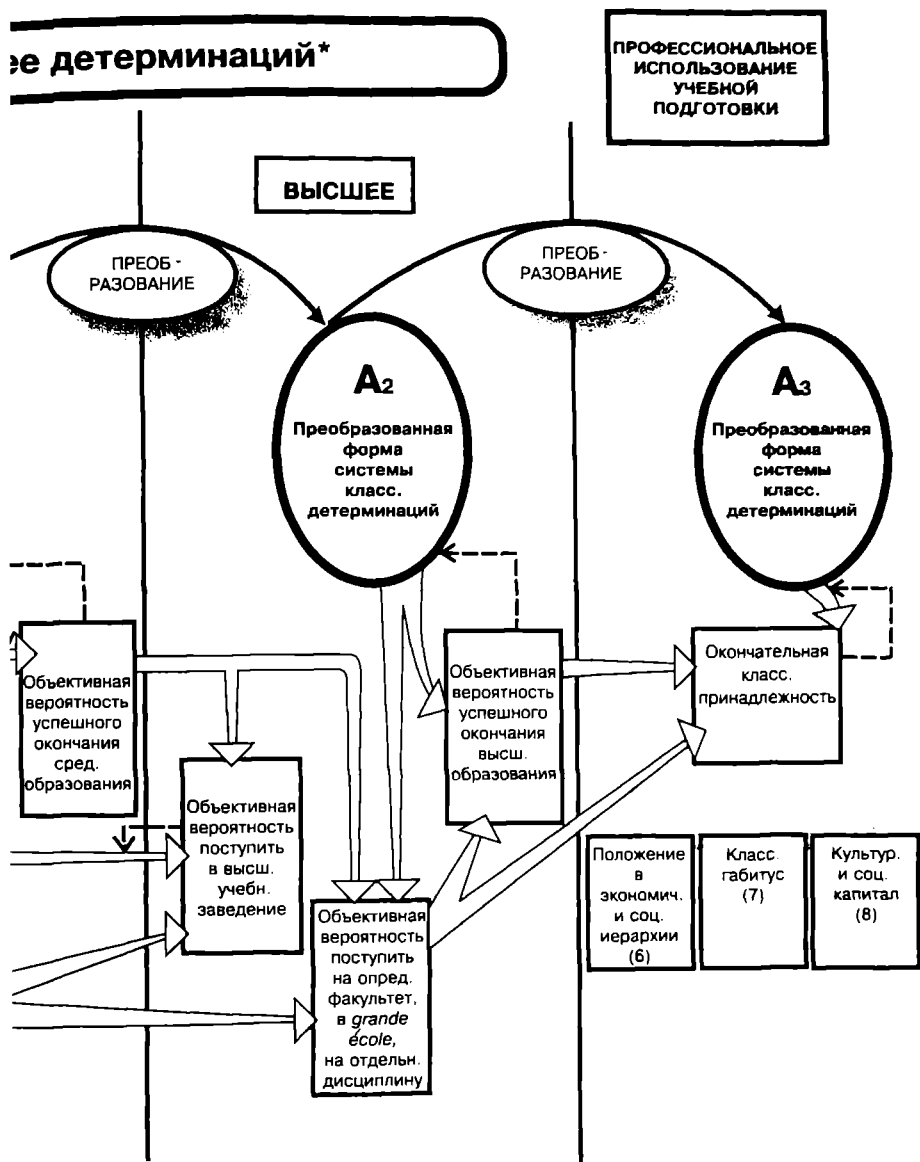


График 1





# е детерминаций\*



\* На данном графике мы предлагаем схематическое отображение логики, по которой система детерминаций, связанных с классовой принадлежностью (круг А), действует на протяжении всей учебной карьеры, но структура этой системы детерминаций меняется в зависимости от веса, который может приобрести тот или иной фактор (например, культурный капитал или доходы) в совокупности факторов на разных этапах обучения. На схеме представлены четыре таких этапа: начальное, среднее, высшее и постуниверситетское образование. В то же время следует помнить, что в этой непрерывно реструктурирующейся в результате собственного действия системе факторов детерминанты, связанные с социальным происхождением, постепенно теряют свое значение, уступая место учебным детерминантам, которые снова переводятся в структуру факторов. Линиями на схеме указана корреляция между переменными; стрелками — процессы развития; пунктирными стрелками — детерминации, которые реализуются посредством интериоризации объективной вероятности и превращения ее в субъективные ожидания. Иначе говоря, цель этой схемы — представить некоторые механизмы, с помощью которых структура классовых отношений пытается воспроизвестись, воспроизводя габитус, который ее воспроизвел.

**\*\* Пояснения к обозначениям:**

1 — дистанция от культурных центров (мест концентрации интеллигенции) и от учебного и культурного оснащения; структура образовательных и культурных шансов в группах по принадлежности (соседи, группа равных); 2 — демографические характеристики (ранг в семье, размер семьи и т. п.), связанные с классовой принадлежностью (дифференцированный отбор) и социальным определением; 3 — гарантия занятости; доходы и надежды на рост; жилище и условия труда; свободное время и т. п.; 4 — диспозиции в отношении школы и культуры (отношение к обучению, авторитету, образовательным ценностям и т. п.); субъективные ожидания (поступления в вуз, успеха, социального продвижения через образование); отношение к языку и культуре (манеры); 5 — языковой капитал; предварительная подготовка; капитал социальных связей и престиж (рекомендации); информация о системе образования и т. п.; 6 — средние доходы; доходы в начале и в конце карьеры; быстрота карьеры; позиция в экономических и социальных структурах, в частности в разных полях, связанных с законодательной деятельностью и властью; 7 — отношение к исходному социальному классу и к школе в зависимости от учебного прошлого и от принадлежности к социальному классу в конце карьеры и пр.; 8 — диплом; школьные связи.

невозможно, не впадая в абсурд, думать об изолированном рассмотрении влияния того или иного фактора и еще меньше об однородном и равном влиянии факторов в разные моменты процесса или в разных структурах факторов. Следовательно, требуется сконструировать теоретическую модель различных возможных организаций разного рода факторов, способных оказывать воздействие (даже своим отсутствием) в различные моменты учебной карьеры детей разных категорий, для того чтобы получить возможность систематически исследовать одновременно зафиксированные эффекты и измерить систематическое воздействие сингулярной конstellляции факторов. Например, чтобы понять распределение результатов, полученных на экзаменах на степень бакалавра на данном отделении, по данному предмету среди учащихся разного пола и социального происхождения, или, в более общем виде, чтобы зафиксировать на данном курсе обучения специфическую форму и эффективность таких факторов, как языковой капитал или этос, нужно соотнести каждый из этих элементов с системой, в которую они входят и которая представляет в рассматриваемый момент времени новый перевод и смену первичного детерминизма, связанного с социальным происхождением. Таким образом, следует поостеречься от рассмотрения социального происхождения и связанных с ним раннего воспитания и первичного опыта в качестве факторов, способных непосредственно детерминировать практики, склонности и мнения на всех этапах биографии, поскольку ограничения, связанные с классовым происхождением, действуют только посредством особой системы факторов, в которой они приводятся в исполнение в соответствии с постоянно меняющейся структурой. Так, когда мы начинаем рассматривать отдельные состояния структуры (т. е. некоторые конstellляции факторов, воздействующих в некий момент на практики) как самостоятельные, отделяя их от целостной системы ее трансформаций (т. е. от выстроенной формы *генезиса карьеры*), то лишаем себя возможности обнаружить в основе всех этих преобразований и изменений структуры характеристики, зависящие от происхождения и классовой принадлежности.

Необходимость такого явного предостережения от разделения диктуется тем, что используемые социологией приемы для установления и измерения связей негласно ссылаются на философию одновременно аналитическую и сиюминутную. Не имея возможности видеть, что многомерный анализ, проведенный на каком-то синхронном срезе, обладает системой связей, определяемой равновесием в данный момент времени, или что факторный анализ устранил все отсылки на генезис множества синхронных связей,

которое он рассматривает, — мы рискуем забыть, что в отличие от строго логических структур те структуры, с которыми имеет дело социология, являются плодом трансформаций, которые, разворачиваясь во времени, могут рассматриваться как обратимые только в логической абстракции, абсурдной с социологической точки зрения, поскольку они выражают последовательные состояния необратимого в этиологическом плане процесса. Нужно учитывать ансамбль социальных характеристик, определяющих исходное положение детей разных классов, чтобы объяснить различную вероятность, с которой им выпадает разная учебная судьба, а также объяснить, какое значение для индивидов, относящихся к какой-то одной категории, имеет тот факт, что они оказались в ситуации более или менее вероятной для своей категории. Например, что означает для сына рабочего такой в высшей степени маловероятный факт, как изучение латыни, или такой весьма вероятный факт, как работа, чтобы иметь возможность продолжать учебу в высшей школе. Следовательно, нужно полностью исключить обращение к одной из характеристик, определяющей индивида или категорию в некий момент его карьеры, в качестве высшего объяснительного принципа всех характеристик. Если нам требуется объяснить связь, установившуюся на уровне высшего образования, между успеваемостью и практикой подработок, в отношении которой мы можем предположить, что встречающаяся с неравной частотой среди представителей разных социальных классов такая практика имеет одинаково негативные следствия для всех, кто к ней прибегает, независимо от происхождения, то мы не можем сделать вывод, что на таком уровне обучения социальное происхождение перестало оказывать какое-либо влияние, поскольку с социологической точки зрения не все равно, что мы берем в качестве исходной точки для объяснения: неравную вероятность подработок в неучебное время для различных категорий студентов или неравную вероятность обнаружить студентов из разных социальных кругов среди тех, кто вынужден работать. А *fortiori* мы не смогли бы по-новому сложить различные виды опыта, соотносящиеся с определенными положениями через сочетание многих критериев (например, сын крестьянина поступает в небольшую семинарию вместо того, чтобы поступать в педагогический институт, или становится преподавателем философии, а не стремится стать экспертом в географии), беря при этом за точку отсчета реконструкцию опыта положения, определенного по любому из этих критериев. Виды опыта, которые анализ может различить и специфицировать только через пересечение логически заменимых критериев, не позволяют интегрировать себя в це-

лое систематизированной биографии, если только мы не реконструируем их исходя из первоначального положения класса — точки, с которой раскрываются все возможные виды и взгляд на которую ни с одной из них невозможен.

### **От логики системы к логике ее изменений**

Точно так же как требовалось преодолеть чисто синхронную фиксацию связей, устанавливающихся на определенном уровне учебного процесса между социальными или учебными характеристиками разных групп и их успеваемостью, чтобы построить диахронную модель карьер и биографий, так же нужно поместить состояние системы, которое мы фиксируем в анкете, в историю ее изменений, чтобы не впасть в иллюзию, присущую строго функционалистскому анализу системы образования. Представляемый нами анализ дифференцированного восприятия педагогического сообщения позволяет объяснить воздействие изменений воспринимающей аудитории на педагогическую коммуникацию, а также определить путем экстраполяции социальные характеристики разных групп учащихся, соответствующих двум крайним состояниям традиционной системы. Первое состояние можно было бы назвать органическим, когда аудитория полностью отвечает негласным требованиям системы, а второе — критическим, когда эволюция социального состава учащихся вызывает ошибки, которые со временем становятся невыносимыми. Наблюдаемый нами в исследовании этап соответствует промежуточной фазе.

Зная, с одной стороны, отношения, связывающие социальные или учебные характеристики разных категорий учащихся с соответствующими уровнями языковой компетенции, и с другой — эволюцию относительной доли категорий, характеризующихся разными степенями восприимчивости, можно построить модель, позволяющую объяснить и в определенной мере прогнозировать изменения педагогического отношения. Можно непосредственно наблюдать, как изменения системы связей между учебной системой и структурой классовых отношений, иначе говоря, изменения, которыми объясняется эволюция доли получивших образование в разных социальных классах, вызывают трансформацию (отвечающую тем же принципам, которые ее и определяют) системы связей между степенью восприимчивости и категориями воспринимающих, т. е. трансформацию системы образования, понимаемой как система коммуникации. Действительно, способность к восприятию, свойственная реципиентам данной категории, является функцией языкового капитала, имеющегося в наличии у этой категории (который можно считать постоянным в рассматриваемый период), и вместе с тем функцией степени отбора сохранивших-

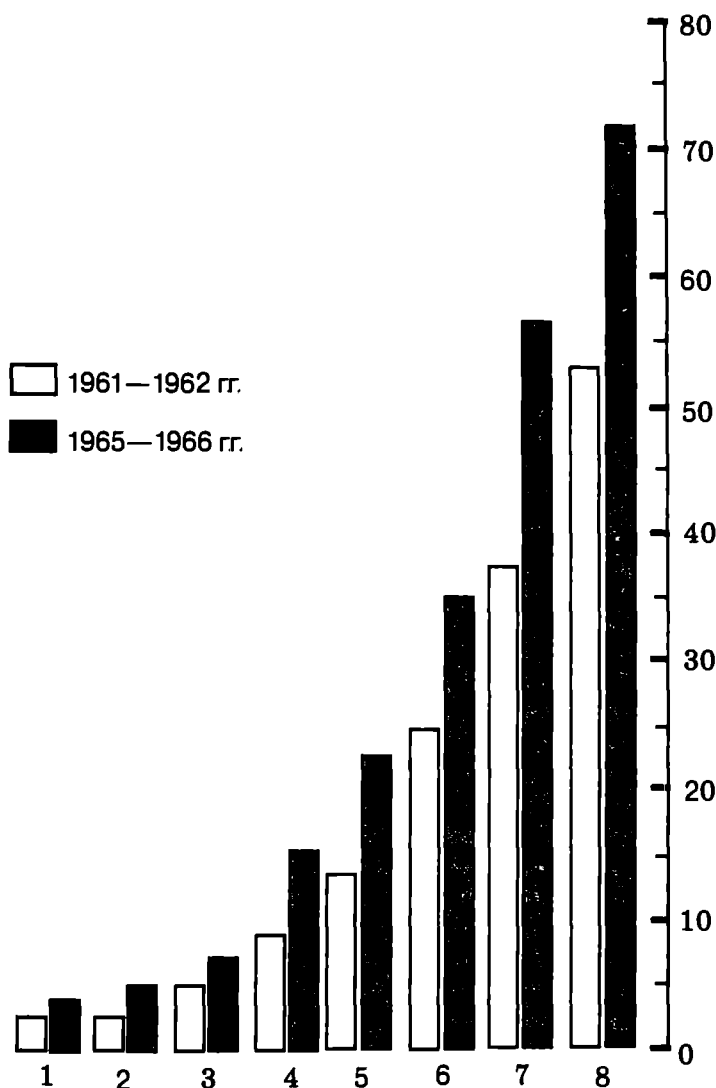
ся представителей данной категории, которая объективно измеряется процентом отсева учащихся этой категории. Анализ изменения во времени относительной доли разных категорий реципиентов позволяет, таким образом, обнаружить и объяснить с социологической точки зрения тенденцию к постоянному понижению моды распределения языковой компетенции среди реципиентов, а также увеличение дисперсии этого распределения. В самом деле, по причине роста доли получивших образование во всех социальных классах эффект поправки на сверхселекцию сказывается все меньше и меньше на уровне восприимчивости категорий учащихся, получивших в наследство меньший языковой запас (как мы уже отмечали в случае студентов — выходцев из средних классов), а наиболее благоприятные в этом отношении категории учащихся подвергаются такому слабому отсеvu, что значение моды в этих категориях стремится к постоянному понижению при одновременном повышении дисперсии уровня восприимчивости.

Таким образом, нельзя понять собственно педагогический аспект кризиса, который переживает сегодня система образования (т. е. нарушение функционирования и несоответствия, поразившие ее как систему коммуникации), если не учитывать, во-первых, систему связей между компетенцией или способностями различных категорий учащихся и их социальными или учебными характеристиками и, во-вторых, развитие системы связей между Школой и социальными классами в том виде, в каком ее фиксирует объективная статистика вероятности доступа к университетскому образованию и условная вероятность поступления на разные факультеты. В период 1961—1962 гг. и 1965—1966 гг., когда высшее образование быстро росло по причине демократизации поступления в вузы, структура распределения шансов на получение образования по социальным классам действительно сдвинулась вверх, но почти не изменилась (см. график 2). Иначе говоря, рост доли получивших образование в возрастной группе 18—20 лет распределяется между разными социальными классами почти одинаково, согласно существовавшей раньше пропорции<sup>1</sup>. Чтобы объяснить и понять изменения в распределении компетенции и установок, связанных с таким смещением структуры, достаточно видеть, например,

---

<sup>1</sup> Такой тип роста образовательных шансов, где сочетаются рост доли получивших образование во всех социальных классах и постоянство структуры расхождений между классами, можно наблюдать во многих европейских странах (Дании, Англии, Голландии, Швеции) и даже в США (см., например: OCDE. *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*. Paris, 1969. P. 86—87).

**График 2.** Эволюция образовательных шансов в зависимости от социального происхождения между 1961—1962 гг. и 1965—1966 гг. (Вероятность доступа к высшему образованию.)



Условные обозначения: 1 — сельскохоз. рабочие; 2 — рабочие; 3 — фермеры; 4 — служащие; 5 — хозяева промышл. и торг. предприятий; 6 — средние кадры; 7 — свободные профессии и высшие кадры; 8 — крупные промышленники.

что шансы поступить в университет для сыновей промышленников в 1961—1962 гг. равнялись 52,8%, а в 1965—1966 гг. — уже 74%, а среди тех, кто обучался на подготовительных курсах для поступления в *grandes écoles*, и среди поступивших в эти престижные высшие школы шансы сыновей промышленников вырастают до 80%<sup>1</sup>. Если применить к этому процессу принципы, обнаруженные в анализе синхронных связей, то можно увидеть, что по мере приближения к почти стопроцентному получению образования представителями данной категории она стремится приобрести все характеристики, и в частности компетенцию и установки, которые обычно связаны с недостаточной селекцией.

Более широко — установление для данной категории связи между языковым и культурным капиталом (или учебным капиталом, являющимся его видоизмененной формой на определенном этапе обучения) и степенью относительного отбора (которая связана с существующей пропорцией, в какой эта категория представлена на данном этапе обучения и при данном типе образования) могло бы объяснить причины различий в уровне и типе языковых или культурных ошибок, наблюдаемых в каждый момент истории системы, между факультетами и внутри факультетов, а также между дисциплинами. Только через соотнесение с системой круговых связей, существующих между господствующим представлением об иерархии дисциплин и социальными и учебными характеристиками учащихся (которые, в свою очередь, определяют отношение ценности позиции различных дисциплин к вероятности различных траекторий для разных категорий), можно дать настоящее социологическое объяснение тому факту, что при невысокой ценности дисциплин (как химия или естественные науки на факультетах точных наук или, например, география на гуманитарных факультетах) в них приходят в большой пропорции выходцы из низших, народных классов и студенты, получившие либо реальное среднее образование, либо диплом второстепенного среднего учебного заведения, т. е. по типу учебной карьеры приближающиеся к выходцам из народа. Кроме того, такая модель позволяет объяснить парадоксальное с виду положение такой дисциплины, как социология, которая по социальным характеристикам учащихся отличается от наименее ценных дисциплин на гуманитарных факультетах, хотя по учебным характеристикам близка к ним (см. график 3 и табл. 6, 7). Так,

---

<sup>1</sup> Далее, в главе 3 данной книги, будут описаны механизмы запаздывающей элиминации, которые, несмотря на рост доли выходцев из народа, получивших среднее образование, помогают сохранить диспаритет между социальными классами на уровне высшего образования.



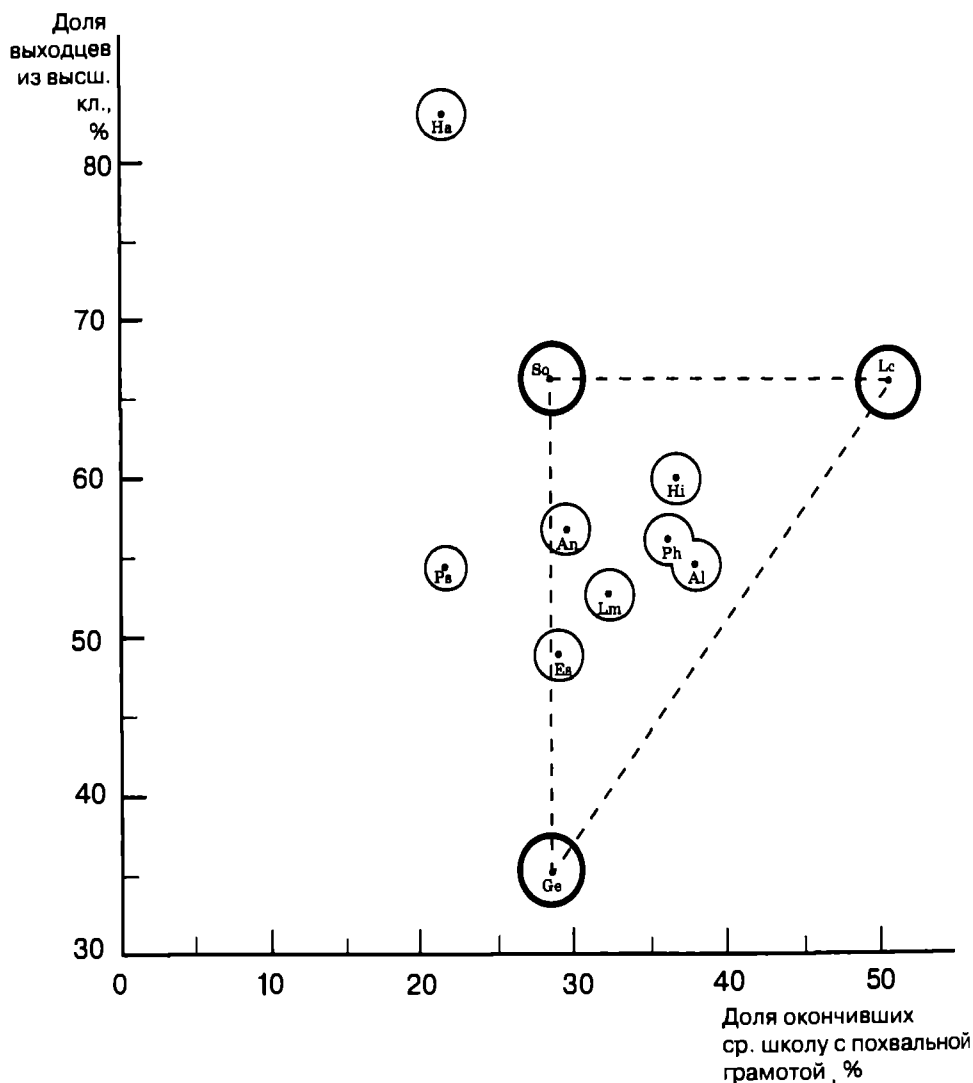
в Париже среди студентов-социологов самая большая доля выходцев из высших классов (68% против 55% в среднем по гуманитарным факультетам), тогда как среди изучающих современную филологию или географию, которые очень близки к социологии по учебным требованиям, измеряемым предшествующими успехами, наиболее сильно представлены выходцы из низших или средних классов (соответственно 48% и 65% против 45% для гуманитариев в целом). Это объясняется тем, что студенты из высших классов подвергаются здесь менее жесткому отбору и могут компенсировать свои классовые амбиции, занимаясь дисциплиной, которая дает им одновременно легкое убежище и престиж, связанный с модой, а также — в отличие от преподавательского диплома — не противопоставляет интеллектуальному проекту тривиальный имидж профессии<sup>1</sup>.

Какими бы ни были социальные или учебные критерии, которые мы принимаем в расчет, социология всегда занимает удаленную от центра позицию. Любая дисциплина и, более широко, любой образовательный институт могут быть охарактеризованы по их положению в учебной иерархии (показателями такого положения наряду с университетским статусом преподавателей служат прошлые школьные успехи или модальный возраст в соответствующей группе учащихся) и по их положению в социальной иерархии (показателями которого наряду с социальной значимостью будущей работы служит социальное происхождение и уровень феминизации соответствующей группы учащихся). Дисциплины, имеющие высокую степень консолидации показателей положения в обеих иерархиях, вполне могут быть ранжированы, начиная от самых признанных дисциплин, таких, как классическая филология на филологическом факультете, где присутствует большой процент студентов — выходцев из привилегированных классов, имев-

---

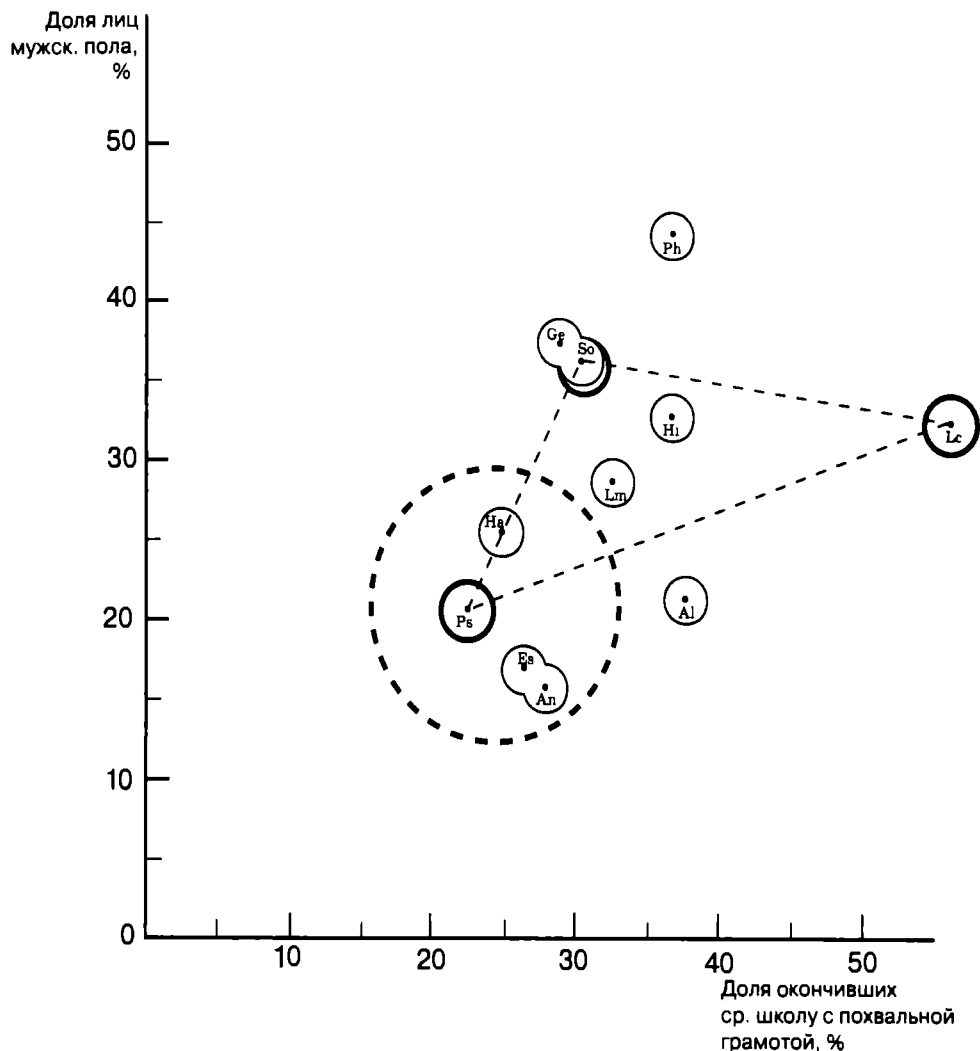
<sup>1</sup> Если экзамен по языку (где «социологи» регулярно получают оценки ниже, чем «философы») не может служить достаточным основанием, чтобы убедиться в том, что социология (по меньшей мере, в Париже) рекрутирует своих избранных посредством простейшей формы дилетантизма студентов — выходцев из высших классов, то статистические показатели могут подтвердить такое парадоксальное положение этой дисциплины в ряду гуманитарных факультетов. Так, в отношении требуемого школьного капитала социология составляет философии такую же оппозицию, как классическая литература современной литературе: социальный состав учащихся в социологии выше, чем в философии (68% выходцев из высших классов против 55%), а среди изучающих классическую литературу социальный состав выше, чем среди изучающих современную литературу (67% против 52%). Вместе с географией современная литература дает более гарантированную занятость для студентов из народных классов, получивших среднее образование по реальному отделению.

График 3. Система дисциплин



Условные обозначения: Lm- соврем. филология; Lc — классич. филология; Ps — психология; Al — нем. яз.; An — англ. яз.; Hi — история; Ge — география; Ph — философия; So — социология; Na — история искусств; Es — исп. яз.

ших высокую успеваемость в прошлом, и кончая такими дисциплинами, как география, невыигрышное положение которых становится яснее, если принять во внимание, что они сочетают слабые показатели по обоим измерениям. Предлагаемая модель позволяет характеризовать все рассматриваемые дисциплины, по-



сколько учебного и социального критериев достаточно, чтобы различать консолидированные и неконсолидированные дисциплины и одновременно устанавливать иерархию внутри их. Достаточно ввести еще один критерий — половой состав, чтобы увидеть, что дисциплины, занимающие одинаковое положение по учебным и социальным критериям, как, например, социология и история искусств, география и испанский язык, философия и немецкий язык, представляются как отдельные конфигурации, которые разделяют социологически релевантные различия (исключение составляют английский язык и психология). Принцип структурного соответствия оппозиций, которые устанавливаются между этими дисцип-

линами, в действительности может заключаться в разделении труда между полами, которое отводит женщинам задачи по поддержанию социальных отношений (живые языки) или светских отношений (история искусств).

Чтобы понять явление в целом, нужно представить себе систему дисциплин (и, более широко, систему образования) как поле, в котором действует центробежная сила, обратно пропорциональная уровню учебной успеваемости, и центростремительная сила, пропорциональная инерции, с которой индивид (а точнее, категория индивидов) способен сопротивляться провалу и отчислению, в зависимости от амбиций, социально определяемых как приличествующие его полу и классу, т. е. в зависимости от правил поведения, присущих его полу при данном классовом этосе.

Таблица 6

Дисциплины, консолидированные по двум иерархиям (социальной и учебной)

Статические показатели	Степень консолидации										
	высокая		средняя			низкая			не консоли- дированы		
	Дисциплина										
	Классическая филология	История	Философия	Немецкий язык	Современная филология	Английский язык	Психология	Испанский язык	География	Социология	История искусств
Учебная иерархия (доля похвальных грамот)	+	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-
Социальная иерархия (доля высших классов)	+	+	0	0	0	0	0	-	-	+	+
Доля лиц мужского пола	+	+	+	-	0	-	-	-	+	+	-

Чтобы поместить каждую дисциплину в трехуровневую иерархию, мы приняли следующие условные обозначения: 1) для доли похвальных грамот бакалавра: знак «-» при наличии 20—30% похвальных грамот, «0» при 30—40%, «+» при 50—60% и выше; 2) для доли студентов — выходцев из высших классов: знак «-» при 35—50% выходцев из высших классов, «0» при 50—60%, «+» при 60—70% и выше; 3) для обозначения доли лиц мужского пола: «-» при наличии 15—25% лиц мужского пола, «0» при 25—30%, «+» при 30—40% и выше.

Таблица 7

Процентное выражение статистических показателей по рассматриваемым дисциплинам

Статистические показатели	Дисциплина										
	Классическая филология	История	Философия	Немецкий язык	Современная филология	Английский язык	Психология	Испанский язык	География	Социология	История искусств
Доля похвальных грамот	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Доля высших классов	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Доля лиц мужского пола	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

Однако мы не смогли бы окончательно понять изменения степени лингвистического согласия между эмитентом сообщения и его реципиентом, не интегрировав в модель трансформаций педагогического отношения, помимо прочего, изменения уровня эмиссии, связанные с социальными и учебными характеристиками эмитентов. Иначе говоря, необходимо принимать в расчет последствия быстрого роста преподавательского корпуса и трансформации, которым подвергается педагогическое сообщение, когда вслед за

появлением дисциплин, подобных психологии или социологии, оно вызывает демонстративное расхождение или вынужденный союз между требованиями научного дискурса и канонами, правящими при традиционном отношении к языку. Потребность срочного набора кадров определенного возраста, немногочисленных и одновременно менее образованных, на должности преподавателей, требующихся, чтобы худо-бедно обеспечить учебный процесс для резко возросшего после 1965 г. числа учащихся, вытекает из общего роста лиц, получивших среднее образование, и повышения рождаемости в послевоенные годы. Это способствовало систематическому повышению в должности преподавателей, подготовленных для других задач на предыдущем этапе истории системы. В таких условиях можно было бы подумать, что снижение уровня рецепции автоматически корректируется снижением уровня эмиссии, поскольку вероятность достичь более высоких позиций в иерархии должностей продолжала возрастать в такой же степени, как и университетское признание. Однако в действительности, с одной стороны, все склоняло преподавателей, набранных по традиционным нормам, находить в двойной игре с языковым недопониманием средство обойти педагогические проблемы, которые ставит количественное и качественное изменение состава учащихся. С другой стороны, вновь набранные преподаватели, заботясь о том, чтобы доказать, что они заслуженно получили свое «ускоренное повышение», оказываются более склонны перенимать внешние признаки традиционного обучения, чем идти на дополнительные усилия и согласовывать свое преподавание с реальной компетенцией учащихся. В институции, где референтной группой остаются преподаватели, обладающие наибольшей властью говорить «по-профессорски», где преувеличенно рафинированная иерархия званий, тонких знаков статуса и степеней власти бесконечно напоминает о себе, ассистенты или ассистенты-преподаватели, наиболее непосредственно и постоянно сталкивающиеся с запросами студентов, берут на себя больший риск, чтобы технически удовлетворить эти запросы. В самом деле, их попытки отойти от традиционного отношения к языку сильно рискуют показаться «примитивными», поскольку вся логика системы стремится представить их как знаки неспособности соответствовать легитимной дефиниции их роли.

Таким образом, анализ изменений педагогического отношения подтверждает, что всякое изменение учебной системы совершается сообразно логике, в которой выражаются также структура и функция, свойственные этой системе. Переизбыток, вносящий смуту в поступки и слова, указывающий на острую фазу кризиса Университета, не должен

склонять к иллюзии о возникновении *ex nihilo* акторов или созидательных актов: при выработке позиций, внешне выглядящих как совершенно свободные, вновь проявляется структурная эффективность системы факторов, которые вносят специфику в классовые детерминации для каждой категории агентов, студентов или преподавателей, определенной по их положению в системе образования. Напротив, ссылаясь на прямую и механическую действенность непосредственно наблюдаемых факторов, как, например, резкий рост численности студентов, значило бы забыть, что экономические, демографические или политические события, которые ставят перед системой образования вопросы, чуждые ее логике, могут воздействовать на нее только в соответствии с логикой самой системы образования<sup>1</sup>. В то же самое время, когда она разрушается или перестраивается под воздействием этих факторов, она еще и подвергает их преобразованию, придавая их действию специфические форму и значимость.

Ситуация зарождающегося кризиса дает возможность обнаружить скрытые допущения традиционной системы и механизмы, способные ее сохранять, когда предпосылки ее функционирования уже полностью не выполняются. Именно в тот момент, когда начинает нарушаться безупречное согласие между образовательной системой и ее избранным контингентом, обнаруживается «предустановленная гармония», которая настолько хорошо поддерживала эту систему, что совершенно не возникало вопросов о ее основании. Недопонимание, которое неотвязно преследует педагогическую коммуникацию, остается приемлемым до тех пор, пока Школа сохраняет возможность исключать тех, кто не отвечает ее негласным требованиям, и пока ей удастся найти у других необходимое для своего функционирования соучастие. Говоря об институте, который может выполнять свою функцию обучения лишь до тех пор, пока поддерживается минимум соответствия между педагогическим сообщением и способностью получателей сообщения расшифровывать его, следует среди собственно педагогических следствий выделить рост контингента и размера организации, чтобы обнаружить в связи с кризисом, родившимся от нарушения

---

<sup>1</sup> Объяснение кризиса через механические следствия морфологических детерминаций не было бы так распространено, если бы оно не активировало снова метафорические схемы стихийной социологии. Например, когда пытаются осмыслить отношение между институтом и его публикой как отношение между вместилищем и вмещаемым, говоря, что «давление масс» «ломает структуры», в особенности когда они уже «источены червями».

этого равновесия, что содержание передаваемого сообщения и институционализированные способы его передачи были объективно адаптированы к определенному контингенту не только по его социальному составу, но и по его небольшой численности. Система образования, основанная на педагогике традиционного типа, может выполнять свою функцию обучения лишь до тех пор, пока она обращается к студентам, обладающим языковым и культурным капиталом (и способностью извлекать доход из него), который она предполагает и поощряет, но никогда открыто не требует и не передает его методически. Следовательно, для такой системы настоящим испытанием становится не столько численность, сколько социальное качество ее контингента<sup>1</sup>. В той мере, в какой образовательная система не оправдывает непредвиденных и несвоевременных надежд тех категорий студентов, которые более не видят в учебном учреждении средства для удовлетворения своих ожиданий, она выдает то, что неявно требовала таких студентов, которых бы удовлетворяло учреждение, поскольку оно удовлетворяло их требованиям. Возможно, Сорбонна никогда не была полностью удовлетворительным учебным учреждением только для тех, кто мог обойтись без ее услуг, как, например, для студентов Высшей нормальной школы в начале XX в., которые продолжали подчиняться ее тайному закону, когда с благородным видом отказывали Сорбонне в своем одобрении. Обращаясь к учащимся, идеально определенным по их способности (которую преподаватели им не дают) получать то, что они им дают, педагоги лишь бессознательно выражают объективную истину системы, которая в свой золотой век была в состоянии получать студентов «по своей мерке» и которая в период зарождающегося несоответствия еще продолжает давать преподавателям технические и идеологические средства, чтобы замаскировать растущую дистанцию между реальной и предполагаемой аудиторией. Когда высоким уровнем своих лекций они предполагают аудиторию, в которой способности к восприятию распределяются по j-образной кривой, т. е. предпола-

---

<sup>1</sup> Если нужно рассматривать систему образования как систему коммуникации, чтобы обнаружить специфическую логику традиционного педагогического отношения и тем самым ее нарушение, то все же стоит поостеречься от того, чтобы приписывать модели (сконструированной ценой методологического вычленения технического функционирования в системе образования) способность объяснять все социальные аспекты кризиса системы, и в частности все то, что он затрагивает в ее функции воспроизводства структуры отношений между социальными классами.



гается, что самая большая часть аудитории отвечает максимальным требованиям отправителя сообщения, — то профессора испытывают ностальгию по педагогическому раю традиционного образования, где они могли обходиться без какой-либо педагогической морали<sup>1</sup>.

Отказаться признать в увеличении аудитории действие, осуществляющееся механически и прямо, т. е. независимо от структуры учебной системы, — значит не признавать за этой системой привилегию на полную автономию, позволяющую ей заниматься только теми проблемами, которые породила логика ее функционирования и ее преобразований. Иначе говоря, учебная система — в силу ее способности к обратному переводу (связанной с относительной автономией) — может ощутить следствия воздействия морфологических изменений и всех социальных изменений, которые те в себе скрывают, только в форме педагогических затруднений, даже если запретит своим агентам пользоваться собственно педагогической терминологией для формулировки педагогических проблем, которые объективно встают перед ней. Действительно, такой социологический анализ конституирует в качестве чисто педагогических проблем трудности, возникшие в результате роста численности студентов, исследуя педагогическое отношение как отношение коммуникации, форма и продуктивность которой суть функции социально обусловленного соответствия между уровнем передачи сообщения и уровнем его рецепции. Так, именно в расхождении между имплицитными требованиями системы образования и реальной аудиторией проявляются как охранительная функция традиционной педагогики (как непедagogическая), так и принципы эксплицитной педагоги-

---

<sup>1</sup> Как только мы принимаем в расчет изменения структуры распределения компетенции, то более не можем обходить проблему оптимизации педагогического отношения. В аудитории, где компетенция распределяется по колоколообразной кривой, предполагаются разные педагогические приемы в зависимости от того, как трансформации аудитории в разные периоды времени отражаются на смещении моды или изменении дисперсии. Так, понижение значения моды требует от эмитента либо просто снизить уровень передачи через контролируемое увеличение повторов, либо посредством систематического усилия полностью передать в сообщении код этого сообщения с помощью определений или примеров. Напротив, повышение дисперсии компетенции выше определенной пороговой величины начинает ставить проблемы, которые нельзя решить одним только воздействием на уровень передачи. Об этом свидетельствует положение некоторых научных дисциплин, где растущая дисперсия уровня восприятия не может скрываться за согласием при непонимании так же легко, как это бывает на гуманитарных факультетах.

ки. Последние могут быть объективно востребованы системой, но вместе с тем они не признаются автоматически в педагогической практике, поскольку эксплицитная педагогика выражает противоречие системы и идет против ее фундаментальных принципов<sup>1</sup>.

Давать эмпирическую интерпретацию наблюдаемым связям, при всей видимости их соответствия реальности, значило бы принимать за реальность кажущийся объект, иначе говоря, изучать студенческую аудиторию, взятую независимо от характеристик отчисленных студентов, значило бы закрыть себе путь к систематическому объяснению эмпирических вариаций. Чтобы не попасть в ловушку, расставленную учебной системой, которая позволяет наблюдать только за выдержавшими отбор, нужно распознать за этим предварительно сконструированным объектом настоящий объект исследования. Необходимо найти принципы, в соответствии с которыми учебная система отбирает контингент, обладающий необходимыми качествами, в которых тем больше выражается результат обучающего воздействия, ориентации и элиминации, чем на более старшем курсе находится студент. Таким образом, анализ социальных и учебных характеристик аудитории, воспринимающей педагоги-

---

<sup>1</sup> Такая педагогика, родившаяся из исследования учебной системы, которое стало возможным в силу эволюции самой системы, преследует эксплицитную цель — обеспечить оптимальное соответствие уровня эмиссии уровню рецепции (где и тот и другой определяются по значению моды и дисперсии). Это не имеет ничего общего ни с этической поддержкой трансисторического и транскультурного идеала школьной справедливости, ни с верой во всеобщую идею рациональности. Если проведение в жизнь принципов этой педагогики несамоочевидно, то потому, что она предполагает институционализацию постоянного контроля за рецепцией, осуществляемого не только преподавателями, но и учащимися. В более общем виде она потребовала бы учитывать все социальные характеристики коммуникации, и в частности бессознательные допущения, связанные с социальным окружением и полученным школьным образованием как преподавателей, так и студентов. Нет ничего более ложного, чем придавать той или иной технике передачи или контроля педагогического сообщения (например, курс лекций или недирективное преподавание, сочинения или закрытые вопросы) внутренние достоинства и пороки, поскольку собственно педагогическая продуктивность техники передачи определяется только всей системой связей между содержанием сообщения, его воздействием в процессе обучения, функциями образования, внешними требованиями, дающими на коммуникацию (срочность или свободное время), и морфологическими, социальными и учебными характеристиками контингента учащихся или преподавательского корпуса.

ческое сообщение, имеет смысл, только если он ведет к построению системы связей между, с одной стороны, Школой, понимаемой как институт воспроизводства легитимной культуры и определяющей, помимо прочего, легитимный способ внушения и навязывания школьной культуры, и с другой — социальными классами, характеризующимися в плане эффективности педагогической коммуникации по неравной дистанции от школьной культуры и по разным диспозициям в отношении ее признания и приобретения. Можно до бесконечности перечислять безупречные ошибки и безукоризненные промахи, на которые обрекает себя социология образования, когда она изучает по отдельности контингент учащихся и организацию института или системы ценностей, как если бы речь шла о двух субстанциональных реальностях, характеристики которых предшествовали установлению их связи. Через такую неосознанную автономизацию социология образования приговаривает себя к использованию в качестве крайнего средства объяснения неких природных качеств: культурных склонностей учеников, консерватизма преподавателей или мотивации родителей. Только конструирование системы связей между системой образования и структурой отношений между социальными классами может дать возможность реально избежать опредмеченных абстракций и создать реляционные концепты, которые, подобно концептам «шанс на образование», «диспозиция в отношении Школы», «дистанция от школьной культуры» или «степень отбора», собирают в единое целое объяснительной теории свойства, связанные с принадлежностью к классу (например, этос класса или культурный капитал), и свойства, присущие учебной организации, к каким можно отнести, например, иерархию ценностей, которую содержит в себе иерархия учебных заведений, секций, дисциплин, ученых званий или научных практик. Такого рода установление соответствий, несомненно, остается частичным: поскольку учитываются только существенные характеристики принадлежности к определенному классу в их синхронных и диахронных отношениях с учебной системой, понимаемой единственно как система коммуникации, постольку такая теоретическая конструкция стремится рассматривать как простые отношения коммуникации отношения между системой образования и социальными классами. Однако эта методическая абстракция есть в то же время условие обнаружения самых специфических и наиболее скрытых аспектов этих отношений. Именно через особую форму, в которой определенная учебная система осуществляет техническую функцию коммуникации, она реализует также свою социальную охранительную функцию и идеологическую функцию легитимации.

## Ученая традиция и социальное самосохранение

Наши судейские отлично поняли эту тайну. Их алые мантии, горностаи, в котором они похожи на пушистых котов, дворцы, где они вершат суд, королевские гербы — все это торжественное великолепие совершенно необходимо; и если бы врачи лишились своих мантий и туфель, если бы ученые не имели квадратных шапочек и широчайших рукавов, — они бы ни за что не сумели заморочить весь честной народ, беззащитный перед таким удивительным зрелищем. <...> Только солдаты не рядятся подобным образом, потому что занимаются действительно важным делом. Одни добывают себе положение силой, другие — ужимками.

Паскаль. Мысли\*

*Skepetron* (скипетр) передают оратору перед началом его речи, чтобы он мог говорить с авторитетом. <...> Он определяет важную особу, произносящую речь, священное лицо, чьей миссией является передача авторитетного сообщения.

Э. Бенвенист. Словарь индоевропейских терминов

**Н**амерение рассматривать педагогическое отношение как простое отношение коммуникации (с целью измерения его информационной продуктивности) при-

---

\* Цит. по: Паскаль Блез. Мысли / Пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — С. 88.

водит к большой потере информации в процессе коммуникации между преподавателями и студентами. Это указывает на противоречие и заставляет нас исследовать его причины<sup>1</sup>. Может ли информационная продуктивность педагогической коммуникации быть настолько низкой, что педагогическое отношение редуцируется к отношению собственно коммуникации? Иначе говоря, каковы те особые условия, которые позволяют отношению педагогической коммуникации сохраняться как таковому даже тогда, когда передаваемая информация стремится к нулю? Обнаруженное в исследовании логическое противоречие подталкивает нас к вопросу, не является ли само намерение изучить педагогическое отношение и подвергнуть его измерительному контролю невозможным вследствие действия всей логики системы, которую оно затрагивает. Другими словами, это противоречие заставляет нас задаться вопросом об институциональных средствах и социальных условиях, позволяющих педагогическому отношению бесконечно продолжаться при счастливом неведении тех, кто в него вовлечен, даже тогда, когда оно почти полностью утратило свою, казалось бы самую специфическую, цель. Нужно определить социологическую составляющую отношения педагогической коммуникации в сравнении с формальным определением отношения коммуникации.

### Педагогический авторитет и авторитет языка

Устойчивое использование преподавателями университетских идиом не более неожиданно, чем терпимость студентов к семантической неясности. Условия, делающие лингвистическое недопонимание возможным и терпимым, заключены в самом функционировании учебного заведения. Помимо того что малознакомые и незнакомые слова всегда появляют-

---

<sup>1</sup> В первой части данной главы использованы материалы исследования, отчасти опубликованного ранее (см.: *Bourdieu P., Passeron J. — C., Saint Martin M., de. Rapport pédagogique et communication. Paris: Mouton, 1965*). Однако в этой публикации отсутствовали многие теоретические положения, объясняющие педагогический авторитет как необходимое социальное условие отношения педагогической коммуникации, что могло привести к неверному прочтению. Мы хотим подчеркнуть здесь самый решительный отказ от чисто социально-психологического объяснения педагогического воздействия и вместе с тем отвергнуть наивность моральных обвинений в доброй или злой воле агентов. Наше исследование, при всей его неполноте, позволяет все же понять, что основа практик может быть найдена в идеологии агентов, что они подчиняются внутренней необходимости системы, производящей в процессе и посредством своего функционирования представления, направленные на то, чтобы скрыть социальные условия возможности своего функционирования.

ся в стереотипной конфигурации, дающей ощущение уже слышанного, лекционный язык профессоров получает свое полное значение в ситуации осуществления педагогической коммуникации, с ее социальным пространством, ритуалом, ритмом, — короче говоря, всей системой видимых и невидимых требований, составляющих суть педагогического воздействия как действия обучения и внушения легитимной культуры<sup>1</sup>. Назначая и признавая каждого ответственного за обучение агента достойным транслировать то, что он транслирует, а следовательно, тем, кому позволено предписывать определенную рецепцию и контролировать процесс внушения с помощью социально гарантированных санкций, учебное заведение придает преподавательскому дискурсу статусный авторитет, который практически исключает вопрос об информационной продуктивности коммуникации.

Редуцировать педагогическое отношение к простому отношению коммуникации означало бы лишить себя возможности понять те специфические характеристики, которыми оно обязано авторитету педагогического учреждения. Уже сама передача сообщения в процессе педагогической коммуникации содержит в себе и предписывает социальную дефиницию (тем более явную и кодифицированную, чем более институционализировано отношение), определяющую то, что заслуживает быть переданным; код, в котором должно передаваться сообщение; того, кто имеет право его транслировать, а точнее, предписывать определенную рецепцию; того, кто заслуживает принимать это сообщение и соответственно вынужден принимать его; наконец, способы навязывания и внушения сообщения, придающие последнему легитимность и тем самым окончательный смысл передаваемой информации. В особенностях пространства, обустроенного в традиционном учреждении (подиум, кафедра, перекрестный обмен взглядами), преподаватель находит материальные и символические условия, позволяющие держать учащихся на дистанции и соблюдать ее, что

---

<sup>1</sup> Благодаря отношению систематической взаимозависимости, связывающему технические характеристики господствующего способа обучения, они теряют — в глазах агентов — свою произвольность. Это отношение особо хорошо наблюдается в ситуациях кризиса, когда совокупность подобных техник становится объектом более широкой ревизии. Можно увидеть прямую аналогию между направлением реформ, затрагивающих большинство образовательных учреждений, и реформой — *aggiornamento* — церкви, с ее упрощением порядка литургии, отменой ритуализированных практик, чтением текстов перед народом, использованием народного языка и другими мерами, призванными «облегчить более активное участие верующих».

вынуждены делать даже те, кто отказывается ее признавать. Возвышенный и замкнутый в своем пространстве, которое производит его в ораторы, отделенный от аудитории (насколько позволяет наплыв студентов) несколькими пустыми рядами, тем материальным знаком дистанции, которой профаны боязливо охраняют себя от вербального транса (*тапа*), рядами всегда свободными, если только их не занимают самые вышколенные ученики, смиренные служители профессорского слова, далекий и неприкасаемый, окутанный смутными и пугающими «принято считать», — преподаватель обречен на театральный монолог и виртуозное выставление себя напоказ в силу необходимости занимать позицию тем более принудительную, чем более повелительной является регламентация. Кафедра невольно пленяет взошедшего на нее: интонация, произношение, стиль речи, организация действия. Можно заметить, как студент, делающий доклад *ex cathedra*, перенимает ораторские манеры преподавателя. Подобного рода контекст столь жестко управляет поведением преподавателей и студентов, что усилия, направленные на установление диалога, тут же оборачиваются фикцией или шуткой. Преподаватель может приглашать студентов к активному участию или к спору, ничуть не рискуя, что это действительно произойдет, поскольку вопросы из зала часто остаются риторическими: предназначенные прежде всего выражать участие, которое верующие принимают в службе, вопросы (*réponses*) являются чаще всего повторением слов пастыря (*répons*)<sup>1</sup>.

Среди всех приемов дистанцирования, которыми институт образования наделяет своих агентов, профессорский язык является самым эффективным и утонченным: в отличие от дистанций, вписанных в пространство и гарантируемых регламентом, дистанция, которую создают слова, кажется не имеющей ничего общего с институтом. Речь лектора — статусный атрибут, чья эффективность по большей части связана с учебным заведением, поскольку невозможно отделить ее от авторитета образования, в отношении которого она

---

<sup>1</sup> Если университетское пространство с такой силой навязывает свой закон практикам, то это потому, что в нем символически выражается закон университетского учреждения. Традиционная форма педагогического отчета может снова появиться в других типах организации пространства, поскольку в определенной мере сам институт порождает символическое пространство, более реальное, чем реальное пространство. В университете, хранящем верность себе во всех отношениях, организация семинаров вокруг круглого стола не мешает ожиданиям и вниманию концентрироваться на том, кто хранит все атрибуты преподавательского статуса, начиная с привилегии первого слова и контроля за высказываниями других.

проявляется, — может казаться характеристикой самой личности лектора, но на деле это всего лишь перевод преимуществ функции в пользу функционера. Традиционный профессор может обходиться без горноста и мантии, он может даже спускаться со своего возвышения в зал, чтобы «смешаться с народом», но не может отречься от своего крайнего средства защиты — профессионального использования профессорского языка лекций. И если не существует ничего, о чем он не мог бы рассказать: классовая борьба или инцест, — то потому, что сами его положение, личность, роль предполагают нейтралитет его слов. Так что в пределе язык может перестать быть средством коммуникации и стать средством заклинания, центральной задачей которого является подтверждение и внушение педагогического авторитета коммуникации и передаваемого в ее процессе содержания.

Подобное использование языка предполагает, что мерами по увеличению информационной продуктивности коммуникации можно пренебречь. На самом же деле все происходит так, как если бы доклады или письменные работы<sup>1</sup> — единственная форма обратной связи студентов с профессором, которую предоставляет учебное заведение, — имели своей латентной функцией противодействие конкретной мере понимания и выступали бы только эхолоалией<sup>2</sup>, которая сглаживает недоразумение. Таким образом, курс лекций *ex cathedra* и курсовые работы составляют функциональную пару, как соло профессора и одиночный героизм на экзамене или как речь *de omni re scibili*<sup>3</sup>, подтверждающая владение мастерством, и поверхностно-общие фразы в студенческих работах. Если риторика письменных работ дает преподавателю смутное ощущение, что его язык был в общем-то понятен, то лишь потому, что в них используется язык и отношение к языку, сконструированные таким образом, чтобы не допустить четких определений и тем самым вызвать у проверяющего суждения, столь же неопределенные, как и проверяемая работа. Преподаватели бесконечно жалуются на «массу» проверяемых ими «посредственных» работ, которые не дают возможности вынести четкую оценку и над которыми приходится покорпеть, чтобы выжать — в конце концов и за неимением лучшего — снисходительную с налетом неп-

---

<sup>1</sup> Французская педагогическая система широко использует написание студентами и учениками лицеев сочинений по разным гуманитарным предметам (*dissertations*): литературе, истории, философии и др. (прим. пер.).

<sup>2</sup> Термин, принятый в психиатрии для обозначения нарушений речи: человек автоматически повторяет услышанные фразы или куски фраз за собеседником (прим. пер.).

<sup>3</sup> Обо всех вещах, доступных познанию (лат.) (прим. пер.).



риязни оценку: «Поставим ему средний балл» или «Ладно, пусть проходит». Отчеты экзаменационных комиссий<sup>1</sup>, как природные катастрофы, неустанно вызывают результат, который неизбежно порождается самим принципом экзаменов и традиционными критериями проверки: «Совсем плохих работ очень мало, но еще меньше хороших работ; остальные, или 76%, — это болото, между 6 и 11 баллами»<sup>2</sup>. Язык таких отчетов неистощим в описании, клеймящем прирожденную «посредственность» «массы кандидатов», «серость» работ «без искры», «пресных» и «плоских», среди которых, «по счастью, встречаются» некоторые «тонко проработанные» или «блестящие» работы, которые «оправдывают существование конкурса»<sup>3</sup>. Анализ используемой в сочинениях ритори-

---

<sup>1</sup> Авторы обращаются в своем анализе к материалам отчетов комиссий при прохождении конкурсных экзаменов на степень агреже, т. е. на получение диплома преподавателя в лицеях и на некоторых факультетах университета (литературы и языка, права, экономики или естественных наук). В России аналога такого конкурса не существует (прим. пер.).

<sup>2</sup> Rapport d'agrégation masculine de grammaire. 1957. P. 9.

<sup>3</sup> Можно видеть, как преподаватели констатируют с неким восторгом, что кандидаты «совершенно естественно» выстраиваются по рангу в соответствии с иерархией, являющейся результатом применения категорий преподавательского восприятия. При оценке ниже 5 из 20 баллов — работа «никакая» и вызывает в целом насмешку и возмущение; при оценке 6—8 баллов — «посредственная» и «скучная»; оценка 9—11 баллов (или, как принято говорить, «вокруг средней») вызывает смиренную гримасу, сколь принимающую, столь и отвергающую; работе от 10 до 15 баллов выражают похвалы и поощрение, а работа, оцененная выше 15 баллов, торжественно получает звание «блестящей». С помощью такого типа оценки проверяющий выражает суждение одновременно синкретичное и категоричное. Так что, думая, что раздает баллы, половинки и даже четверти балла, в итоге он приходит к тому, что делит популяцию на большие группы, внутри которых выстраиваются нестрогие иерархии. В соответствии с вечной схемой элитаризма — вынужденной постоянно подтверждать себя, поскольку производит то, что ее подтверждает, — «из всей совокупности» лишь изредка проглядывают «некоторые блестящие субъекты»: *rari nantes in gurgite vasto*. Как могли бы сказать члены экзаменационной комиссии в своем отчете, «экзамен дал удовлетворительные результаты, поскольку помог раскрыть таланты или их отсутствие» (*Agrégation féminine de lettres classiques*. 1959. P. 23). Традиционное преподавание литературы, впрочем, не обладает монополией на подобный способ мышления: «За исключением нескольких «нерядовых» кандидатов, наделенных сильной и даже удивительной личностью, экзамен оставляет ощущение серости» (заметки членов отборочной комиссии по приему в ENA — Национальную школу управления: *Epreuves et statistiques du concours de 1967*. Paris: Imprimerie nationale. 1968. P. 9).

рики позволяет понять формы анонимии «речи-эха», которая, используя упрощение, деконтекстуализацию и новую интерпретацию, дает пример не столько логики культурного освоения, сколько логики «аккультурации», наподобие той, наличие которой лингвисты подозревают при изучении «креолизированных» языков. Речь, наполненная намеками и недомолвками, характерна для средних работ. Она подразумевает соучастие в недопонимании, которое определяет педагогическое отношение в его традиционном виде: высказываясь на малопонятном или непонятном языке, преподаватель не должен, следуя нормальной логике, понимать то, что ему лепечут в ответ студенты. Однако вслед за Максом Вебером, заметившим, что статусная легитимность священника приводит к тому, что ответственность за неудачу никогда не выпадает ни на Бога, ни на Его служителя, а только на поведение верующих, мы можем видеть, что преподаватель, не признаваясь себе и не делая соответствующих выводов, предполагает, что его не до конца поняли, а потому — до тех пор, пока его компетенция не будет оспорена, — может считать студентов ответственными за то, что они не понимают его слов.

Вся логика института образования, основанная на педагогической работе традиционного типа, в пределах гарантирующего «непогрешимость» «мэтра», выражается в преподавательской идеологии «ничтожества» учащихся, некоей смеси требовательности и чрезмерной снисходительности суверена, склоняющих преподавателя принимать все промахи коммуникации, сколь неожиданными они бы ни были, за неперменную компоненту отношения, состоящего, по сути, в плохом восприятии превосходных материалов наилучшими из воспринимающих<sup>1</sup>. Если студент не может выполнить свое жизненное предназначение, которое есть не что иное, как «бытие-для-профессора», ошибки падают целиком и полностью на него самого, будь то по заблуждению или по злой воле. «На языке кандидата», как говорят отчеты комиссий на конкурс агреже, самые блестящие теории доводятся до состояния чудовищной логики, как если бы сту-

---

<sup>1</sup> В силу всего своего образования и всего своего школьного опыта преподаватели (бывшие хорошие ученики, которые хотели бы иметь учениками только одних будущих профессоров) предрасположены вступать в игру образовательного института. Обращаясь к студенту как к тому, каким он должен был бы быть, профессор тут же лишает реального студента смелости потребовать права быть таким, какой он есть. Значит ли это, что такой фиктивный студент не оправдывает оказанное ему заранее доверие, которое некоторые «одаренные ученики» — предмет всех преподавательских забот — позволяют считать реальным?

денты, не способные понять, что им преподавали, исполняли единственную роль — проиллюстрировать тщетность усилий щедрого преподавателя, продолжающего, несмотря ни на что и повинувшись профессиональному долгу, растрачивать себя с полным сознанием дела, что только удваивает его заслуги<sup>1</sup>. Подобно злу в теодицеях, периодически напоминающее о себе существование «плохих студентов» не позволяет чувствовать себя в лучшем из учебных миров и постоянно приносит подтверждение педагогических обычаев, считающихся наилучшими из возможных, поскольку они дают единственное неоспоримое оправдание педагогическому провалу, показывая его неизбежность.

Таким образом, иллюзия того, что тебя поняли, и иллюзия того, что ты понимаешь, могут взаимно усиливаться и служить друг другу алиби, поскольку их основание находится в самом институте образования. Все факторы, обуславливающие прошлое обучение, и все социальные условия отношения педагогической коммуникации приводят к тому, что учащиеся объективно вынуждены вступать в игру ложной коммуникации. Для этого они должны разделять университетское восприятие мира, который с негодованием отбрасывает их. Как в круге кулы, где браслеты всегда движутся в одном направлении, а ожерелья — в другом<sup>2</sup>, так и правильные речи (или верные слова) всегда идут в направлении от преподавателя к студентам, а плохая речь (или плохие шутки) — от студентов к преподавателям. Учащиеся тем меньше способны прерывать преподавательский

---

<sup>1</sup> «Каждый год новая мода: как в кривом зеркале, мы вновь встречаем искаженный образ советов и уроков, преподававшихся тем или иным учителем». (*Agrégation masculine de lettres*. 1950. Р. 10.) «Из сданных на проверку работ, скорее с горечью, нежели с возмущением, мы открываем для себя...» Чтобы показать деструктивную роль толкования, которую играет учащийся, разрушая все, до чего дотрагивается, преподавательский дискурс переходит от метафоры варварства к метафоре природного бедствия. Учащийся «опустошает», «разрушает», «коррежирует», «разоряет» язык или идеи. «Ужасающе плохо раскрытыми, изнасилованными оказываются именно тонко проработанные тексты». (*Agrégation masculine*. 1965. Р. 22.)

<sup>2</sup> Речь идет о форме обмена дарами у жителей Меланезии, описанного Марселем Моссом в «Очерке о даре», когда обмениваются довольно дорогими дарами (распространены браслеты и ожерелья из раковин). Церемония состоит в том, что сначала одни только дают, а другие только получают, а в следующий раз получатели становятся дарителями. «Кула, в сущности, — это лишь межплеменной потлач достаточно распространенного в Меланезии типа» (см.: Мосс М. Общества. Обмен. Личность // Труды по социальной антропологии / Пер. с франц. — М.: Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1996. — С. 115—131) (прим. пер.).

монолог, чем менее они осознают, что статусное примирение с приблизительным пониманием является одновременно продуктом и условием их адаптации к учебной системе. Поскольку их задача — понимать и они должны понимать, то они не могут допустить мысли, что имеют право на понимание, а потому должны довольствоваться тем, что снижают уровень требований к понятности. Жрец, стоящий на службе института церкви, в качестве обладателя власти над оракулами, которую ему делегировал этот институт, добивается сохранения представления о его непогрешимости, перекладывая на верующих ответственность за провал в делах спасения. Точно так же и преподаватель защищает институт образования, который его защищает, когда он стремится избежать (или воспрепятствовать констатации) провала (причем ответственность за провал падает не столько на преподавателя, сколько на институт), на который он может наложить заклинание с помощью стереотипной риторики коллективного порицания лишь при условии проявления тревоги за спасение.

В конечном итоге если учащиеся и преподаватели должны (взаимно и соответственно) переоценивать количество информации, реально циркулирующей в педагогической коммуникации, то лишь потому, что они имеют обязательства перед учебным заведением. Именно Школа, признавая их как легитимных эмитентов и получателей педагогического сообщения, накладывает на них обязательства, которые являются точным эквивалентом их институционального достоинства, подтверждаемого их присутствием в учебном заведении<sup>1</sup>. Выбирая наиболее экономную (хотя речь обычно не идет о

---

<sup>1</sup> Тот факт, что символические отношения между эмитентами и получателями выражают в конечном итоге одну лишь структуру объективных отношений, определяющих педагогическую ситуацию, не препятствует тому, что символические отношения добавляют объективным свою собственную силу. Это видно при критических состояниях системы, когда символические отношения вносят свой, ограниченный определенными лимитами вклад в фиктивное сохранение видимости коммуникации, структурных условий для которой больше не существует. Так, согласие учителей и учеников с определенным, одинаковым для них психологическим, а следовательно, и этическим видением педагогического отношения, а точнее, их соучастие в недоразумении и ложном отсутствии недопонимания свидетельствует о том, что представления агентов об их объективных отношениях, переживаемых как межличностные отношения, обладают относительной независимостью от этих объективных отношений, поскольку им удается скрывать (до какого-то предела) трансформации структуры объективных отношений, благодаря которым они стали возможны.

сознательном расчете) и наиболее рентабельную с разных точек зрения манеру поведения (самую «стоящую», говоря школьным жаргоном), преподаватели и учащиеся просто подчиняются законам учебного мира как системе санкций. Помимо того что преподавателю не под силу принять новый язык и новое отношение к языку, не прибегая к отделению передаваемого содержания от формы передачи, которое он не может провести в силу их неразрывной связи в процессе его собственного обучения и усвоения, он также не может точно оценить понимание учащимися его собственного языка, не разрушая при этом условность, позволяющую ему преподавать при наименьших затратах, т. е. так, как ему самому преподавали. Да и захочет ли преподаватель брать на себя все педагогические последствия от такой постановки вопроса, если при этом он подвергается опасности выглядеть в глазах собственных студентов как заблудившийся в высшем образовании<sup>1</sup>? Что же касается студента, то ему необходимо и достаточно без сопротивления продолжать пользоваться языком, к которому его предрасполагает система образования. Достаточно, например, при написании сочинений пользоваться всеми видами защиты и страховки, которые дает установление дистанции от преподавателя посредством обманчивой широты и осторожных приблизительных оценок типа «не-совсем-неправильно». Это ему принесет, как говорится, «середнячок», — короче, поможет не раскрывать, насколько это возможно, точный уровень своего понимания и своих познаний и заплатить за это ценой ясности<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Если только такая невиданная и немислимая попытка не принесет ему престиж — столь же обманчивый — нонконформиста, который даст институции еще один довод против него.

<sup>2</sup> На подготовительных курсах в престижные высшие школы бывает так, что правила, определяющие традиционное отношение к языку, выражаются в максимах школьной осторожности, говорящих, что «высшая риторика» и «риторика отчаяния» предполагают одинаковое, по сути, отношение к языку. Известно, например, что наивность наивных состоит в том, чтобы «ничего не писать под предлогом того, что ничего не знаешь», и что «нет нужды много знать, чтобы получить средний балл по истории», при условии, что умеешь пользоваться хронологией и не показываешь больших пробелов. Конечно же, в такой хитрой осторожности есть свои риски, как в анекдоте про учащегося, который, прочитав в хронике «Вена: Биржевой Крах», стал писать о биржевом маклере по имени Крах. Когда преподаватели шутят по поводу таких перлов, то забывают, что эти неудачники системы образования отражают ее истину. Если подумать, что «университетская элита» была сформирована такой школой, и если посмотреть на все этические импликации этих упражнений, то становится понятной вся однобокость *homo academicus* и его интеллектуальной продукции.

Студенты всегда могут переписать работу, по крайней мере по заданию преподавателя, и симитировать логически связную речь, в которой ни разу не проскочит никакого характерного нонсенса. Жанр письменной работы, преподаваемый системой, допускает упражнения в *art combinatoria* второго порядка и из вторых рук. Осуществляясь на ограниченном наборе семантических атомов, такое искусство комбинировать может дать лишь цепочки механически связанных слов. Учащиеся, вынужденные защищаться словами в битве, где не все слова позволяются, часто прибегают к крайнему спасительному средству — риторике отчаяния, отступлению к профилактической или искупительной магии языка, в котором высокие слова профессорского дискурса превращаются в пароль или сакраментальные слова ритуального шума. Убогий релятивизм, воображаемые примеры и неопределенные понятия на полпути между абстрактным и конкретным, между проверяемым и не поддающимся проверке — таковы формы поведения избегания, позволяющие уменьшить риски и силой неточности устранить возможность истины или ошибки. Отчаянная попытка имитации профессорского владения речью, в том случае, когда нет соответствующих социальных условий ее приобретения, приводит к карикатуре на ее усвоение, когда, как в *nativistic movements*, упорядоченные изменения сдают свою позицию механическим или анархическим модификациям.

### **Язык и отношение к языку**

Однако как объяснить, что такая система образования может существовать — если бы она к тому же посредством устанавливаемой ею традиционной формы коммуникации не обслуживала бы классы или группы, от которых она получает свой авторитет, — даже когда она, по всей видимости, совершенно не отвечает внутренним требованиям выполнения ее собственно обучающей функции? Была бы свобода, которую система предоставляет агентам, отвечающим за обучение, столь же значительной, если бы обратной ее стороной не выступали классовые функции, которые Школа не прекращает выполнять даже тогда, когда ее педагогическая рентабельность стремится к нулю? Многие авторы, от Ренана до Дюркгейма, часто замечали, что такая сильная привязанность обучения к стилю письма, т. е. типу отношения к языку и культуре, идет от гуманитарной традиции, унаследованной от иезуитских колледжей, этого школьного и христианского перевода светских запросов аристократии, который стремится превратить изысканную незаинтересованность в профессиональной работе в совершенную форму выполнения любой вызывающей уважение профессии. Но

мы не сможем понять преувеличенную ценность, которую французская система придает литературным способностям, а точнее, способности переводить в литературную речь любой опыт, начиная с литературного, — короче, тому, что определяет французскую манеру жить литературной, а порой даже сценической жизнью как парижской жизнью, если мы не увидим, что эта интеллектуальная традиция сегодня продолжает выполнять свою социальную функцию в работе системы образования и в балансе ее отношений в интеллектуальном поле и в различных социальных классах.

Университетский язык, никогда не являясь ни для кого и даже для детей привилегированных классов родным языком, а лишь анахронической амальгамой предыдущих состояний в истории языка, — в очень разной степени удален от языка, на котором действительно говорят представители разных социальных классов. Конечно, здесь существует некий произвол, и мы это отмечали, в том, как «различать определенное число диалектов французского языка, поскольку различные уровни общества пересекаются. Вместе с тем существуют два полюса на шкале, два вполне определенных диалекта: *буржуазный* и *простонародный*»<sup>1</sup>. Буржуазная речь включает большую часть лексикологических и даже синтаксических заимствований из латыни: введенные, используемые и востребованные одними лишь образованными социальными группами и в силу этого не попадающие под ассимилирующие процессы реструктурирования и новой интерпретации, они постоянно контролируются и тормозятся в развитии нормализующими и стабилизирующими интервенциями со стороны инстанций, обладающих научной или светской легитимностью. Адекватно справляться с буржуазным языком могут лишь те, кто благодаря школе смог конвертировать практическое владение языком, полученное в результате семейного воспитания, в способность второго уровня к практически научному владению языком. Принимая во внимание, что информативная продуктивность педагогической коммуникации всегда зависит от языковой компетенции получателей сообщения (определяемой как более или менее полное и более или менее научное владение кодом университетского языка), — неравное распределение между разными социальными классами рентабельного в учебном плане языкового капитала составляет один из наиболее скрытых медиаторов, посредством которых устанавливается отношение между социальным

---

<sup>1</sup> Damourette J., Pichon E. Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. Paris: Collection des linguistes contemporains, 1931. T. I. P. 50.

происхождением и успеваемостью (что фиксируется опросом), даже когда этот фактор имеет разный вес в разных конstellляциях факторов, куда он включается, и зависит от типа получаемого образования и этапа обучения. Социальная ценность различных лингвистических кодов, имеющих-ся в распоряжении данного общества в данное время (т. е. их экономическая и символическая рентабельность), всегда зависит от расстояния, которое отделяет их от языковой нормы, которую Школе удастся ввести в определение социально признанных критериев языковой «проверки». Точнее говоря, ценность на учебном рынке языкового капитала, которым располагает каждый индивид, есть функция расстояния между типом символического владения, требуемого школой, и типом практического владения языком, полученным в процессе начального классового воспитания<sup>1</sup>.

Однако мы не смогли бы овладеть языком, не усвоив в то же время отношения к языку: в области культуры манера овладения сохраняется в том, чем овладевают в форме определенной манеры пользоваться приобретенным, в самом способе овладения выражаются объективные отношения между социальными характеристиками того, кто стремится овладеть, и социальным качеством того, чем овладевают. Именно в отношении к языку мы находим источник наиболее явных различий между буржуазным и народным языками. В том, что часто описывают как тенденцию буржуазного языка к абстракции и формализации, к интеллектуализму и эвфемизмам, следует видеть прежде всего социально сформированную диспозицию к языку, т. е. отношение к собеседникам и самому предмету разговора. Утонченная отстраненность, сдержанная непринужденность и подготовленная естественность, которые лежат в основе всего кодекса светских манер, противопоставляются экспрессивности или экспрессионизму народной речи, которая проявляется в переходах от одного частного случая напрямую к другому, в использовании притчи или эмфазы торжественной речи для иллюстрации или напыщенности высоких чувств для шутки, фривольности и непристойности, — эти

---

<sup>1</sup> Можно видеть, например, что синтаксическая сложность языка учитывается не только при явно заданной оценке качеств формы в таких языковых упражнениях, как изложение или сочинение, где она должна измеряться, но и при оценке любых умственных операций (математическое доказательство или раскрытие содержания произведения искусства), предполагающих умение пользоваться сложными схемами, к которому неодинаково способны индивиды, обладающие практическим усвоением языка, в неравной мере предрасполагающим к символическому усвоению в его наиболее завершенной форме.



манеры жить и разговаривать характерны для классов, которые никогда не имели социальных условий, позволяющих отделить объективный денотат от субъективной коннотации, т. е. видимые вещи от тех аспектов, которые они получают в зависимости от точки, с какой на них смотрят<sup>1</sup>.

Таким образом, в дистанции от практического усвоения языка, переданного в процессе начального воспитания, до символического усвоения, требуемого школой, а также в социальных условиях более или менее полного приобретения

---

<sup>1</sup> В целях уточнения оппозиции между буржуазным и народным языком мы могли бы воспользоваться результатами очень интересного исследования Бэзила Бернштейна и его коллег. Оно посвящено анализу различий между *формальной* речью средних классов и *публичной* речью рабочего класса. Во всяком случае, опуская изложение имплицитных предположений теоретической традиции, в которую вписывается это исследование (будь то антропологическая традиция Сэпира и Уорфа или философская традиция, идущая от Канта к Кассиреру, минуя В. Гумбольдта), можно сказать, что Бернштейн стремится свести к характеристикам, внутренне присущим языку (например, уровень семантической сложности), различия, чьей унифицирующей и порождающей основой выступают разные типы отношения к языку, где последние, в свою очередь, сами вписаны в систему различных отношений к миру и другим людям. Хотя *modus operandi* наиболее объективным образом может восприниматься через *opus operatum*, нужно все же избегать редуцирования производящего габитуса (т. е. в данном случае — отношения к языку) к его результату (определенным языковым структурам), иначе мы неизбежно придем к тому, что язык является детерминирующим фактором поведения, т. е. примем продукт языка за производителя отношений, которые его производят. Реализм структуры, присущий такой социологии языка, стремится исключить из поля зрения исследователя вопрос о социальных условиях производства системы отношений, которая — наряду с другими вещами — управляет структурированием языка. В качестве одного из примеров можно рассмотреть отличительные черты языка средних классов: ошибочную гиперкоррекцию, пролиферацию знаков грамматической проверки, — которые, наряду с другими, являются показателями отношения к языку, характеризующегося беспокойством о соблюдении легитимной нормы академической правильности. Забота о хороших манерах — манере вести себя за столом или манере речи, которая выдает мелкую буржуазию, — еще более ясно видна в жадном поиске средств овладения приемами общения, свойственными классу, которому хотя и принадлежать, изучения учебников по воспитанию или справочников по правильному пользованию языком. Можно видеть, что такое отношение к языку является составной частью системы отношений к культуре, которая основана на сугубом желании соблюдать принятые (скорее, чем известные) культурные правила и на строгом отношении к правилу, этой культурной доброй воле, выражающей в конечном итоге объективные характеристики состояния и положения средних слоев в структуре классовых отношений.

такого вербального мастерства состоит принцип изменчивости отношения к школьному языку: почтительному или свободному от предрассудков, натянутому или расслабленному, заимствованному или родному, высокопарному или сдержанному, показному или умеренному, — который выступает одним из самых верных отличительных знаков социального положения высказывающегося. Предрасположенность словесно выражать свои эмоции и суждения, возрастающая по мере повышения статуса в социальной иерархии, — это всего лишь одна сторона диспозиции, от которой требуется — тем больше, чем выше мы поднимаемся в социальной и профессиональной иерархии — продемонстрировать на практике способность оценивать со стороны свою собственную практику и правила, управляющие этой практикой. Вопреки видимости, ничто так не препятствует использованию эллипсисов или литературных метафор, которые почти всегда подразумеваются культурной традицией, как практические метафоры и «эллипсисы *deixis*» — говоря словами Балли, — которые позволяют народной речи заменять целиком или отчасти словесную информацию имплицитными отсылками (или жестикуляцией) на ситуацию или «обстоятельства» (в смысле Прието). Не только риторические приемы, но и экспрессивные эффекты, нюансы произношения, мелодические интонации, лексические уровни или фразеологические формы выражают всего лишь, как об этом напоминает общая интерпретация оппозиции языка и речи в качестве процесса его осуществления, сознательно выбранные решения говорящего, заботящегося об оригинальности своих выражений. Все эти стилистические черты всегда выдают непосредственно в самой речи отношение к языку, которое разделяют все говорящие одной категории, поскольку оно вытекает из социальных условий овладения и пользования языком. Так, избегание расхожих выражений и поиск редких оборотов, характерные для отношения, которое профессионалы письма и отличий через письмо поддерживают с языком, есть не более чем крайняя форма литературного отношения к языку, свойственного привилегированным классам, стремящимся сделать из используемого ими языка и манеры его использовать инструмент исключения простонародного, в чем также утверждается их отличие.

Несмотря на то что, как и все связанное с формой поведения, отношение к языку пытается уйти от какого-либо экспериментального измерения, подобного тому, что применяется в достаточно рутинных эмпирических исследованиях, связанных с проведением опросов и интерпретацией их результатов, — все же можно найти показатели модальности языкового поведения в объективных характеристиках языковой компетенции, измеряемой по словарному

тесту<sup>1</sup>. Так, можно принять за показатель разного отношения к языку тот факт, что студенты Сорбонны или студенты, происходящие из привилегированных классов, и тем более студенты Сорбонны, происходящие из привилегированных классов, пропорционально более многочисленны, чем другие, предпринимающие попытку дать определение несуществующему слову, преднамеренно внесенному в словарный тест (например, «герофагия»). Если к этому добавить, что студенты с «блестящим» школьным прошлым (классическое образование, похвальные грамоты и т. п.) гораздо реже колеблются перед попыткой дать определение слову-ловушке и что эта привилегированная в каждом из рассмотренных нами выше отношений категория дает больше связанных многословных определений этому похожему на этнологический термину, — то можно сделать вывод, что свободное владение языком, когда оно сопровождается уверенностью в себе, связанной с принадлежностью к привилегированной категории, порой доходит до бесцеремонности<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Не учитывать различие между поведением и модальностью поведения — значит попросту отождествлять практики или мнения, которые отличаются именно по их модальности. Так, в политике есть разные манеры быть или называть себя левым, которые связаны с социальным происхождением, например быть «леваком» и быть «против правых». Они-то и составляют различие между левыми и «протестующими против правых». Или в искусстве. Есть разные манеры любить произведения искусства или любоваться ими, которые могут проявляться в сочетании произведений, которыми сообща любуются, или в оборотах речи, выражающих восхищение. Все то, что вкладывают в слово «культура», есть ставка в игре «в нечто», что отличает культурную аллюзию от школьного толкования или, более тонко, различные обозначения согласия, выражаемые междометиями или мимикой. Тем, кто захочет увидеть здесь только ничего не значащее различие, имеет смысл напомнить, что модальность ангажированности показывает более надежно, чем демонстрируемое содержание мнений, вероятность перехода к действию, поскольку она непосредственно выражает габитус, выступающий порождающим принципом поступков, а потому дает более надежное основание для прогнозирования, особенно долговременного.

2 Среди рассуждений на тему «герофагии» можно достаточно легко выделить два типа фразеологии, показывающих два типа отношения к языку. (В приведенных примерах: М означает мужской пол, Ж — женский, п — провинция, П — Париж, Нар — выходец из народа, Ср — из средних классов, В — из высших классов.) «Я не знаю определения» (М, п, Нар); «Это мне ни о чем не говорит» (Ж, п, Ср); «Этимология, возможно, указывает на факт поедания стариков» (Ж, п, Ср). Таким заявлениям, выражающим либо здравомыслие, либо ученическую осторожность, а точнее, желание «сделать как лучше», чтобы получить максимум из своих знаний

Аналогичным образом систематическое наблюдение за вербальным и жестовым поведением кандидатов на устном экзамене позволяет пролить свет на некоторые социальные знаки, которыми бессознательно руководствуется преподаватель и к которым нужно отнести показатели модальности владения языком (правильность, акцент, тон, манера речи), в свою очередь, связанные с модальностью отношения к преподавателю и к ситуации экзамена, выражающейся в манере держаться, жестах, одежде, косметике и мимике<sup>1</sup>. Требуемый по условиям эксперимента анализ показывает, что нет ничего, особенно в оценках знаний и умений, даже самых технических, что не было бы как бы заражено системой сопряженных впечатлений, а точнее говоря, накладывающихся друг на друга впечатлений, которые работают на одну гло-

---

в пределах ученической осторожности, противостоит категоричная и высокомерная, невоздержанная или изысканная фразеология. «Этимология слова (такая-то)... Следовательно, герофагия -- это обычай поедать стариков у некоторых непросвещенных народов» (Ж, П, В); «Если геро- происходит от *geras* — старик, то герофагия указывает на форму антропофагии, ориентированной преимущественно на пожилых особей некой популяции» (Ж, П, В); «Конструкция с аористом... питаться: поедание стариков, обычай, встречающийся в некоторых первобытных трибах» (Ж, П, Ср); «Поедать геро- как поедают антропо-» (М, П, В).

<sup>1</sup> Первое же систематическое наблюдение позволяет заметить, что позитивные или негативные знаки вербального или телесного комфорта (поведение при выступлении; телесные проявления стеснения или беспокойства, такие, как дрожание рук или покраснение лица; манера говорить, импровизируя или читая приготовленный текст; манеры, характеризующие отношение к экзаменатору, как, например, поиск одобрения или безразличия к поддержке и т. п.) оказываются тесно связаны, во-первых, между собой и, во-вторых, с социальным происхождением. При всех его ограничениях такой эксперимент имеет значение хотя бы потому, что он предполагает непривычную исследовательскую установку — пролить свет на некоторые социальные факторы оценки и одновременно показать обходные пути, которым нужно следовать, чтобы применять их в качестве критериев оценки, несмотря на цензуру, запрещающую принимать их открыто. Так, стеснение и неловкость студентов из народных классов или доброе расположение, не покидающее представителей средних классов, не могут приниматься во внимание при эксплицитном принятии решения членами комиссии, но проходят «переодетыми» в психологические качества («робость», «нервозность»). Только экспериментальное измерение показателей, которыми бессознательно руководствуются при оценке значимости кандидатов, могло бы позволить выявить социальные последствия применения университетских категорий восприятия, которые отражаются в терминологии преподавательского «правосудия», отчетах конкурсных комиссий или замечаниях на полях письменных работ или ученических дневников.

бальную диспозицию, т. е. систему манер, характерных для определенной социальной позиции<sup>1</sup>. По сравнению с так называемой вынужденной непринужденностью, особенно часто встречающейся у тех студентов из средних и народных классов, которые стараются беглостью речи, но не без рассогласований в ее тональности, приспособиться к университетским речевым нормам, так называемая естественная непринужденность подтверждает хорошо усвоенное владение языком через темп речи, ровную тональность, стилистическую литоту и другие свидетельства искусства, скрывающего искусство, высшую манеру внушать — путем приглушения стремления говорить слишком хорошо — превосходство силы своей речи. Такое натруженное отношение к языку, откуда сквозит беспокойство о том, чтобы поставить себя или заставить признавать в обществе, бессознательно квалифицируется как непринужденность бедности или, что одно и то же, хвастовство нувориша: оно слишком прозрачно намекает на свою функцию извлечения дохода, чтобы не вызывать сомнений в вульгарной заинтересованности на взгляд преподавателей, дорожащих престижной фикцией обмена, которая даже на экзамене остается самоцелью.

Противопоставление этих двух типов отношения к языку соотносится с противоположностью двух способов приобретения вербальных навыков. Исключительно учебный способ обрекает на «школьное» отношение к школьному языку. Только способ, связанный с неоощуаемым усвоением, способен в полной мере производить практическое владение языком и культурой, позволяющее культурные аллюзии и соучастие<sup>2</sup>. Опыт учебного мира, который подготавлива-

---

<sup>1</sup> Именно такой системой манер как совокупностью бесконечно малых показателей «качеств» нераздельно интеллектуальных и моральных руководствуется социальное восприятие «ума», свойственного той или иной группе. «В семинарии, — писал Стендаль, — существует манера есть яйцо всмятку, которая указывает на новый этап в жизни богомольца». Именно такие вещи пытается создать литература, издающаяся ассоциациями выпускников некоторых школ, с помощью заклинаний, иногда безнадежных: «Дух Высшей школы коммерции — это образ мысли, образ души... это ощущение себя в мире». Можно до бесконечности цитировать велеречивые изложения или полные сентенций разговоры о манерах «нормальнцев» [студентов Высшей педагогической школы. — Прим. пер.] или доблестях «политехников» [студентов Высшей политехнической школы. — Прим. пер.].

<sup>2</sup> Примечательно, что, для того чтобы отличить аутентичный билингвизм от ученого (т. е. выученного) билингвизма, некоторые лингвисты могут прибегать к критерию непринужденности, «*the native-like control of two languages*», по выражению Блумфильда. (*Bloomfield L. Language. New York, 1933. P. 56.*)

ет детство, прошедшее в семейном окружении, где слова означали действительность вещей, во всем противостоит опыту ирреальности, который достается детям из народных классов, когда они овладевают в процессе обучения языком, как будто созданным, чтобы сделать нереальным все, о чем он говорит, поскольку он составляет всю реальность. Язык «отточенный» и «корректный», т. е. «исправленный», классной комнаты противопоставляется языку, который преподаватели обозначают как «бытовой» или «вульгарный», и еще более — антиязыку интерната, где дети из сельских районов, столкнувшиеся с синхронным экспериментом по форсированной аккультурации и подпольной контраккультурации, должны выбирать между раздвоением личности и смирением с исключением.

Без сомнения, нет лучшего показателя объективных функций французской системы образования, чем почти абсолютный перевес, который имеют устная передача и действия со словами в ущерб другим техническим приемам обучения и ассимиляции. Диспропорция между местом, выделяемым для публичных лекций, и местом, выделяемым для практических работ и семинаров, а также чрезвычайно трудный доступ к средствам самоподготовки, книгам или оборудованию выдают диспропорцию между обучением «на слух» и обучением на предметах путем управляемого обсуждения, упражнения, чтения или проведения работ<sup>1</sup>. Точнее, этот примат устной передачи не должен скрывать, что коммуникация совершается в речи, где доминирует письменный язык. Об этом говорит огромное значение, придаваемое правилам письменной речи и научной стилистики, которые стремятся навязать себя любому управляемому и санкционированному образовательным институтом дискурсу, будь то курс лекций или устные выступления кандидатов. В учебном мире, где идеалом является «говорить как по книге», единственным полностью легитимным дискурсом будет тот, который в каждый момент времени имеет в виду весь контекст легитимной культуры, и только его<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Показателем влияния устной передачи на школьное обучение можно считать тенденцию, когда курс лекций — в разной степени в зависимости от контингента учащихся (согласно общему закону изменчивости способностей по полу, месту жительства и социальному происхождению) — подменяет собой все иные средства передачи знаний, начиная с чтения книг, как об этом свидетельствует значение, придаваемое конспектам лекций, которые читают и перечитывают, обменивают и заимствуют.

<sup>2</sup> Легко продемонстрировать, что университетский французский язык более полно, чем научный язык, связанный с другими преподаватель-

Иерархия педагогических задач, как она объективно представлена в организации учебного заведения и в идеологии агентов, также очень показательна. Из всех преподавательских обязанностей передача сообщений ученым языком — единственная воспринимаемая как непреложный императив. Она берет верх над задачами организации и контроля учебы студентов, например над проверкой студенческих работ, которая повсеместно считается темной изнаночной стороной преподавания и достается на долю ассистентов, если только речь не идет о возможности проявить власть суверена в рамках национальных конкурсных комиссий. Названия, обозначающие разные университетские должности, свидетельствуют о том, что по мере повышения статуса в иерархии возрастает возможность легитимно говорить легитимным языком институции: ассистент всегда проводит «практические занятия», даже если он только говорит; старший преподаватель преподает, а доцент, который делает то же самое, что и старший преподаватель, тем не менее читает лекции, и только профессор дает так называемый основной (магистральный) курс лекций<sup>1</sup>. Стратифицированная система «справочных терминов» под видом технического деления скрывает иерархию степеней совершенства в выполнении одной и той же функции, которую идеально продолжают считать неделимой, даже если жесткие требования времени и потребности в услугах заставляют эксклюзивных обладателей университетских званий

---

скими традициями, подчиняется негласным правилам письма. Достаточно вспомнить о сдержанности воспитанников французской системы в использовании иностранного языка, так что они предпочитают совсем не говорить, чем говорить не так, как требуется писать на нем. Композиция выступления из трех частей, организация каждой части дискурса (особенно курс лекций, которые непосредственно можно сдавать к публикации) по плану, предполагающему соотнесение каждого элемента с целым, берет в качестве модели, а зачастую в качестве предварительного условия письменную речь, с покаяниями и возвратами назад (черновик), которые она допускает.

<sup>1</sup> Что же касается учителя, то он «прозаически» дает уроки, т. е. занимается своим ремеслом. Ничего удивительного в том, что студенты, которых социальное происхождение предрасполагает к изысканной развязности, выдают своим поведением аристократическое презрение к труду низших чинов (отражение университетской оппозиции между совершенством законченного интеллектуального акта и трудовыми усилиями педагогической работы), поскольку учебное заведение объективно отодвигает в последние ряды своей иерархии методическое обучение материальным и умственным приемам интеллектуального труда и внушает техническое отношение к этим техническим приемам.

распределять ее среди членов все увеличивающейся армии викариев<sup>1</sup>.

Отношение к языку и познанию, заключенное в примате слов и ученом манипулировании ими, поставляет преподавательскому корпусу самое экономное, в силу полученной ими подготовки, средство адаптации к институциональным условиям исполнения профессиональной деятельности, и в частности адаптации к морфологии педагогического пространства и социальной структуры контингента учащихся. «Два раза в неделю по часу, — как отмечает Ренан, — профессор должен представлять перед аудиторией, собранной случайно, часто из двух разных потоков, состоящей из совершенно разных людей. Он должен говорить, не заботясь о специфических потребностях учеников, не беспокоясь о том, что они знают, а чего не знают... Длинные научные построения, вынуждающие учащихся следить за целым рядом рассуждений, должны быть исключены... Открытые для всех, ставшие театром особого рода конкуренции, цель которой — привлечь и удержать публику, — во что превратились наши понимаемые таким образом высшие курсы? Блестящие выступления, «чтение» на манер декламации времен упадка Римской империи... Эта бесконечно хлопающая дверь, которая в течение всей лекции не прекращает открываться и закрываться, бесконечное хождение взад-вперед, безучастный вид слушателей, тон преподавателя,

---

<sup>1</sup> После 1960 г. политика найма на работу привела к умножению числа преподавателей низшего звена и внештатных преподавателей на факультетах, однако правила доступа к получению университетских званий оставались неизменными. Подобная политика не укоренилась бы с такой легкостью, если бы традиционный институт образования не создал условия и не сформировал агентов, наилучшим образом предрасположенных к ее признанию: одни — держатели университетской власти — видели, что их дело процветает, несмотря на некоторое сокращение их области ответственности, которое не подвергало опасности их авторитет; другие — которые считали, что университет таким способом просто экономит на них, продолжали находить в традиционной модели продвижения по службе в зависимости от стажа работы основания, чтобы заранее идентифицировать себя с будущим статусом, в качестве вечно ожидающих наследства (как об этом свидетельствует их покорное, а иногда и активное согласие на самоуничтожение в бесконечной подготовке диссертации). При более глубоком рассмотрении те и другие находили в университетской организации, которая по типу средневековой корпорации не признает другого принципа разделения труда, кроме иерархии отличий между степенями одной градации, стимул воспринимать как естественное или неизбежное бесконечное удлинение их карьеры на неограниченно умножающихся этапах.



очти никогда дидактический и часто декламаторский, это мение находить общие места, не учащие ничему новому, о неизбежно вызывающие знаки одобрения, — все это кажется странным и невиданным»<sup>1</sup>. В более общем виде, мы ишим себя возможности понять собственный стиль университетской и интеллектуальной жизни Франции, если не удем принимать во внимание, что способ обучения, который пытается редуцировать педагогическое воздействие к ербальным заклинаниям и к публичному выставлению себя напоказ, полностью соответствует интересам преподавательского корпуса, непосредственно подчиняющегося — особенно в наши дни — моделям интеллектуального поля и требованиям утвердиться в качестве интеллектуалов в самой их педагогической практике. Конечно, это не значит, то курс лекций может служить разным целям, и даже противоположным тем, которые предписывает ему традиционная педагогика. Например, на ознакомительном этапе преподаватель позволяет себе транслировать в самой экономной форме предварительные условия коммуникации и педагогического труда, или при обучении исследовательской работе — теоретический синтез или проблематику; или еще, когда записанный на пленку курс лекций становится

---

<sup>1</sup> Renan E. Questions contemporaines. Paris: Calman-Lévy, 1868. P. 90—11. Помимо того что можно наблюдать, как по мере продвижения в иерархии профессий социально одобряемое определение исполнения профессиональных обязанностей начинает включать дистанцию, отдаляющую от непосредственного решения задачи, т. е. от минимального (низкого) определения задачи, — преподаватели, особенно в высшей школе, должны считаться с образом совершенного выполнения их профессии, который обладает объективностью институции и может быть полностью раскрыт только с учетом социальной истории положения интеллектуалов внутри господствующих классов, а также положения университетских преподавателей внутри этой группы интеллектуалов (т. е. их юзиции в интеллектуальном поле). Но главное, целостный анализ функций таких практик и идеологий должен принимать во внимание весьма ощутимые услуги, которые они оказывают той или иной категории преподавателей при данном состоянии системы образования. Так, поступки такого рода, как публичный отказ от контроля за посещаемостью студентом или от строгих требований сдавать вовремя домашнее задание, предоставляют преподавателю средство при минимуме затрат получить имидж высококлассного педагога, обучающего отличных учеников. Кроме того, это позволяет преподавателям, особенно вспомогательного состава, вынужденным делить свое время между преподаванием и исследовательской работой, сократить свою рабочую нагрузку и найти, таким образом, практическое решение ситуации, в которую они попадают на самых переполненных факультетах и дисциплинах.

простым техническим носителем повторяемых упражнений. В любом случае по причине его значения в системе средств обучения и в силу отношения к языку и знанию, к которым он обращается, магистральный курс лекций *à la française* (на французский манер) — хорошо темперированное равновесие между изложением без излишне тяжелых рассуждений и творчеством без чрезмерностей — позволяет и производит, вплоть до самых безнадежных имитаций, двойную игру с нормами, с которыми он якобы соизмеряется; требованиями учебной ясности, освобождающими от необходимости доказывать свою эрудицию, поскольку видимость эрудиции освобождает от поиска оригинальности, а видимость творческой импровизации может в любом случае избавить и от поисков ясности, и от доказательства эрудиции. Можно видеть, что институциональные условия педагогической коммуникации допускают и содействуют преподавательской харизме (если такое сочетание допустимо), способной навязать свой свод учебных знаний, который на время одного царства или одной университетской династии замещает собой все труды, которые она якобы сохраняет или превосходит<sup>1</sup>.

Понятно также, что многие интеллектуалы по должности или по духу демонстрируют даже в своем с виду самом далеком от Школы поведении соответствие господствующей модели отношения к языку и культуре. Это только кажется парадоксом, что так называемая свободная культура заключает в себе истину школьной культуры, а точнее, что в на-

---

<sup>1</sup> Кант, в силу его исторического положения, был предрасположен замечать первые признаки восстания романтиков против рационализма просвещения, и в частности против его уверенности в силе образования. Он прекрасно описал действие институциональной харизмы, допускающей идеологию вдохновения и творческого гения: «Однако в ряды первых [великих гениев] затесались гениальничающие люди (вернее, гениальничающие обезьяны); они выступают в качестве чрезвычайно облагодетельствованных природой умов, объявляют, что кропотливое учение или исследование — ненужная трата времени и что они одним рывком постигли дух всех наук, который теперь предлагают в малых концентрированных и сильных дозах. Люди этого толка, подобные знахарям и шарлатанам, приносят большой вред в области научного и нравственного образования, изрекая с высоты своей премудрости в решительном тоне соображения о религии, государственных делах и морали, словно посвященные в суть этих вопросов или власть имущие, и скрывая таким образом скудость своего духа. Можно только одно: смеяться над ними и терпеливо продолжать свой путь, сохраняя прилежание, порядок и ясность и не обращая внимания на этих фигляров». (Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Соч. В 8 т. — М.: Чоро, 1994. — Т. 7. — С. 256.)

именее учебных речах интеллектуалов, наиболее свободных от принуждений школы, наилучшим способом выражается потворствующее отношение к культуре, которую поддерживает и признает Школа, вынужденная принимать на свой счет обесценивание всего, что «отдает» школой, начиная со школьного отношения к культуре. Если культура, по парижской моде, исчезает, как только ее пытаются подвергнуть процедуре проверки знаний, то потому, что ее несостоятельная структура вытекает из условий их получения: короткие встречи с людьми, произведениями и теми, кто о них рассказывает, или еженедельное ознакомление с полусветскими газетами, а также и главным образом потому, что отношение к культуре, формируемое в таких условиях, лучше всего подходит для областей, оставленных для изысканной беседы или богемной дискуссии, и обречено на использование смутных классификаций салонной болтовни или на планетарные таксономии, вмиг смешивающие левое и правое в искусстве или философии с левым и правым в политике. Однако наивно было бы считать, что функция социального различения просвещенного отношения к культуре была бы исключительно и навеки связана с «общей культурой» в ее «гуманитарной» форме: престиж эконометрии, информатики, операционное исчисление или поздний структурализм могут столь же свободно, как и классическое образование или изучение древних языков в другое время, служить светским украшением или средством достижения социального успеха. Вспомним о технократах, которые с одной конференции на другую переносят знания, полученные ими на конференциях; или об эссеистах, которые из чтения по диагонали нескольких самых общих страниц текста наименее специализированных работ специалистов получают материал для общих разговоров о пределах, присущих специализации специалистов; или о наукообразных денди, считающихся мастерами в искусстве «шикарных» намеков, которых сегодня достаточно, чтобы, поместив человека на передовые рубежи авангардных наук, одним этим смыть с него плебейский грех позитивизма.

## Разговор и сбережение

Объяснять одними лишь интересами преподавательского корпуса или, еще более наивным образом, поиском престижа или удовлетворения самолюбия практики и идеологии, чья возможность или вероятность объективно вписана в структуру отношения педагогической коммуникации и в социальные и институциональные условия его осуществления, — значило бы забыть, что система образования для выполнения своей социальной функции легитимации

господствующей культуры должна получить признание легитимности своей деятельности, хотя бы в форме признания авторитета учителей, ответственных за обучение этой культуре. Если ссылка на предельный случай системы образования, единственной функцией которой было бы легитимировать культуру и отношение к культуре господствующих классов, позволяет нам выявить некоторые тенденции французской системы, — то потому, что данная система может передавать столь мало и при этом уделять такое внимание языку лишь при условии, что она постоянно стремится отдать приоритет социальной функции культуры (как в науке, так и в литературе) в ущерб специальной функции компетенции. Возможно, речь лектора нужно было бы слушать — а может быть, даже понимать — как авторитет институции: она внушала бы, по меньшей мере, авторитет учебного заведения, который сделал возможной ее саму и легитимировал фактически ее адресатов. «Что остается, когда все забыто», так это отношение к культуре, определяемое правом забывать, которое подразумевает, что раньше знал, а точнее, право считаться социально признанным как тот, кто изучал. Действительно, что остается после знакомства с античными текстами или от длительного общения с классическими авторами, если не право читать не краснея розовые страницы<sup>1</sup> и, на более высокой ступени школьного посвящения, свобода и непринужденность, характерные для «отношений знаменитого отца с сыном или племянником», которые Жироду с готовностью приписывает нормальным, этим «друзьям великих нравственных и эстетических идей, великих авторов»?

Предоставляя преподавателю право и власть оборачивать в свою личную пользу авторитет учебного заведения, образовательная система обеспечивает себе самое верное средство, чтобы функционер вложил все ресурсы и усердие на службу институции и тем самым служил бы ее социальной функции. Хочет он или нет, знает или нет, но преподаватель должен самоопределяться по отношению к социальной дефиниции практики, которая в ее традиционном виде не может осуществляться без некоторого драматического действия. Несмотря на то что его осуществление предполагает педагогический авторитет, педагогическое воздействие должно получить от видимого окружения признание своего авторитета в процессе и средствами осуществления работы по обучению. Стремясь проиллюстрировать качество своей функции и культуру, которую он пере-

---

<sup>1</sup> Имеются в виду словари эротического и порнографического содержания (прим. пер.).

дает своими личными качествами, преподаватель должен получить от учебного заведения символические атрибуты авторитета, связанного с его областью ответственности (начиная со «словесной ливреи» преподавателя, которая выполняет ту же роль, что и белый халат или куртка повара, парикмахера, официанта или медсестры), чтобы иметь возможность подчеркнуто отказаться от других, более видимых форм институциональной защиты. При этом подчеркиваются те аспекты задачи, которые, как жесты хирурга, солиста или акробата, предрасположены символически продемонстрировать уникальное качество исполнителя и исполнения: самые типично харизматические подвиги типа словесной акробатики, недоступной для понимания аллюзии, обескураживающих ссылок или не допускающей возражений неясности, а также специальные рецепты, служащие им поддержкой или замещением, как, например, утаивание источников, использование заранее продуманных шуток или избегание компрометирующих формулировок, — обязаны своей символической действенностью тому авторитетному положению, которое им создает учебное заведение. Если институт терпит и так усиленно поощряет игру со вспомогательными средствами или даже институциональными правилами, то потому, что педагогическое воздействие всегда должно, помимо содержания, передавать утверждение ценности этого содержания и что нет лучшего средства достижения этой цели, как отнести на счет передаваемого предмета престиж, который незаменимая манера передавать его придает заменимому автору коммуникации.

В конечном итоге разрешить игры с институциональными правилами, которые, подобно вольному обращению с программой, имплицитно вписанному в саму программу, без лишних нюансов и оговорок способствуют внушению правила навязывать бессознательное признание правила, — значит заставить признать через отношение к преподавателю отношение к учебному заведению, а через него — отношение к языку и культуре, которое есть отношение к ней господствующих классов. Следовательно, уловка университетского разума, с помощью которой учебное заведение заставляет преподавателя служить институции, предрасполагая его пользоваться ею, служит в итоге функцией социального сохранения. Эту функцию университетский разум не знает и, во всяком случае, не признает. Если свобода, которую система образования оставляет преподавателю, есть лучший способ добиться от него, чтобы он служил системе, то свобода, предоставленная системе образования, есть лучший способ добиться от нее, чтобы она служила упорочению установленных отношений между классами: возможность такого отражения целей вписана в саму логику

системы, которая никогда так хорошо не выполняет свою социальную функцию, как тогда, когда она, казалось бы, преследует исключительно собственные цели.

Иначе говоря, чтобы установить, что отношение к языку и культуре, этой бесконечной сумме ничтожно малых различий в манерах делать или говорить, которая кажется наиболее совершенным выражением автономии учебной системы и традиции просвещения, в некотором роде вытекает из совокупности отношений, связывающих эту систему со структурой отношений между классами, достаточно представить все предварительные условия, которые объективно требуются для установления другого отношения к языку в совокупности учебных практик<sup>1</sup>. Так, невозможно представить себе преподавателя, который поддерживает со своим дискурсом, дискурсом своих учеников и отношением учеников к его курсу отношение, совершенно свободное от всяких потаканий и традиционного соучастия, и при этом не наделить его способностью подчинять всю свою педагогическую практику императивам полностью эксплицитной педагогики, способностью на деле применять принципы, логически заложенные в утверждении автономии собственно учебного способа приобретения культуры. Действительно, преподаватель, руководствующийся желанием свести к минимуму расхождения в понимании кода путем постоянного и систематического объяснения, во всем противоречит системе преподавания, которая может обходиться без ясного объяснения кода эмиссии, поскольку адресуется — посредством своего рода фундаментального предположения — к слушателям, подготовленным в процессе незаметного усвоения к пониманию его намеков. Педагогический труд, специальным образом ориентированный путем методического поиска на получение наибольшей

---

<sup>1</sup> Такая воображаемая переменная предполагает, что в другом историческом контексте можно отделить культуру от отношения к культуре, т. е. от способа ее приобретения через приучение, который буржуазная идеология полагает соприсродным культуре, отказываясь признавать воспитанным любое другое отношение к культуре, кроме «естественного». Не пытаясь оправдать популистское намерение просто-напросто канонизировать народную культуру путем ее признания школой, мы вынуждены признать, что постоянство предустановленной гармонии между отношением к культуре, признанным школой, и отношением к культуре, на которое господствующие классы имеют монополию, заставляет нас — если сделать соответствующие выводы — полностью переформулировать вопрос о связи ученой (воспитанной) культуры с культурой господствующих классов: школа закрепляет доминирующую культуру, по меньшей мере, одинаково, через отношение к культуре, которое она предполагает и освящает, и через содержание культуры, которое она передает.

продуктивности, должен был бы сознательно сокращать расхождение между уровнем эмиссии и уровнем рецепции; либо поднимать уровень рецепции путем одновременной передачи кода эмиссии, позволяющий расшифровать сообщение с помощью словесных, графических или жестовых выражений, усвоенных ранее адресатами; либо временно понижать уровень эмиссии в соответствии с программой постепенного развития, где функцией каждого сообщения будет подготовка рецепции сообщения более высокого уровня эмиссии, т. е. производить постоянную оценку уровня рецепции, давая воспринимающим средства — путем повторения или упражнения — полного овладения кодом<sup>1</sup>.

Увеличение продуктивности педагогического труда предполагало бы в конечном итоге не только признание расхождения между языковыми компетенциями эмитента и реципиента, но также знание социальных условий возникновения и воспроизводства этого расхождения. Иначе говоря, знание не только способов приобретения разных классовых языков, но и учебных механизмов закрепления и тем самым увековечивания языковых различий между классами. Тотчас становится ясно, если только не полагаться на случай или чудо

---

<sup>1</sup> Действие, специально направленное на повышение уровня рецепции, отличается от простого понижения уровня эмиссии, которое — за некоторыми исключениями — свойственно популяризации и, еще более, демагогическим уступкам преподавания (или любой другой форме распространения культуры), когда хотят сэкономить на педагогическом труде, устанавливая раз и навсегда уровень эмиссии по существующему на данный момент состоянию уровня рецепции. Если действительно считать, что система образования должна соотноситься с социальным определением технически требуемой компетенции и подготовки, т. е. при любых обстоятельствах обеспечивать обучение с минимумом непонятной информации, то станет понятно, что невозможно бесконечно уменьшать количество передаваемой информации, чтобы снизить потери. Это можно встретить при некоторых формах недирективного обучения, которое иногда ссылается на высокий процент усвоения, однако достигает его за счет значительного понижения количества усваиваемой информации. Следовательно, педагогический труд тем продуктивнее, в абсолютном и относительном выражении, чем более полно он удовлетворяет двум противоположным требованиям, из которых ни одним нельзя жертвовать. Во-первых, максимально увеличить абсолютное количество передаваемой информации, что может привести к уменьшению избыточности и к поиску лаконичности и сжатости (не путать с эллипсисом по упущению и намеком в традиционном обучении). Во-вторых, минимизировать потери, что, помимо прочего, может потребовать наращивания избыточности в форме сознательного и рассчитанного повторения (не путать с традиционной избыточностью, типа музыкальной вариации на некоторые темы).

индивидуального превращения, что мы можем ожидать такого поведения лишь от преподавателей, объективно вынужденных удовлетворять запрос специфически и исключительно педагогический. Иначе говоря, педагогическое воздействие должно быть направлено на внушение другого отношения к языку и культуре, т. е. ориентировано на объективные интересы совсем иной аудитории и преподавателей, отобранных и подготовленных так, чтобы технически — а не только иерархически — удовлетворять дифференцированным должностным требованиям, а значит, и способных противодействовать круговой поруке, которую допускает традиционная нерасчлененность задач преподавания, исследования и даже управления<sup>1</sup>. Короче говоря, только система образования, служащая другой системе внешних функций и соответственно другому состоянию силового отношения между классами, могла бы сделать возможным подобное педагогическое воздействие.

Если французская система образования сохраняет и освящает культурную привилегию, основанную на монополии на условия получения отношения к культуре, которое при-

---

<sup>1</sup> Никогда не доходя до того, чтобы инициировать радикальную перестройку, трансформации педагогической технологии (аудиовизуальные средства, программируемое обучение и пр.) вызывают в системе образования упорядоченное множество преобразований. Конечно, не стоит придавать изменениям технологической основы педагогической коммуникации роль инстанции, автоматически оказывающей детерминирующее воздействие. Это означало бы игнорировать зависимость технических средств от системы технических и социальных функций системы образования (местное телевидение, рассчитанное на замкнутый круг зрителей, может лишь акцентировать, вплоть до абсурда, традиционные черты профессорского курса лекций). Вместе с тем и в той мере, в какой она касается педагогического отношения, в его наиболее специфическом аспекте, а именно инструментов коммуникации, трансформация технологии педагогического воздействия имеет возможность повлиять на социальное определение педагогического отношения, и в частности на соотношение эмиссии и работы по усвоению: например, возможность заранее записать сообщение, которое затем может воспроизводиться до бесконечности, освобождает преподавание от ограничений времени и места и позволяет сконцентрироваться не на эмитентах, а на получателях сообщения, которые могут распоряжаться записями когда и сколько им угодно. Таким образом, собственный эффект записи способен детерминировать усиление контроля над эмиссией и трансформировать систему взаимных требований, когда студенты, например, заявляют о бесполезности наиболее близких сердцу традиционного преподавателя «приемов» (шутки, анекдоты), а преподаватели вынуждены усиливать самоцензуру в силу исчезновения защиты, которую им давала необратимая мимолетность слов.



вилегитимированные классы стремятся признать и навязать в качестве легитимного, именно в той мере, в какой они обладают монополией, — то потому, что признаваемое ею отношение к культуре полностью усваивается лишь тогда, когда культура, которую она пытается привить, уже была близко знакома. Кроме того, устанавливаемый французской системой образования способ обучения сохраняет преемственность — вопреки его относительной специфике — со способом внушения легитимной культуры, социальные условия которой предоставлены лишь тем семьям, чьей культурой является культура господствующих классов.

В первую очередь мы можем заметить, что, не давая в эксплицитном виде то, чего она требует, система образования требует в равной мере от всех, кого она принимает, чтобы они обладали тем, чего она не дает, т. е. отношением к языку и культуре, которое формируется особым способом внушения, и только им. Во вторую очередь, закрепляя способ внушения, максимально приближенный к семейному, она дает образование и информацию, которые могут быть полностью восприняты только теми, кто имеет подготовку, которую она не дает. Следовательно, зависимость традиционной системы от господствующих классов напрямую прочитывается в отдаваемом ей примате отношения к культуре над культурой, а среди возможных типов отношения к культуре — тому, которое она сама никогда полностью сформировать не может. Система образования выдает свою последнюю истину зависимости от классовых отношений, когда она обесценивает слишком ученические манеры тех, кто ей обязан этими манерами, и вместе с тем признается в своем бессилии утвердить автономию собственно учебного способа их формирования.

Точно так же как экономическое поведение традиционно-го типа определяется как практика объективно экономическая, однако никогда не учреждающаяся исключительно в таком качестве, а потому не имеющая возможности открыто задаваться вопросом, полностью ли она адекватна своим объективным целям, — также и педагогический труд традиционного типа может определяться как педагогика-в-себе, т. е. как педагогическая практика, которая не знает или исключает рациональный расчет средств, наиболее приспособленных для выполнения функций, утверждаемых объективно самим ее существованием. Обесценивание в рамках самого учебного заведения ученической манеры, массу примеров которого дает нам французская университетская традиция, можно было бы найти как в греческих школах, споривших о возможности преподавать образец, так и в конфуцианском культе любительства. Оно никогда бы не получило такого повсеместного распространения, если бы не демонстрировало

противоречие, присущее в целом учебным заведениям, которые не могут отрицать педагогическую функцию, не отрицая при этом себя в качестве школ, но не могут и полностью признать ее, не переставая быть традиционными школами. «Академический антиакадемизм» эпох Мин и Цин находится с формальными конвенциями, рецептами, ограничениями и предписаниями, определяющими традицию художественного написания иероглифов, в таком же отношении, как преподавательский восторг перед творческим вдохновением с рутинной дидактикой преподавателей языка и литературы, этих набожных слугителей гения, равно далеких от того, чтобы делать то, что проповедают, и от того, чтобы проповедовать то, что делают<sup>1</sup>. Однако видимое противоречие между действительностью ученых традиций или традиционных школ и идеологией дара, которая особенно настойчиво утверждается в самых рутинных образовательных системах, не должно заслонять того, что школьный культ неученического отношения к культуре даже внутри школы предрасположен выполнять охранительную функцию. Ведь даже недомолвки в обучении традиционного типа автоматически служат педагогическим интересам классов, которые нуждаются в Школе для легитимации средствами образования монополии своего отношения к культуре, которым они почти никогда ей не обязаны.

Показывая связи, которые в самых разных исторических ситуациях соединяют культуру господствующих классов с традиционной педагогикой, точнее, отношения структурной и функциональной близости, связывающие систему ценностей любого привилегированного класса (направленную на стилизацию культуры, редуцированную к своду манер поведения) с традиционными системами образования, предназначенными воспроизводить легитимную манеру пользоваться легитимной культурой, — мы можем с помощью исторического сравнения понять аспекты французской системы, в которых находит выражение такая постоянно возвращающаяся комбинация связей. Чтобы объяснить специфическую форму, какую принимает эта комбинация в образовательной и интеллектуальной традиции Франции, нужно, конечно же, вернуться к деятельности «Общества Иисуса»<sup>2</sup>, которое, заботясь о секуляризации христианской морали, преуспело в деле превращения теологии благодати в светскую идеологию милости. Но живучесть этой исторической формы может слу-

---

<sup>1</sup> Levenson J.R. *Modern China and its Confucian Past*. New York: Anchor Books, 1964. P. 31, passim; Ba/azs E. *Les aspects significatifs de la société chinoise // Asiatische Studien*. VI, 1952. P. 79—87.

<sup>2</sup> Орден иезуитов, основанный в 1540 г. Игнатием Лойолой, способствовавшим развитию системы образования во Франции (прим. пер.).

жить объяснением только при условии, если ее саму объяснять живучестью ее функций. Преемственность педагогических нравов, обеспеченная непрерывностью истории системы образования, стала возможной благодаря преемственности услуг, оказываемых Школой, которая, несмотря на изменение социальной структуры, всегда занимала гомологичные позиции в системе отношений, связывающих ее с господствующими классами<sup>1</sup>. Так, сочетание качеств, которое встречается в нравственном кодексе «человека чести» XVII в. и не слишком отличается от тех, которыми должен был обладать «благородный муж» в конфуцианской традиции, обязано своей столь широкой воспроизводимостью, с учетом некоторых реинтерпретаций, непрерывности своей функции на протяжении разных периодов истории. И все это, несмотря на изменение содержания образовательных программ и изменение классов, поставленных в положение господствующих. Вспомним, например, о примате «манер» или, если придать этому имя и звучание великой эпохи, «образа»; о придании ценности естественному и легкому, понимаемому как антитеза показной учености, педантизму и натуге; о культе «дара» и о девалоризации обучения, современной переформулировке идеологии «врожденного знания» и презрения к учебе; о высокомерном отношении к спекуляции, ремеслу или техническим приемам как буржуазному транспонированию презрения к торговле; о превосходстве, отдаваемом искусству нравиться, т. е. об искусстве адаптироваться к разнообразию разговоров и встреч в обществе; о внимании, уделяемом неуловимым моментам и нюансам, в которых увековечивает себя светская традиция «утонченности», выражающаяся в подчиненном положении научной культуры

---

<sup>1</sup> Невозможно полностью отделить способ обучения от способа навязывания, присущих системе образования, определяемой специфическими характеристиками, которыми культура, на воспроизводство которой уполномочена система образования, обязана ее социальным функциям в определенном типе структуры классовых отношений. Тогда как во Франции, по замечанию Кальвертона, крупная буржуазия остается верна культурному идеалу аристократии, которая придала свою форму господствующей культуре и учебным институциям, уполномоченным ее воспроизводить, — в Соединенных Штатах именно мелкая буржуазия с самого начала маркировала культурные и образовательные традиции. (Calverton V.F. *The Liberation of American Literature*. New York: Charles Scribner's Son, 1932. P. XV.) Систематическое сравнение относительных позиций, занимаемых в разное время буржуазией и аристократией во Франции и в Германии, позволяет, без сомнения, обнаружить основу различий, которые разделяют системы образования в этих странах, в частности в том, как они связаны с господствующим представлением о культурном человеке.

относительно литературной, а этой последней — относительно художественной культуры, наилучшим образом приспособленной для бесконечного удвоения игр в отличия, — короче, обо всех объявленных или негласных способах редуцировать культуру до отношения к культуре, т. е. противопоставить вульгарности того, что можно приобрести или чем можно завладеть, манеру обладать опытом, вся ценность которого заключается в том, что существует лишь единственная манера его приобретения.

## Глава 3

### Исключение и отбор

Экзамен есть не что иное, как бюрократическое крещение знания, официальное признание пресуществления мирского знания в святое знание.

*К. Маркс. Из критики философии права Гегеля\**

**Ч**тобы раскрыть значение, которое французская система образования придает экзамену, нужно в первую очередь поработать с объяснениями с позиций спонтанной социологии, которая приписывает самые выдающиеся черты системы необъяснимому наследию национальной традиции или странному действию врожденного консерватизма университетов. Однако недостаточно, лишь обратившись к сравнительному методу и истории, выявить характеристики и внутренние функции экзамена в отдельной системе образования. Только если мы следующим движением покончим с иллюзией нейтральности и независимости системы образования от структуры классовых отношений, то сможем прийти к рассмотрению вопросов об экзамене и выявить как то, что скрывает экзамен, так и то, что поста-

---

\* Цит. по: Маркс К. Из критики философии права Гегеля // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. — М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. — Т. 1. — С. 572.

новка вопроса об экзамене все же пытается скрыть, обходя вопрос об исключении без экзамена.

### Экзамен в структуре и истории системы образования

Совершенно очевидно — по меньшей мере, сейчас и во Франции, — что экзамен доминирует в университетской жизни, т. е. не только в представлениях и практиках агентов, но и в организации и функционировании института образования. Мы уже достаточно описали беспокойство перед всеобъемлющими, brutальными и отчасти непредсказуемыми вердиктами при традиционных формах проверки, а также аритмию, свойственную системе организации школьного труда, которая в своих наиболее аномических формах пытается не признавать никакого другого стимула, кроме абсолютной неизбежности срока расплаты. Действительно, экзамен не просто самое наглядное выражение ценностей образования и имплицитных выборов системы образования: в той мере, в какой он заставляет признать социальное определение знания и манеру его предъявления в качестве заслуживающего университетского одобрения, экзамен служит одним из самых действенных инструментов внушения господствующей культуры и ценностей этой культуры. В той же, если не в большей степени, как требованием программ, приобретение легитимной культуры регулируется обычным правом, которое устанавливается в юриспруденции экзаменов и которое своими существенными характеристиками обязано ситуации, в которой оно сложилось<sup>1</sup>.

Например, сочинение *à la française* определяет и распространяет правила написания и композиции, сфера компетенции которых доходит до самых разных областей: след методов учебного «изготовления» можно обнаружить в таких различных продуктах, как административный отчет, диссертация или литературное эссе. Чтобы полностью уловить характеристики подобного способа письменной коммуникации, предполагающей, что ее единственным читателем будет проверяющий, достаточно было бы сравнить этот способ с *disputatio* — спором равных, ведущимся в присутствии мэтров и всей аудитории; с его помощью средневековый Уни-

---

<sup>1</sup> Так, отчеты комиссий на конкурсах агреже или в престижные высшие школы представляют собой образцовые документы, позволяющие уловить критерии, по которым преподавательский корпус формирует и отбирает тех, кого он считает заслуживающими остаться. Подобного рода проповеди на большую аудиторию собирают ожидающих вердиктов, смутная ясность которых выдает ценности, направлявшие выбор жюри и которыми должно руководствоваться обучение кандидатов.

верситет обучал методу мышления, применимому к любому виду интеллектуальной и даже художественной продукции. Можно также сравнить его с «па-ку-вэн» — «восьмиколленным сочинением», которое представляло собой главное испытание в конкурсе на должность в эпоху Мин и в начале правления Цин, а также было школой формальной изысканности для поэтов, ученых и художников. Или еще с *essay* в английских университетах, правила которых не слишком далеки от правил литературного жанра с тем же названием и где сюжет должен раскрываться с легкостью и юмором, в отличие от сочинений *à la française*, которые должны начинаться с введения, излагающего проблематику с «шиком и блеском», но без фамильярности и личных замечаний. Можно видеть, что различные виды учебных испытаний, которые в то же время являются управляемыми и институционализированными моделями коммуникации, выступают прототипом педагогического сообщения и — шире — любого сообщения с определенной интеллектуальной претензией (лекция, доклад, политическое выступление или пресс-конференция)<sup>1</sup>.

Схемы выражения и мышления, слишком быстро приписываемые «национальному характеру» или «школам мысли», могли бы соотноситься в конечном итоге с моделями, которые организуют обучение, ориентированное на отдельный тип экзамена<sup>2</sup>. Например, образы мышления, которые связывают с французскими *grandes écoles*, могут быть поставлены в соответствие со вступительными экзаменами, а точ-

---

<sup>1</sup> Можно обнаружить следствия программирования учебного процесса в самых неожиданных областях. Так, когда Французский институт общественного мнения (IFOP) просит французов ответить на вопрос: «Прогресс современной науки в области атомной энергии приносит человечеству больше пользы, чем вреда, или больше вреда, чем пользы?», то не является ли такой опрос неким национальным экзаменом, на котором широкому кругу респондентов: от тех, кто имеет простое свидетельство об окончании школы, до тех, кто имеет степень бакалавра или прошел национальный конкурс, — тысячи раз и в тысяче едва отличимых форм задается вопрос о нравственной цене научного прогресса. Варианты ответа: «больше пользы, чем вреда», «больше вреда, чем пользы», «в равной степени пользы и вреда» — не напоминают ли они грошовую диалектику сочинений из трех пунктов, которая венчает представление тщательно подобранных тезисов, доведенных сначала до черного, потом до белого, а в синтезе дающих обтекаемую черно-белую резолюцию?

<sup>2</sup> Более глубокий анализ функции интеллектуальной и логической интеграции, которую выполняет любая система образования, обучая общим формам выражения, являющимся одновременно общими принципами организации мышления, можно найти в работе: *Bourdieu P. Système d'enseignement et système de pensée // Revue internationale des sciences sociales. № 19 (3), 1967.*

нее, с моделями композиции, стиля и даже артикуляции, темпа речи или дикции, которые определяют в каждом случае законченную форму представления или высказывания. В целом очевидно, что процедура отбора, подобная конкурсу, упрочивает — как это показал Ренан — привилегию, которую любая традиция французского Университета приписывает качествам формы: «Очень жаль, что конкурс является единственным способом получить должность преподавателя коллежа и что практический навык, соединенный с достаточными знаниями, не дает возможности получить ее. Более опытные в преподавании люди, те, кто вкладывает в свою трудную работу не блестящие способности, но солидность с некоторой медлительностью и робостью, всегда при публичных испытаниях будут занимать места после молодых людей, которые умеют развлечь свою аудиторию и членов жюри, наделены способностью говорить легко, чтобы выбраться из затруднений, но не обладают достаточным терпением и решимостью, чтобы хорошо преподавать»<sup>1</sup>. Во всяком случае, если верно, что экзамен выражает, внушает, санкционирует и освящает солидарные ценности определенной организации системы образования, определенной структуры интеллектуального поля и посредством этого господствующей культуры, то понятно, что вопросы, столь незначительные на первый взгляд, как число сессий при обучении на бакалавра, широта программ или методы контроля, могут вызывать страстные споры, не говоря уже о негодующем сопротивлении, которое встречает любая постанова под вопрос институциональных форм, в которых кристаллизуется множество ценностей, таких, как конкурс на степень агреже, сочинения, преподавание латыни или система *grandes écoles*.

Когда нужно описать наиболее заметные следствия преобладания экзамена над другими интеллектуальными практиками и его влияние на организацию учебного заведения, французская система предлагает самые завершенные образцы и, в предельном случае, с особой силой ставит вопрос о факторах (внутренних и внешних), которыми объясняются исторические или национальные изменения функционального значения экзаменов в системе образования. Как следствие, необходимо использовать сравнительный метод, если мы хотим отделить то, что идет от внешних запросов, от того, что связано с манерой отвечать на них, или от того, что в данной системе относится к родовым склонностям, связанным в любой системе образования со специфической функцией обучения, своеобразными традициями

---

<sup>1</sup> Ренан Е. L'instruction publique en France jugée par les Allemands // Renan E. Questions contemporaines. Op. cit. P. 266.

университетской истории и социальными функциями, которые невозможно полностью редуцировать к техническим функциям коммуникации и производства квалификаций.

Если верно, что:

- появление экзамена, которого не знали в античности, где существовали лишь независимые и даже конкурирующие школы и преподаватели, предполагало существование института высшего образования, т. е. организованного корпуса профессиональных преподавателей, преследующего цели собственного воспроизводства (как замечал Дюркгейм<sup>1</sup>),

- система иерархически выстроенных экзаменов, признающих специфическую квалификацию и дающих доступ к специализированной карьере, появилась в современной Европе лишь в связи с развитием спроса бюрократических организаций, желавших установить соответствие иерархизированных и взаимозаменяемых индивидов с иерархией предлагаемых должностей (согласно анализу Макса Вебера<sup>2</sup>),

- система экзаменов, обеспечивая формальное равенство перед идентичными испытаниями (самой завершенной формой которых является национальный конкурс) и гарантируя субъектам, обладающим идентичными званиями, равенство шансов доступа к профессии, удовлетворяет мелкобуржуазный идеал формального равенства, то справедливо будет считать умножение числа экзаменов, расширение их социальной значимости и рост их функционального веса внутри системы образования лишь частным проявлением общей тенденции современных обществ. Однако этот анализ учитывает только самые общие аспекты истории образования (объясняя, например, что по мере индустриализации и бюрократизации общества сокращается социальное восхождение, не зависящее от уровня образования<sup>3</sup>) и упускает то, что в действии и функции экзаменов, взятых в их специфической форме, связано с логикой, свойственной именно системе образования. В силу особой

---

<sup>1</sup> Durkheim E. L'évolution pédagogique en France. I. Des origines à la renaissance. Paris: Alcan, 1938. P. 161.

<sup>2</sup> Weber M. Wirtschaft und Gesellschaft. Köln; Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 1956. II. S. 735 sq.

<sup>3</sup> В Соединенных Штатах, например, статистика фиксирует среди представителей категории управляющих постоянный рост доли окончивших университеты и лучшие университеты. На протяжении многих лет такая тенденция только нарастала: в 1952 г. в промышленности было 57% управляющих, имеющих диплом Colleges, тогда как в 1928 г. — только 37% (см.: Warner W.L., Abegglen J.C. Big Business Leaders in America. New York: Harper and Brothers. P. 62—67). Во Франции исследование по репрезентативной выборке тех, кто занимает руководящие должности в са-



инерции, присущей ей главным образом тогда, когда она выполняет традиционную функцию сохранения и передачи унаследованной от прошлого культуры и когда она обладает специфическими средствами самовоспроизводства. Школа способна подвергнуть внешние запросы систематическому переопределению в силу своего соответствия принципам, определяющим ее как систему. Именно здесь сформулированное Дюркгеймом предварительное требование полностью обретает свой смысл. Вебер, который в социологии религии отдавал должное место тенденциям, присущим корпусу священнослужителей, не учел того (без сомнения, потому что рассматривал систему образования с внешней точки зрения, т. е. с точки зрения требований бюрократической организации), чем система образования обязана трансисторическим и историческим характеристикам корпуса преподавателей-профессионалов. Все это заставляет предположить, что вес традиций давит с особой силой на образовательный институт, который из-за своеобразия его относительной автономии напрямую зависит от своего прошлого, как это замечал еще Дюркгейм.

Чтобы убедиться, что тенденция французской системы (сравнительно с другими европейскими системами образования) придавать экзамену самое большое значение определяется гораздо меньше, чем можно было бы подумать, техническими запросами экономики, достаточно заметить, что мы могли бы обнаружить большинство ее черт в систе-

---

мых разных областях деятельности, показало, что среди них 85% получили высшее образование и лишь 10% окончили средние учебные заведения (Girard A. *La réussite sociale en France, ses caractéristiques, ses lois, ses effets*. Paris: Institut national d'études démographiques, Presses universitaires de France, 1961. P. 233—259). Недавнее исследование по руководителям крупных промышленных предприятий зафиксировало, что 89% французских генеральных директоров — PDG — получили высшее образование, тогда как в Бельгии их 85%, в Германии и Италии — 75%, в Голландии — 55%, а в Англии — 40% (см.: *Portrait-robot du PDG européen* // *L'Expansion*, novembre 1969. P. 133—143). Следовало бы провести исследование на предмет того, не повлекли ли для большинства французских карьер, и в частности административных карьер, рост и кодификация преимуществ, связанных со званиями и дипломами, сокращения внутреннего профессионального продвижения, т. е. сокращения среди высших кадров тех, кто «вырос на предприяттии». Противопоставление тех, кто прошел через «маленькую дверь» [получил образование в небольшом частном учебном заведении. — Прим. пер.], тем, кто прошел через «большую дверь» [получил диплом престижного государственного учебного заведения. — Прим. пер.], которое примерно соответствует в административной организации оппозиции мелкой и крупной буржуазии, могло получить еще большее подкрепление.

ме, принятой в классическом Китае, целью которой была подготовка чиновников на доходные бюрократические должности<sup>1</sup>. Если конфуцианская система столь преуспела в деле утверждения своего идеала учености, то потому, что никогда и ни одна система образования не отождествляла себя с функцией отбора столь полно, как мандаринальная система, более заботящаяся об организации и кодификации конкурсов, нежели об учреждении школ и подготовке учителей. Возможно, это связано и с тем, что иерархия учебных успехов еще никогда столь строго не определяла другие социальные иерархии, как в обществе, где чиновник «оставался на протяжении всей своей жизни под контролем Школы»<sup>2</sup>. К трем главным степеням в биографии (где, как заметил Вебер, французские переводчики сразу увидели эквивалент бакалавра, лиценциата и докторской степени) «добавилось значительное число промежуточных, повторных или предварительных экзаменов. ...Одна лишь первая степень уже включает десять типов экзаменов. У иностранца, чей ранг неизвестен, в первую очередь спрашивали, сколько экзаменов он сдал. Так, несмотря на важность культа предков, число предков не определяло социальный ранг. Напротив, именно занимаемый в бюрократической иерархии ранг давал право иметь храм предков вместо простой таблички, как у безграмотных: число предков, которых разрешалось упоминать, зависело от ранга чиновника. Сам ранг, занимаемый богом-родоначальником в пантеоне, зависел от ранга мандарина, управляющего городом»<sup>3</sup>. Таким образом, столь различные системы, как в современной Франции и в классическом Китае, обязаны их общими ориентациями тому, что и та и другая превращали запрос на

---

<sup>1</sup> Именно традиционный идеал «учености» стремилось внушить конфуцианское образование, хотя — как заметил Вебер — «может показаться странным, что культура «Салона» (Salon-Bildung), столь утонченная и покоящаяся на знании классиков литературы, могла давать доступ к административным должностям правителей крупных провинций. Ибо в действительности невозможно править с помощью поэзии, даже в Китае. ...Игры в слова, эвфемизмы, намеки на классические труды и дух собственно литературной изысканности представляли идеал беседы утонченных людей, беседы, в которой любой намек на политические реалии был запрещен. Китайский функционер демонстрировал свои статусные качества, т. е. харизму, канонической правильностью своего литературного стиля: таким образом, самое большое значение придавалось выразительным способностям, вплоть до написания административных записок» (Weber M. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. I. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1922. P. 420—421).

<sup>2</sup> *Ibid.* P. 417.

<sup>3</sup> *Ibid.* P. 404—405.

социальный отбор (запрос традиционной буржуазии в одном случае и капиталистической экономики — в другом) в возможность в полной мере выразить собственную преподавательскую склонность к увеличению социальной ценности человеческих качеств и профессиональных черт, которые они формируют, контролируют и освящают<sup>1</sup>.

Однако, чтобы полностью объяснить, почему французская система лучше любой другой смогла воспользоваться, если можно так выразиться, шансами, которые ей давал характерный для современных обществ запрос на социальный и специальный отбор и которые она использовала, чтобы следовать до конца собственной логике, — нужно также учитывать своеобразное прошлое образовательного института, чья относительная независимость объективно выражается в способности переопределять и переинтерпретировать в любой исторический момент внешние запросы в зависимости от унаследованных норм относительно независимой истории. Хотя, в отличие от мандаринальной, французская система не в состоянии заставить признать иерархию образовательных ценностей в качестве официального принципа любой социальной иерархии и всякой иерархии ценностей, она все же преуспела в соперничестве с другими принципами иерархии благодаря тому, что ее действие навязывания ценности образовательных иерархий сказывается на категориях, склонных в социальном плане признавать педагогический авторитет учебных заведений. Несмотря на то что поддержка, оказываемая индивидами образовательным иерархиям и школьному культу иерархии, которая всегда была в определенной связи с рангом, получаемым этими индивидами в школьных иерархиях, зависела все же и главным образом, с одной стороны, от системы ценностей, которой индивиды обязаны своему исходному социальному классу (ценность, признаваемая за Школой в этой системе, есть функция степени, в какой интересы этого класса свя-

---

<sup>1</sup> Поскольку государство предоставляет ей средства открыто отдавать предпочтение своим специфическим иерархиям, то мандаринальная система представляет собой особый случай. Здесь Школа показывает средствами кодифицированного права и прокламируемой идеологии тенденцию к автономизации образовательных ценностей, которые в других местах выражаются лишь в обычном праве и во множественных переинтерпретациях и рационализациях. Не существует таких наследных культурных привилегий, вплоть до функции образовательной легитимации, которые не приобретали бы юридическую форму. Такая система, претендовавшая на то, чтобы подчинить право по должности одной лишь личной заслуге, подтвержденной результатами экзамена, открыто закрепляла за сыновьями чиновников высокого ранга привилегированное право выдвигать свои кандидатуры.

заны со Школой), а с другой — от степени, в какой их рыночная цена и социальное положение зависят от образовательных гарантий. Понятно, что системе образования никогда так хорошо не удавалось заставить признать собственную ценность и ценность произведенного ею ранжирования, как в случае, когда ее воздействие направлено на социальные классы или группы внутри классов, которые не могут противопоставить ей никакого конкурирующего принципа построения иерархии. Здесь обнаруживается один из механизмов, позволяющий учебному заведению привлечь к преподавательской карьере выходцев из средних классов или из интеллектуального слоя крупной буржуазии, отговаривая их от надежд на рост в других иерархиях, например от богатства или власти, и тем самым ориентируя на извлечение экономической и социальной выгоды из их образовательных званий, подобно той, какую получают студенты, происходящие из крупной деловой или властной буржуазии, чье положение позволяет снизить влияние школьных оценок<sup>1</sup>. Так, протесты против материального и социального положения преподавателей или горькое и снисходительное разоблачение компромиссов и коррупции политиков или бизнесменов под видом оскорбленной нравственности, несомненно, выражают протест кадров низшего и среднего звена системы

---

<sup>1</sup> Именно в такой логике нужно читать статистику поступления в высшие школы типа Высшей нормальной школы или Национальной школы управления, показывающую связь социального происхождения со школьной успеваемостью абитуриентов. Результаты проведенного недавно опроса на совокупности всех студентов французских *grandes écoles*, показывают, помимо прочего, что в Высшей нормальной школе (ENS) и Национальной школе управления (ENA) отмечаются намного менее демократичные процедуры отбора, чем на факультетах университетов, поскольку среди их студентов встречается (соответственно) лишь 5,8% и 2,9% выходцев из народных классов, тогда как, например, на филологическом факультете их 22,7%, а на юридическом — 17,1%. Категория студентов — выходцев из привилегированных классов также наиболее широко представлена в этих школах: 66,8% — в ENS и 72,8% — в ENA. При более тонком анализе обнаруживаются характерные отличия: так, сыновья преподавателей составляют 18,4% студентов ENS против 9% в ENA; сыновья высших государственных чиновников составляют 10,9% студентов ENA против 4,5% в ENS. В то же время школьное прошлое учащихся этих двух школ свидетельствует о том, что Университет тем успешнее ориентирует учащихся на изучение того, в чем он более всего себя признает (например, ENS), чем более очевидны их успехи в предшествующей учебе (измеряемые по количеству почетных грамот за экзамены на бакалавра). (Более глубокий анализ см.: *Bourdieu P. & all. Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*. P.: Centre de Sociologie Européenne, 1976.)

образования против общества, неспособного оплатить полностью свой долг перед Школой, иначе говоря, перед теми, кто всем ей обязан, включая убеждение в том, что она должна быть основой любой экономической и социальной иерархии. Среди высших университетских кадров якобинская утопия социального порядка, где каждый получал бы вознаграждение согласно его заслугам, т. е. согласно его рангу в Школе, всегда соседствует с аристократической претензией не признавать никаких других ценностей, кроме ценностей института образования, который один только может целиком признать их ценность и с педагогической амбицией подчинить все акты гражданской и политической жизни нравственному авторитету Университета<sup>1</sup>.

Мы видим, как французская система образования смогла найти во внешнем заказе на серийные, гарантированные и взаимозаменяемые «продукты» возможность воспроизводить, заставив его выполнять иную социальную функцию по отношению к интересам и идеалам других социальных классов, традицию соперничества ради соперничества, унаследованную от иезуитских школ XVIII в., которые превратили состязание в главный инструмент обучения молодых аристократов<sup>2</sup>. Французский Университет всегда стремится выйти за пределы технической функции конкурса, чтобы прочно установить внутри квоты поступающих, из которых ему предлагается избирать, иерархию, основанную на едва уловимых, ничтожных и тем не менее решающих четвертях баллов. Вспомним о значении, которое университетский мир придает своим оценкам, часто влекущим серьезные профессиональные последствия; рангу, полученному подростками на вступительных конкурсных экзаменах, и даже способности стать «каси́ком»<sup>3</sup> или «мажором»<sup>4</sup>, первым в иерархии, входящей в иерархию иерархий, а именно — в иерархию престижных высших школ и престижных конкурсов. Макс Вебер отмечал, что техническое определение бюрократических должностей в император-

---

<sup>1</sup> Несмотря на то что этот анализ рассматривает только некоторые связи характеристик практики и идеологии преподавателей с их происхождением, классовой принадлежностью и положением в учебном заведении и интеллектуальном поле, он, как и тот, что следует далее (см. гл. 4), достаточен, чтобы оградить от искушения принимать за анализ сущности описания профессиональной практики французских преподавателей, которые мы привели выше (гл. 2).

<sup>2</sup> См.: Durkheim E. Op. cit. II. P. 69—117 sq; Snyders G. La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles. Paris: PUF, 1965.

<sup>3</sup> Получивший лучшие оценки на вступительных экзаменах в Высшую нормальную школу (жарг.) (прим. пер.).

<sup>4</sup> Лучший (первый) ученик выпуска (жарг.) (прим. пер.).

ской администрации не позволяло понять (если отвлечься от конфуцианской традиции благородного мужа), почему при проведении конкурсов на должности мандаринов уделяли такое внимание поэзии. Точно так же, чтобы понять, каким образом простой заказ на профессиональный отбор, вызванный необходимостью выбрать наиболее способных занимать ограниченное число должностей специалистов, мог послужить предлогом для формирования типично французской религии ранжирования, нужно соотнести учебную культуру с социальным универсумом, в котором она сложилась, т. е. с тем защищенным и замкнутым на себе микрокосмом, где с помощью методической и всеохватывающей организации соперничества, а также с помощью установления учебной иерархии, которая действовала и в игре, и в работе, — иезуиты формировали *homo hierarchicus*, перенося на порядок светского успеха, литературных достижений и мелкого школьного тщеславия аристократический культ «славы».

Однако объяснение через пережиток не объяснит ничего, если мы не поймем, почему пережиток сохраняется, установив функции, которые он выполняет в актуальном состоянии системы образования, и показав исторические условия, позволившие или способствовавшие проявлению родовых склонностей, которым система обязана своим функционированием. Чтобы объяснить особую склонность французской системы устанавливать иерархии и предписывать их даже за рамками собственно образовательных сфер деятельности и иногда в противовес самым очевидным запросам, которые она должна удовлетворять, необходимо заметить, что и сегодня французская система образования — как в отношении своей педагогики, так и в отношении экзаменов — считает своей первой функцией самосохранение и самозащиту преподавательского корпуса. Этой же функции, но еще более откровенно служили экзамены в средневековом Университете, поскольку все они определялись в зависимости от корпуса преподавателей или этапа обучения, дающего доступ к нему: бакалавр (низшая форма *inceptio*<sup>1</sup>), *licentia docendi*<sup>2</sup> и магистр (*magister*)<sup>3</sup><sup>4</sup>. Чтобы по-

---

<sup>1</sup> Начало, начинание (лат.) (прим. пер.).

<sup>2</sup> Право преподавать (лат.); сертификат о профпригодности, лицензиат (прим. пер.).

<sup>3</sup> Учитель, воспитатель (лат.) (прим. пер.).

<sup>4</sup> Сопротивление любой попытке отделить степень, дающую разрешение на осуществление цикла обучения, от права доступа к следующему, более высокому этапу обучения использует — как мы уже видели на примере спора о степени бакалавра — представление о *curriculum*, понимаемом как линейная траектория, которая в своем окончательном виде за-

нять, какую роль сыграли школы XVIII в., достаточно заметить, что большинство университетских систем значительно дальше отошли от средневековой традиции, нежели французская система или австрийская, испанская и итальянская, которые также испытали педагогическое влияние иезуитов. Получив от иезуитов особо действенные средства для навязывания учебного культа иерархии и прививания автаркической и оторванной от жизни культуры, французская система образования смогла реализовать свою родовую склонность к автономизации — вплоть до подчинения всей своей деятельности требованиям непрерывного самовоспроизводства<sup>1</sup>. Подобная склонность к независимости нашла соци-

---

вершается получением степени агреже. Возмущенный отказ присуждать «звания по сниженной цене», который с недавних пор формулируется в терминах технократического словаря, свидетельствует об адаптации Университета к структуре занятости и, несомненно, может поддерживать идеологию традиционалистов, которые хотели бы распространить на все сертификаты о профессиональной пригодности критерии собственно университетской гарантии, чтобы сохранить возможность создавать и контролировать условия университетской «раритетности». Такое первенство признанного («королевского») пути столь сильно, что все университетские карьеры и многие другие, которые не следуют ему до конца, согласно такой логике, не могут определяться иначе, как через термины недостатка чего-либо. Эта система, следовательно, обладает особой способностью создавать «неудачников», осужденных Университетом, который вынуждает их поддерживать с ним амбивалентные отношения.

<sup>1</sup> Именно иезуитским воспитанием объясняется большинство систематических отличий между интеллектуальным «темпераментом» католических стран, которые были под влиянием иезуитов, и «темпераментом» протестантских стран. Ренан подчеркивает: «Университет во Франции слишком копировал иезуитов, их нудные проповеди и латинские стихи; он слишком напоминает риторов времен упадка. Французская болезнь, какой является потребность в красноречии, склонность превращать все в декламацию, — болезнь, которую часть Университета пестует, упорно презирая суть познания и признавая лишь стиль и талант» (*Renan E. Op. cit.* P. 79). Те, кто напрямую связывает доминирующие характеристики интеллектуального производства нации с ценностями господствующей религии (например, интерес к экспериментальным наукам или филологическую эрудицию с католической религией), оставляют в стороне собственно педагогический эффект переопределения, совершаемого конкретным типом организации учебного процесса. Когда Ренан видит в «псевдогуманистическом воспитании» иезуитов и в «литературной склонности ума», которое оно поощряет, одну из главных черт образа мышления и выражения французских интеллектуалов, он выявляет следствия, которые оказал на интеллектуальную жизнь Франции разрыв, последовавший за отменой Нантского эдикта, который сломил научное движение, на-

альные условия для своей полной реализации, поскольку совпала с интересами мелкой буржуазии и интеллектуальных слоев буржуазии, которые увидели в якобинской идеологии формального равенства шансов подкрепление своей обостренной нетерпимости к любым проявлениям «фаворитизма» или «непотизма», и поскольку она могла опираться на централизованную структуру государственной бюрократии. Последняя призывала к распространению экзаменов и национальных конкурсов с системой внешней и анонимной проверки и предоставляла институту образования наилучшую возможность, чтобы заставить признать его монополию создавать и предписывать единую иерархию или, по крайней мере, иерархию, которую можно привести к единому основанию<sup>1</sup>.

---

чавшееся в первой половине XVII в., и «уничтожил критические исторические исследования». «Поощрялся один лишь литературный дух, — пишет Ренан, — который вылился в некоторое легкомыслие. Голландия и Германия, отчасти благодаря нашим ссыльным, практически получили монополию на научные исследования. С тех пор повелось, что Франция прежде всего нация людей, блещущих остроумием, нация, хорошо пишущая, прекрасно разговаривающая, но уступающая в познании вещей и подверженная легкомысленности, которой удастся избежать лишь с помощью удлинения сроков обучения и зрелости суждения» (*Renan E. Op. cit. P. 79*).

<sup>1</sup> В области образования централизующее воздействие революции и империи продлевает и завершает тенденцию, проявившуюся еще при монархии. Помимо национального конкурса, который начиная с момента его создания в XVIII в. проводит в масштабах всей страны соревнование, которое раньше проводилось в каждой иезуитской школе, и освящает его гуманистический идеал художественной литературы, существует также конкурс на должность агреже, созданный в 1766 г. и учрежденный декретом от 1808 г., — по форме и значению они очень близки сегодняшним конкурсам. Если такого рода факты и, шире, все то, что нам показывает история системы образования, почти никогда не рассматривают, то потому, что они могут разоблачить общее представление, которое, редуцируя централизацию университетов к бюрократическому аспекту централизации, претендует на то, что самые характерные черты французской системы связаны с наполеоновской централизацией. При этом оставляют в стороне то, чем система образования обязана собственной функции обучения, не признают собственно педагогические основания и функции стандартизации педагогического сообщения и средств его передачи (придание педагогической однородности, которую можно обнаружить даже в самых децентрализованных в административном плане системах, например в английской системе). Более тонкий анализ показывает, что мы не даем себе возможности понять чисто педагогические функцию и результат умело возвращенной дистанции по отношению к университетской бюрократии, которая является неотъемлемой частью любой



Конкурс во французской системе является завершенной формой экзамена (который университетская практика стремится рассматривать как конкурс), а конкурс на место преподавателя лица — агреже вместе с предварительными отборочными конкурсами в рамках национального конкурса и вступительного конкурса в Высшую нормальную школу составляют архетипическую триаду, в которой Университет полностью узнается, а все эти конкурсы являются лишь его более или менее отдаленными выражениями, более или менее искаженными копиями<sup>1</sup>. Претензия университетской корпорации заставить повсеместно признать ценность университетских званий, и в частности абсолютное превосходство того верховного звания, каким является агреже, особенно наглядно проявляется в деятельности групп давления, более или менее тайным выразителем которых выступает Общество агреже. Им удалось обеспечить признание *de facto* этого чисто ученого звания, совершенно несоизмеримое с его определением *de jure*. Профессиональная рентабельность званий агреже и звания выпускника Высшей нормальной школы подтверждается во всех весьма многочисленных случаях, где они берутся в качестве негласных критериев кооптации. Среди профессоров и доцентов кафедр на гуманитарных факультетах 15% не имеют диплома о защите диссертации, теоретически требуемой для занятия должности (не говоря уже об ассистентах и рядовых преподавателях, которые составляют 48% преподавательского состава), тогда как практически все они являются агреже, и к тому же 23% из них — выпускники Высшей нормальной школы [нормальенцы]. Образцовый *homo academicus* представляет собой нормальенца-агреже-доктора, т. е. актуального или потенциального профессора Сорбонны, собравшего воедино все звания, определяющие исключительные качества, которые Университет производит, продвигает и защища-

---

педагогической практики, и в особенности традиционной педагогики на французский манер. Например, публично афишируемые и бутафорские вольности обращения с официальными программами или показное непризнание администрации с ее дисциплиной и в целом все способы, позволяющие получить харизматические эффекты от демонстрации презрения к интендантству, допускаются и поощряются учебным заведением только потому, что они вносят свой вклад в утверждение и признание педагогического авторитета, необходимого для осуществления внушения. К тому же они позволяют преподавателям с минимальными затратами иллюстрировать свое просвещенное отношение к культуре.

<sup>1</sup> «Я вспоминаю, как сказал будущему генералу Черри, возвращая ему его задание: "Вот работа, достойная агреже"» (*Blanchard R. Je découvre l'Université. Paris: Fayard, 1963. P. 135*).

ет. Тем более не случайно, что именно при проведении конкурса на агреже университетские инстанции, словно влекомые склонностью переистолковывать внешний запрос, могут дойти до отрицания самой сути этого запроса. Нередко конкурсная комиссия, стремясь предупредить вечную опасность «снижения уровня», противопоставляет императив «качества» необходимости заполнить все предлагаемые посты, ощущаемой как вмешательство непосвященных. Путем сравнения с предыдущими годами она в некотором роде учреждает конкурс конкурсов, способный показать эталон или, более того, квинтэссенцию агреже, хотя при этом рискует остаться без средств (в другое время требуемых) для продолжения жизни реального Университета во имя требований самовоспроизводства идеального Университета<sup>1</sup>. Чтобы полностью понять функциональное значение института агреже, нужно поставить на его место в системе те изменения, которые произошли с экзаменами, а точнее, с сис-

---

<sup>1</sup> Стремление поддержать и продемонстрировать полную независимость учебных иерархий выражается в тысяче признаков: например, тенденция приписывать абсолютную ценность поставленным оценкам (с доведенным порой до абсурда использованием десятых долей балла) или желание постоянно сравнивать оценки, средние баллы, лучшие или худшие работы одного года с другим. Возьмем, к примеру, комментарии, которые приводятся в «Отчете о проведении конкурса на агреже по грамматике среди женщин в 1959 г.» в дополнение к таблице, сравнивающей предлагавшиеся кандидатуры, тех, кто сдал письменный экзамен и допущен к устному, и тех, кто прошел конкурс (1955—1959 гг.). Можно видеть, что число прошедших по конкурсу почти всегда меньше половины допущенных к устному экзамену, а средние баллы рассчитаны до второго знака после запятой как для всех допущенных (от первого до последнего), так и для всех отобранных в результате конкурса. «Мы не можем сказать, что результаты конкурсного испытания приводят в восторг. <...> Конкурс 1959 г. предоставил нам возможность ознакомиться с текстами, насыщенными знанием и культурой, однако цифры указывают на снижение, которое не может не волновать. <...> Средний балл последнего кандидата, допущенного к устному экзамену, и средний балл последнего принятого никогда еще, начиная с 1955 г., не были столь низкими. <...> Оказавшись в силу болезни нашего времени перед проблемой удлинения списков кандидатов, мы сочли его легитимным лишь по причине кризиса найма на работу, затрагивающего не одну лишь французскую метрополию. <...> Вызывает опасения, что жесткая игра закона спроса и предложения вызовет некоторое ухудшение уровня, который может негативно сказаться на умонастроении, хотя и косвенным образом». Можно было бы легко процитировать другие аналогичные тексты, где каждое слово несет в зародыше всю университетскую идеологию.

темой, которую они образуют. Если верно, что в системе образования, подчиненной функции самовоспроизводства, звание *par excellence* соответствует экзамену, дающему доступ к должности учителя в самом представительном сословии преподавателей, т. е. преподавателей средней школы, то можно сделать вывод, что при всех исторических условиях именно экзамену, по своему положению наиболее способному символизировать эту функцию, выпадает — как в действительности, так и в идеологии — позиционная ценность экзамена *par excellence*. В истории Университета ими были по порядку: докторская степень, лицензиат и, наконец, степень агреже, которая, несмотря на видимое превосходство докторской степени, но благодаря своим связям со средним образованием и характеру конкурса на должность, получает не только особую идеологическую нагрузку, но и важность в организации карьер и шире — в функционировании Университета<sup>1</sup>. Все происходит так, как если бы учебная система использовала новые возможности, которые дарит каждое новое состояние системы экзаменов, рожденное удвоением существующего экзамена, чтобы выразить с их помощью то же объективное значение.

Принимать актуальное состояние Университета за случайный результат последовательности разнородных и разрозненных событий, в котором только ретроспективная иллюзия могла бы позволить заметить результат предустановленной гармонии между системой и наследием истории, — значит игнорировать то, что подразумевает относительная независимость системы образования. А именно: эволюция Школы зависит не только от силы внешних принуждений, но также и от сплоченности ее собственных структур, т. е. как от силы сопротивления, которое она может оказать событию, так и от ее силы отбирать и переопределять случайные обстоятельства и воздействия согласно логике, общие принципы которой задаются начиная с того момента, когда функция обучения культуре, унаследованной от прошлого, передается под ответственность специализированного института, обслуживаемого корпусом специалистов. Таким образом, история относительно независимой системы представляется как история систематизаций, которым

---

<sup>1</sup> Дюркгейм уже обращал внимание на «эту особенность нашей страны»: как по формам организации, которую среднее образование предписывало, так и по умонастроению, которое оно распространяло, преподавательские степени в нем с самого начала «более или менее поглотили другие преподавательские степени и практически полностью заняли их место» (*Durkheim E. L'évolution pédagogique en France. I. Op. cit. P. 23—24, 137, passim*).

система подвергает встречающиеся ограничения и нововведения в соответствии с нормами, определяющими ее как систему<sup>1</sup>.

### **Экзамен и отчисление без экзамена**

Нужно признать за системой образования автономию, которую она требует и которую ей удастся поддерживать, несмотря на внешние запросы, чтобы понять характеристики ее деятельности, связанные с выполнением ее собственной функции. Однако если буквально понимать ее декларации о независимости, то мы рискуем упустить внешние, и в частности социальные, функции, которые всегда выполняют селекция и школьное ранжирование, даже когда они с виду подчиняются одной лишь логике и даже патологиям, свойственным системе образования. Например, чисто учебный, казалось бы, культ иерархии всегда вносит вклад в защиту и легитимацию социальных иерархий, поскольку учебные иерархии — идет ли речь об иерархии степеней и званий или об иерархии учебных заведений и дисциплин — имеют что-то от социальных иерархий, которые они стремятся воспроизводить. Следовательно, нужно задаться вопросом, не является ли предоставленная системе образования свобода отдавать предпочтение собственным требованиям и собственным иерархиям (в ущерб, к примеру, самым очевидным запросам экономики) компенсацией за тайные услуги, которые она оказывает некоторым классам, маскируя социальный отбор под технический и легитимируя воспроизводство социальных иерархий с помощью превращения социальных рангов в учебные.

Действительно, подозрения, что функции экзамена не сводятся к услугам, которые он оказывает учебному заведению, и еще менее к денежному вознаграждению, которое он дает преподавателям, подкрепляются тем, что большинство тех, кого отчисляют на разных этапах обучения, исключаются еще до экзамена, а процент тех, чье отчисление замаскировано под открыто совершаемый отбор, меняется в зависимости от социального класса. Классовые неравенства во всех странах несопоставимо больше, когда измеряют вероятность перехода (рассчитываемую на основе пропорции детей, которые в каждом социальном классе полу-

---

<sup>1</sup> Такой анализ французской системы не претендует на что-то иное, кроме выявления особой структуры внутренних и внешних факторов, которые могли бы объяснить в отдельном случае значение и модальности экзамена. Следовало бы изучить, как в других национальных историях университетской системы разные конфигурации факторов определяют разные тенденции или балансы.

чают доступ к определенному уровню образования при равных успехах на предыдущем уровне обучения), чем когда измеряют вероятность успешного результата<sup>1</sup>. Так, при равной успеваемости ученики, вышедшие из народа, имеют больше шансов «отчислиться» из средней школы, отказываясь от поступления в нее, чем быть отчисленными, поступив в нее, а тем более быть исключенными вследствие провала на экзамене<sup>2</sup>. Кроме того, те, кто не отчисляется в момент перехода от одного цикла обучения к другому, имеют больше шансов пройти по тем фильерам (поступить в учебные заведения или секции), где их возможности продолжаться, что они исключены по результатам экзамена, то в большинстве случаев этот результат лишь ратифицирует их некоторого рода антиципированное самоисключение, которое представляет собой их «ссылка» во второстепенные учебные заведения, т. е. отсроченное отчисление.

Противопоставление «принятых» «засыпавшимся» образует основу иллюзии, изображающей систему образования как инстанцию отбора: основанная на актуальном или потенциальном, прямом или косвенном, настоящем или прошлом опыте кандидата, такая оппозиция между двумя подмножествами, образовавшимися вследствие экзаменационного отбора внутри одного множества, скрывает связь

---

<sup>1</sup> Хотя доля школьных успехов и доля поступивших в 6 класс (во французской системе дающий доступ к получению полного среднего образования. — Прим. пер.) напрямую зависят от социального происхождения, в целом неравенство в процентах поступивших в 6 класс в большей степени связано с неравенством шансов на поступление при равной прежней успеваемости, нежели с неравенством по успеваемости (см.: Clerc P. Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. II // Population. Oct.-déc., 1964. P. 871). То же и в отношении статистики перехода с одного курса на другой в зависимости от социального происхождения и учебной успеваемости. Цифры показывают, что и в США, и в Англии отчисление не зависит напрямую от самой Школы (Havighurst R.J., Neugarten B.L. Society and Education. Boston: Allyn and Bacon, 1962. P. 230—235).

<sup>2</sup> Ruiter R. The Past and Future Inflow of Student into the Upper Levels of Education in the Netherland. OECD. DAS/EIP, 1963; Floud J. Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études // Aptitude intellectuelle et éducation / Hasley A.H. (ed.). Paris: OCDE, 1961; Husen T. La structure de l'enseignement et le développement des aptitudes // Aptitude intellectuelle et éducation / Hasley A.H. (ed.). Paris: OCDE, 1961. P. 132; см. там же таблицу, показывающую распределение детей, не поступавших в среднюю школу, по социальному происхождению и по результатам предшествующего периода учебы в Швеции.

этого множества с дополнительным ему множеством «некандидатов», исключая тем самым даже возможность вопроса о скрытых критериях выбора тех, из кого экзамен демонстративно производит отбор. Множество исследований о системе образования, понимаемой как инстанция постоянной селекции (*drop out*), лишь перенимают оппозицию стихийной социологии, когда берут в качестве предмета исследования соотношение поступивших на определенный курс и успешно окончивших его, не рассматривая связь между теми, кто закончил определенный цикл обучения, и теми, кто поступил на следующий. Чтобы изучить эту последнюю связь, нужно придерживаться такой точки зрения на совокупность процессов отбора (если только система не навязывает свою), какая свойственна социальным классам, обреченным на самоисключение, немедленное или отсроченное. Трудность такого поворота проблематики состоит в необходимости делать нечто большее, чем простое логическое преобразование: если обычно на авансцену выводят процент провалов на экзаменах (которые считают отголоском изменения доли получивших диплом бакалавра), то потому, что те, кто это делает, принадлежат к социальным классам, для которых риск исключения может исходить лишь от экзамена. В действительности существует много способов упустить социологическое значение учебной «смертности», дифференцированной по разным социальным классам. Например, исследования технократической ориентации интересуются данной проблемой лишь настолько, насколько досрочный уход части учеников, поступивших на курс, приносит очевидные экономические расходы; они сводят ее напрямую к проблеме использования «заброшенных интеллектуальных ресурсов». Можно также фиксировать численное отношение между выпускниками каждого цикла и поступающими на следующий цикл обучения и оценивать вес и социальную значимость самоисключения обделенных классов, не выходя за рамки негативного объяснения через «недостаток мотивации». Если не проводить анализ того, как связано безропотное отступление перед Школой представителей низших социальных классов с деятельностью и функциями системы образования как инстанции отбора, исключения и маскировки исключения под отбор, — мы не сможем увидеть в статистике шансов на образование, которая выявляет неравное представительство разных социальных классов на разных ступенях и при разных типах обучения, ничего, кроме изолированной связи между школьными достижениями, взятыми по их номиналу, и рядом благоприятных или неблагоприятных факторов, вытекающих из социального происхождения. Короче говоря, если мы не примем в качестве объяснительного принципа систему свя-

зей между структурой классовых отношений и системой образования, то обречем себя на идеологический выбор, который лежит в основе самых нейтральных с виду научных выборов. Таким образом, одни сводят неравенство в получении образования к определенному социальному неравенству, абстрагируясь от специфических форм, которые оно принимает в логике системы образования; другие стремятся рассматривать Школу как государство в государстве либо, как приверженцы доцимологии<sup>1</sup>, сводят проблему равенства перед экзаменом к проблеме нормализации распределения оценок или к уравниванию их вариации; либо, как некоторые социальные психологи, отождествляют «демократизацию» образования с «демократизацией» педагогических отношений; либо, наконец, как многие торопливые критики, сводят охранительную функцию Университета к университетскому консерватизму.

Когда нужно объяснить, что часть учащихся, отчисляющихся перед переходом в полную среднюю школу или во время прохождения этого цикла обучения, распределяется неслучайным образом между разными социальными классами, то объяснение вынужденно обращается к характеристикам все еще индивидуальным, даже когда ими в равной мере наделяют всех индивидов данной категории, поскольку остается незамеченным факт, что эти характеристики относятся не к социальному классу как таковому, но лишь к его отношениям с системой образования. Даже когда это кажется необходимым в силу «призвания» или констатации неспособности к обучению, такой своеобразный выбор, которым ребенок отказывается от доступа к следующему циклу образования или смиряется со своей отправкой в учебное заведение худшего типа, принимает в расчет множество объективных отношений (которые существовали до этого выбора и будут существовать после), связывающих его социальный класс и систему образования, поскольку более или менее вероятное для данного индивида учебное будущее определяется степенью, в какой оно соответствует объективному и коллективному будущему его класса или категории. Именно поэтому структура объективных шансов на социальный рост в зависимости от социального происхождения, или, более точно, структура шансов на продвижение, благодаря Школе формирует диспозиции в отношении образования и роста через образование; а эти диспозиции, в свою очередь, участвуют решающим образом в определении шансов получить образование, принять нормы Школы и успешно окончить ее и, значит, определяют шан-

---

<sup>1</sup> Наука о методах проведения экзаменов (прим. пер.).

сы социального повышения<sup>1</sup>. Понятие «субъективное ожидание», понимаемое как результат интериоризации объективных условий, существующих в соответствии с процессом, приводимым в действие всей системой объективных отношений, в которых она совершается, выполняет теоретическую функцию. Оно указывает на пересечение различных систем отношений: во-первых, отношений, связывающих систему образования со структурой классовых отношений, и, во-вторых, отношений, устанавливающихся между этими объективными отношениями и системой диспозиций (этносом), которая присуща каждому социальному агенту (индивиду или группе) в той мере, в какой он в своем самоопределении соотносится (даже не ведая того) с системой объективных отношений, определяющих его. Анализ соотношения субъективных ожиданий с объективной вероятностью, т. е. системы отношений между двумя системами отношений, может объяснить с помощью одного и того же принципа как учебную «смертность» среди выходцев из народа или «выживаемость» части представителей этих классов, обладающих особой разновидностью установки на «выживание» в системе, так и изменение установок учащихся из различных социальных классов на труд или успех, а именно степень вероятности или невероятности их сохранения на данном цикле обучения. Аналогично если доля получивших образование в низших классах изменяется в зависимости от места проживания так же, как и доля образованных в других классах, и если проживание в городе и связанная с этим социальная неоднородность групп, признающих друг друга, сопровождаются более высокой долей образованных среди представителей из народа, — то потому, что субъективное ожидание этих классов никогда не бывает независимым от объективной вероятности, характеризующей группы взаимного признания (принимая во внимание референтные груп-

---

<sup>1</sup> В принятом нами языке описания субъективное ожидание и объективная вероятность различаются как точка зрения субъекта и точка зрения науки, которая формулирует объективные закономерности средствами наблюдения. Используя такое социологическое различие (не имеющее ничего общего с различием, проводимым некоторыми статистиками, между вероятностью *a posteriori* и вероятностью *a priori*), мы хотели подчеркнуть, что объективные закономерности интериоризируются агентом в форме субъективных ожиданий, а эти последние выражаются в объективных поступках, реализующих объективные вероятности. Далее, в зависимости от того, принимаем ли мы точку зрения объяснения практик через структуры или точку зрения, предусматривающую воспроизводство структур через практики, мы отдаем приоритет либо первому, либо второму отношению в данной диалектике.



пы или группы ожидания, которое оно подразумевает). Это приводит к повышению образовательных шансов этих классов, по крайней мере, если расхождение между объективными вероятностями, связанными с референтной группой или группой ожидания, и объективными вероятностями класса не настолько велико, чтобы препятствовать всякой идентификации или чтобы появилось смирение перед перспективой исключения («это не для нас»)<sup>1</sup>.

Таким образом, чтобы полностью осознать процесс отбора, совершаемый либо в системе образования, либо со ссылкой на нее, нужно принять во внимание, помимо явных решений школьного трибунала, еще и негласные или отсроченные приговоры, которые выносят себе низшие классы, самоустраниаясь с самого начала или обрекая себя на отчисление со временем, когда они выбирают для себя филеры, где у них практически не остается шансов избежать приговора на экзамене. Кажется парадоксом, что поступление в высшую школу в точных науках, где на первый взгляд успех должен менее непосредственно зависеть от наличия унаследованного культурного капитала и где его получение является обязательным итогом учебы на секциях, принимающих в старшие классы средней школы самую большую долю выходцев из народа, не сопровождается ощутимо более демократической процедурой набора, чем на другие дисциплины<sup>2</sup>. В самом деле, кроме того, что отношение к языку и культуре постоянно учитывается на протяжении всего обучения в средней и даже в высшей школе (конечно, в меньшей степени и не так открыто); кроме того, что логическое и символическое овладение абстрактными операциями и, точнее, познание законов трансформации сложных структур зависят от типа практического владения языком и типа языка, усвоенного в семье, — организация и функционирование системы образования постоянно и согласно многочисленным кодам переводят неравенства социального уровня в неравенства школьного уровня. Необходимо принять во внимание следующее. Во-первых, на всех этапах обучения система образования устанавливает

---

<sup>1</sup> Чтобы убедиться в том, что эта кажущаяся абстрактной схема покрывает самые конкретные формы опыта, нужно прочитать в «*Elmstown's Youth*» школьную биографию, из которой видно, как принадлежность к группе равных может, по крайней мере отчасти, повлиять на оценку шансов, связанных с классовой принадлежностью (*Hollingsheas A. E. Elmstown's Youth. New York: John Wiley and Sons, 1949. P. 169—171*).

<sup>2</sup> См.: *Saint Martin M., de. Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences // Revue française de sociologie. IX, numéro spécial, 1968. Vol. II. P. 167—184.*

фактическую иерархию дисциплин или отраслей знаний, которая идет на научном отделении от чистой математики к естественным наукам, а на гуманитарном отделении от литературы и философии к географии, т. е. от самых абстрактных областей умственной деятельности к самым конкретным. Во-вторых, эта иерархия переводится на уровне организации учебного процесса в иерархию средних учебных заведений (от лицея до коллежа технического образования, проходя через общеобразовательный коллеж и коллеж научного образования). В-третьих, эта иерархия учебных заведений и секций тесно связана — через соответствие между иерархией образовательных званий и иерархией учреждений — с иерархией социального происхождения преподавателей. Наконец, в-четвертых, разные филеры и типы учебных заведений очень неравным образом привлекают учащихся из разных социальных классов в зависимости от предшествующих школьных успехов и от социальных определений типов обучения и учебных заведений, различающихся в каждом социальном классе. Если учесть все эти обстоятельства, то становится понятно, что разные типы биографии обеспечивают очень неравные шансы доступа к высшему образованию. Отсюда следует, что ученики из народа платят за доступ к среднему образованию своей «ссылкой» в учебные заведения и к школьным карьерам, которые, играя роль ловушки, привлекают их лицемерной внешней однородностью, чтобы затем замкнуть рамками урезанной школьной судьбы<sup>1</sup>. Так, механизм отсроченного исключения, сочетание образовательных шансов класса с шансами на последующий успех, связанными с разными секциями и разными учебными заведениями, превращает социальное неравенство в собственно образовательное не-

---

<sup>1</sup> В 1961—1962 гг. во Франции доля сыновей рабочих в 6 классах лицея (деление, дающее доступ к разного уровня учебным заведениям) составляла 20,3%, а в общеобразовательных коллежах — 38,5%. В то же время сыновья высших кадров и представителей свободных профессий (широко представленные в частных учебных заведениях) составляли 14,9% в лицеях и всего 2,1% в общеобразовательных коллежах (см.: Informations statistiques. Paris: Ministère de l'éducation nationale. Janvier, 1964). Кроме того, отчисление во время учебного года как в лицее, так и в общеобразовательном коллеже усугубляет слабое представительство низших классов, а разница в уровне между этими двумя типами учебных заведений такова, что для тех, кто захотел бы продолжать учебу после получения свидетельства о неполном среднем образовании, доступ и адаптация к выпускным классам лицея — учреждению, отличающемуся и по преподавателям, и по духу, и по социальному составу одновременно, — маловероятны и трудны.

равенство, т. е. в неравенство «уровня» или успешности, скрывающее и освящающее учебными средствами неравенство шансов на доступ к самым высоким образовательным степеням<sup>1</sup>.

На возражения, что демократизация набора в среднюю школу имеет тенденцию к сокращению самоисключения, поскольку вероятность доступа к среднему образованию низших классов ощутимо выросла за последние годы, можно ответить статистикой доступа к высшему образованию (меняющегося в зависимости от учебного заведения или секции среднего образования), которая показывает явное социальное и учебное противостояние между благородными секциями благородных учебных заведений и второсортных средних учебных заведений, сохраняющее в более замаскированных формах старое расслоение между лицами и начальным высшим образованием<sup>2</sup>. Более того, сокращая долю самоисключения после окончания начального образования в пользу отсроченного исключения или отчисления по результатам одного только экзамена, система образования еще лучше выполняет свою охранительную функцию, если

---

<sup>1</sup> Можно почувствовать собственное влияние субъективного ожидания, связанного с объективной вероятностью успеха, зависящего от секции или типа учебного заведения, в «деморализующем» эффекте, который производит поступление на секцию или в учебное заведение, не имеющее ценности. Мы наблюдали, как при одинаковом уровне оценок за тест и независимо от их социального происхождения дети, поступающие в лицей, начинают получать более высокие оценки, а те, кто поступает в реальную школу, снижают успеваемость (*Great Britain Committee on Higher Education. Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. 1961—1963. London: HMSO, 1963*).

<sup>2</sup> Часто описывают, как американской учебной системе удается, благодаря диверсификации высших учебных заведений, «мягко исключать» (*cooling out function*) тех, кто не удовлетворяет нормам «настоящего образования», подталкивая их к «дороге в гараж», которую институция и ее агенты представляют как путь, ведущий к равноценным карьерам (*alternative achievements*) (*Clark B.R. The Cooling Out Function in Higher Education // Education, Economy and Society / Halsey A. N., Floud J., Anderson C. A. (eds). New York: Free Press, 1961*). Точно так же, несмотря на фасад институциональной однородности его организации (параллелизм региональных лицеев, факультетов и университетов или юридическое равенство степени бакалавра, полученной на разных секциях), французский Университет стремится все больше использовать имплицитные и взаимоувязанные иерархии, которые лежат в основе всей системы образования, чтобы получить «постепенную сдачу позиций» студентами, которым она уготовила «залежавшиеся» фильеры.

принять то, что для этого она должна гримировать шансы доступа под шансы успеха. Упомянувшие об «интересе общества», чтобы пожаловаться на экономическое расточительство, в которое вводит общество «школьный отсев», противореча себе, забывают принимать в расчет существование выкупа, а точнее, прибыли, которую социальный порядок должен утаивать, растягивая во времени исключение низших классов.

Понятно, что для полного выполнения функции социальной консервации учебная система должна представить «момент истины» экзамена как собственную истину: отчисление учащихся подчиняется одним лишь нормам школьной справедливости, а потому с формальной точки зрения нельзя упрекнуть ее за то, что она совершает, берет на себя и утаивает выполнение функции образовательной системы, мороча головы оппозицией между принятыми и отклоненными, скрывающей отношение между кандидатами и теми, кого система исключила *de facto* из числа кандидатов, и тем самым утаивая связь между системой образования и структурой классовых отношений. Подобно спонтанной социологии, понимающей систему так, как она просит, чтобы ее понимали, многие научные исследования позволяют навязать себе логику автономии и перенимают саму логику экзамена, рассматривая лишь тех, кто в данный момент находится в системе, и отвергая тех, кто исключен из нее. Однако отношение, которое каждый из тех, кто остался в системе, сохраняет, по меньшей мере, объективно, с совокупностью представителей своего исходного социального класса, задает и оформляет отношение, которое он поддерживает с системой. Его поступки, склонности и диспозиции в отношении образования несут отпечаток всего его школьного прошлого, поскольку их характеристики зависят от степени вероятности или невероятности, которую он обнаруживает внутри системы на данном этапе и при данном типе образования. В итоге механическое использование многомерного анализа могло бы привести к отрицанию влияния социального происхождения на успеваемость, как минимум, на уровне высшего образования, например, под предлогом того, что первоначальная связь между социальным происхождением и успеваемостью исчезает, если рассматривать порознь каждую из двух категорий студентов, выделенную по полученному классическому или реальному среднему образованию<sup>1</sup>. Мы не можем игнорировать специфическую логику, по которой благоприятные и неблагоприятные социальные факторы постепенно, в ходе ряда последовательных отборов переводятся

---

<sup>1</sup> По поводу *multivariate fallacy* см. подробнее в главе 1 данной книги.

в учебные преимущества и недостатки, конкретнее говоря, нельзя игнорировать собственно учебные характеристики (учебное заведение, специализация по секциям в 6 классе и т. п.), которые ретранслируют влияние социального происхождения. Достаточно сравнить долю успешно сдавших экзамен студентов, собравших самые маловероятные для своего исходного социального класса характеристики, например уровень успеваемости студентов — сыновей рабочих, окончивших большой парижский лицей, изучавших латынь и греческий и имевших ранее отличную успеваемость (если только множество, определенное таким образом, не окажется пустым), с долей успешно сдавших экзамен студентов, обладающих теми же учебными характеристиками, но по социальному происхождению принадлежащих классу, где такие характеристики наиболее вероятны (например, парижская буржуазия), — чтобы заметить исчезновение или даже перевернут отношения, которое устанавливается в большинстве случаев между положением в социальной иерархии и успехом в учебе<sup>1</sup>. Такая констатация будет лишена всякого смысла и даже породит абсурдные утверждения, если только мы не вернем зафиксированную нами связь на прежнее место — в рамки полной системы связей и их преобразования в ходе последовательных операций отбора, в результате которых образуется тот сорт сочетания невероятностей, который придает группе, прошедшей ряд последовательных

---

<sup>1</sup> Рассмотрение социальных и учебных характеристик лауреатов общего конкурса дает образцовую иллюстрацию нашего анализа. Эта группа систематически отличается множеством социальных преимуществ от совокупности учащихся выпускных классов, из которой она была сформирована путем двухступенчатого отбора. На первой ступени средние учебные заведения отбирали на конкурс лучших учеников; на второй — жюри конкурса отбирало среди кандидатов. Более молодые, чаще всего из лицеев парижского региона, поступившие в лицей непосредственно из 6 класса, лауреаты принадлежат к более благоприятным кругам как в плане социального статуса, так и в плане культурного капитала. Точнее говоря, лауреаты данной категории (социального класса или статистической категории, по возрасту или полу) представляют тем меньше демографических, социальных и учебных характеристик генеральной совокупности, из которой они были отобраны (и наоборот, представляют тем более редкостные характеристики этой совокупности), чем меньше для нее вероятность быть представленной. И эта тенденция тем сильнее, чем выше уровень дисциплины, по которой был отобран конкурсант, в иерархии дисциплин (например, скорее французский язык, чем география). Более подробный анализ см.: *Bourdieu P., Saint Martin M., de. L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français // Annales. N° 1, 1970.*

сверхотборов, ее исключительную успешность. Анализ, даже многомерный, наблюдаемых в данный момент связей между характеристиками категории учеников, сформированной в результате серии отборов, принимающих во внимание эти самые характеристики, или, если угодно, в результате серии розыгрышей в лотерею, перекошенных в сторону рассматриваемых переменных (прежде всего социального происхождения, пола, места жительства), мог бы зафиксировать одни лишь ложные связи, если бы мы не скорректировали его рассмотрением неравенства выбора, способного скрыть неравенство перед выбором, а также дифференциальных диспозиций, которые определяют дифференциальные выборы среди отобранных субъектов. Действительно, ограничиваясь синхронным планом, мы обрекаем себя рассматривать как множество абсолютных вероятностей, которые как бы заново определяются *ex nihilo* на каждом этапе обучения, транзитивный ряд условных возможностей, на протяжении которого уточняется и постепенно сокращается первоначальная вероятность, наилучшим индикатором чего при нынешних условиях является вероятность доступа к тому или иному типу обучения в средней школе в зависимости от социального происхождения. Тем самым мы мешаем себе полностью осознать диспозиции, характерные для разных категорий учащихся: «установки» на дилетантизм, уверенность и развенчивание авторитетов у студентов, вышедших из буржуазии, или судорожное упорство и реализм в учебе у студентов, вышедших из народа, — которые могут быть поняты только в связи с вероятностью занять определенное положение, которая определяет объективную структуру субъективного опыта «чудом исцеленного» или «наследника». Итак, на каждом этапе обучения, на каждом участке кривой, единственно, что мы можем зафиксировать, — это наклон кривой, т. е. собственно кривую<sup>1</sup>. Если верно, что отношение индивида со Школой и культурой, которую она транслирует, может быть более или менее «свободным», «блестящим», «естественным», «натруженным», «натянутым» или «драмати-

---

<sup>1</sup> Естественно, нужно поостеречься от наделения субъектов абсолютным здравомыслием относительно истинности их опыта. Их практики могут быть адаптированы к положению в системе, но при этом не регулироваться ничем другим, кроме предлагаемой системой переинтерпретации объективных условий их присутствия в системе. Тогда как установки на учебу «чудесно исцеленного» выглядят как объективно (но косвенным образом) отрегулированные в зависимости от объективных шансов социального класса, его сознательные представления и речи могут руководствоваться пленительным образом непрерывного чуда, заслуженного благодаря усилению воли.

ческим» в зависимости от вероятности продолжения жизни в рамках системы, и если известно в то же время, что в своих вердиктах система образования и «общество» принимают во внимание отношение к культуре в той же мере, как и саму культуру, — то можно увидеть все то, что остается за кадром, когда отказываются от применения принципа производства наиболее устойчивых учебных и социальных различий, т. е. габитуса. Габитус — это порождающее и унифицирующее основание поступков и мнений, которое является в то же время объяснительным принципом, поскольку имеет тенденцию воспроизводить на каждом этапе учебной или интеллектуальной биографии систему объективных условий, продуктом которой он является.

Таким образом, анализ функций экзамена, желающий порвать со спонтанной социологией, т. е. с иллюзорными представлениями, которые стремится создать система образования о своей деятельности и своих функциях, подводит к необходимости заменить чисто доцимнологическое рассмотрение экзамена, к тому же выполняющее скрытые функции, на систематическое изучение механизмов исключения, лучше всего позволяющее понять связь функционирования системы образования с увековечиванием структуры классовых отношений. Экзамен самым лучшим образом приспособлен внушать всем признание легитимности учебных вердиктов и социальных иерархий, которые они узаконивают, поскольку он заставляет тех, кто отчисляется, ассимилироваться с теми, кто провалился, позволяя в то же время тем, кто был отобран среди небольшого числа избираемых, видеть в их избрании подтверждение их заслуги или «дара», благодаря которому их, судя по всему, и предпочли всем остальным. Только при условии обнаружения в экзамене функции маскировки исключения без экзамена мы сможем окончательно понять, почему столько черт его функционирования в качестве очевидной процедуры отбора продолжают подчиняться логике, управляющей исключением, которое он маскирует. Если мы знаем, как суждения экзаменаторов связаны с имплицитными нормами, которые переводят и специфицируют в чисто учебной логике ценности господствующих классов, то сможем увидеть, каким образом кандидаты должны преодолевать препятствия тем более трудные, чем более далеки эти ценности от тех, которые свойственны их исходному социальному классу<sup>1</sup>. Классовый уклон особо заметен при ис-

---

<sup>1</sup> В качестве предельного случая конкурсы в медицине со всей ясностью демонстрируют черты, которые можно найти и в других местах. Так, первенство отдается либо функции отбора, понимаемого как классовая кооптация, либо роли риторики (не только словесной, но и выра-

ытаниях, которые подталкивают проверяющего к применению имплицитных и распространенных критериев традиционного искусства оценивать (как, например, оценка сочинений или устных экзаменов), дающих возможность выносить общие суждения, оперирующие бессознательными критериями социального восприятия, о людях в целом, чьи нравственные и интеллектуальные качества улавливаются сквозь мелкие, незаметные проявления стиля или манер, акцента или голоса, позы или мимики или даже одежды и косметики. Не говоря уж об устных экзаменах, где, как на конкурсах в Национальную школу управления или на степень агреже по языку и литературе, почти в явном виде требуют права на применение имплицитных критериев, наподобие непринужденности и буржуазной изысканности или университетского хорошего тона и умения подать себя<sup>1</sup>. Как отмечал Марсель Пруст: «Мы открываем по телефону переливы голоса, которых не замечаем, пока они не отделились от лица, на котором отражается его выражение», также и экспериментальное разложение синкретического суждения экзаменатора могло

---

женной в жестах и позах), либо, наконец, созданию искусственных каст, необратимым образом отделенных друг от друга различным учебным прошлым (см.: *Jamous H. Contribution à une sociologie de la décision*. Paris: CES, 1967. P. 86—103).

<sup>1</sup> Существует масса примеров, позволяющих проиллюстрировать, как экзаменаторы превращают в этическую ордалию (средневековое испытание огнем или водой для выяснения правоты или виновности, «суд божий». — Прим. пер.) самые технические испытания. «Экзамен, особенно устный, представляется мне выявлением чрезвычайно сложных качеств. Если мы отмечаем одновременно вкус, честность и скромность, а вместе с тем ум как таковой, то перед нами личность, стремящаяся понять личность» (*Bouglé C. III Conference on Examination*. P. 32—44). «Конкурс, подобный нашему, представляет не просто техническое испытание, это еще и тест на нравственность, интеллектуальную честность» (*Agrégation de grammaire masculine*. 1957. P. 14). «Текст был понят и перевод был подкреплён анализом, остается только поработать, чтобы преобразовать его в греческий, — задача одновременно на моральные качества и специальные знания. Моральные качества, в числе которых может фигурировать смелость, энтузиазм и т. п., сосредоточены в честности. У нас есть обязательства перед текстом. Нужно подчинить себя ему и не лукавить» (*Agrégation de grammaire masculine*. 1963. P. 20—21). Можно было бы бесконечно перечислять прилагательные, которыми описываются технические ошибки на языке моральных изъянов: «трусливое соглашательство», «нечестность», «извращенная изобретательность», «преступное легкомыслие», «трусость», «умственная лень», «хитроумная осторожность», «неприемлемое бесстыдство» или «бесстыдное ничтожество».



бы показать, чем суждение, сформулированное в ситуации экзамена, обязано системе социальных маркировок, составляющих объективное основание ощущения «наличия» или «отсутствия» кандидата. Не стоит думать, что формальная рационализация критериев и приемов суждения смогла бы освободить экзамен от его социальных функций: именно это, по-видимому, игнорируют доцимологи, когда, зачарованные двойным бессознательным экзаменаторов, неспособных договориться между собой, т. е. согласовать друг с другом критерии оценки, они забывают, что разные судьи могли бы в крайнем случае согласовать суждения, перекошенные в одну сторону и основанные на одинаковых имплицитных критериях, если бы имели в общем пользовании все социальные и учебные характеристики, которые детерминируют их оценку. Привлекая внимание к прибежищу иррациональности, которое представляет собой экзамен, доцимологи проливают свет на расхождение между идеологией справедливости и реализмом операций отбора, но, не исследуя социальные функции столь «иррациональных» процедур, они продолжают участвовать в выполнении этих функций, позволяя верить в то, что рационализация оценки может поставить экзамены на службу провозглашаемых функций Школы и экзамена<sup>1</sup>.

Таким образом, чтобы экзамен в совершенстве выполнял свою функцию легитимации культурного наследия и тем самым установленного порядка, достаточно, чтобы якобинское доверие, которое многие университетские преподаватели питают к национальным и анонимным конкурсам, могло переноситься на измерительные процедуры, обладающие всеми внешними признаками научности и нейтральности. Ничто так хорошо не служит функции социодицеи, как тесты, безупречные с формальной стороны и претендующие на измерение в данный момент времени способности субъектов занимать профессиональные посты. При этом забывается, что эта способность, коль скоро ее зафиксировали, есть продукт социально определенного обучения и что измерения, обладающие наибольшей предсказательной силой, в социальном плане как раз являются наименее нейтральными. В действительности неопаретианская утопия об-

---

<sup>1</sup> Также, за неимением анализа социальных характеристик экзаменаторов и экзаменуемых, доцимологи никогда не пытались рассматривать корреляцию между согласованностью оценок и социальной и образовательной однородностью группы экзаменаторов. И также, не видя, что спонтанная доцимология преподавателей обладает собственной логикой и социальными функциями, они могут лишь постоянно возмущаться, что их рациональные предсказания встречают столь слабый отклик у преподавательского корпуса.

щества, не затронутого «циркуляцией элит» и «восстанием масс», просматривается между строк в некоторых описаниях, представляющих тесты как исключительный инструмент и гарант американской демократии как меритократии: «Возможным результатом растущего доверия к тестам, измеряющим способности, как критерию присуждения культурного и профессионального статуса могла бы стать классовая структура, основанная на способностях, но более жесткая. Наследственный характер способностей в сочетании с повсеместным использованием строгих тестов отбора закрепит индивида в ситуации, когда он родился от малоодаренных родителей. Учитывая классовую эндогамию, можно ожидать, что со временем межпоколенческое восхождение станет труднее»<sup>1</sup>. И когда эти утописты описывают «деморализующий» эффект, который произведет такая система на «низшие классы», вынужденные убедиться, как дельты в «дивном новом мире»<sup>2</sup>, в том, что они последние из последних и довольны этим, — то они переоценивают пригодность тестов для улавливания естественных способностей лишь потому, что недооценивают возможности образования заставить поверить в естественный характер способностей или неспособностей.

### Специальный отбор и социальный отбор

Системе образования, возможно, тем лучше удавалось бы скрывать свою функцию легитимации классовых различий под технической функцией производства квалификаций, чем меньше было бы возможностей игнорировать неустранимые требования рынка труда. Современным обществам, несомненно, все лучше и лучше удастся добиваться от Школы, чтобы она создавала и гарантировала в таком их качестве все больше и больше квалифицированных индивидов, т. е. все лучше и лучше приспособленных к запросам экономики. Однако такое ограничение автономии, предоставленной системе образования, конечно, больше кажущееся, чем реальное, поскольку повышение минимума технической квалификации, требуемое выполнением профессионального труда, не влечет за собой *ipso facto* сокращения расхождения между технической квалификацией, которую гарантирует экзамен, и социальным качеством, которым он награждает благодаря тому, что можно назвать эффектом сертификации. Система образования, отвечающая нормам технократической идеологии, может — пс

---

<sup>1</sup> Goslin D. A. The Search for Ability, Standardized Testing in Social Perspective. New York: John Wiley and Sons, 1966.

<sup>2</sup> Имеется в виду роман О. Хаксли «О дивный новый мир» (прим. пер.).

меньшей мере, так же хорошо, как и традиционная система, — придавать образовательной исключительности производимых ею и подтверждаемых дипломом продуктов качество социальной исключительности, относительно независимой от технической редкости способностей, требуемых должностью, к которой диплом дает легитимный доступ. Иначе невозможно было бы понять, почему столько профессиональных постов, с разными названиями и с разной зарплатой, может быть занято индивидами, которые (согласно гипотезе, наиболее благосклонной к надежности диплома) отличаются лишь по степени, в какой они были признаны Школой. Все организации имеют таких «дублеров», которые из-за отсутствия у них документа об образовании обречены на подчиненное положение, хотя их техническая эффективность делает их незаменимыми. Известна конкуренция, противопоставляющая категории, разделенные в административной иерархии образовательным ярлыком, несмотря на то что люди выполняют одни и те же технические задачи (например, инженеры, окончившие разные учебные заведения, или среди учителей средней школы такие близкие категории, как: агреже; кандидаты, дважды допущенные на конкурсе к устному экзамену [bi-admissibles]; дипломированные учителя; ассистенты преподавателя; ответственные за учебный процесс; помощники учителя и т. п.). Если принцип «за равный труд — равная зарплата» может служить оправданием иерархий, то, взятый в буквальном смысле слова, он им противоречит, поскольку ценность профессиональной продукции всегда воспринимается вместе с ценностью производителя, а этот последний, в свою очередь, — в зависимости от образовательной ценности его дипломов. Короче говоря, диплом пытается препятствовать установлению соответствия между очевидной связью диплома с профессиональным статусом и более неопределенной связью способности со статусом, чтобы не возникало вопроса о связи способностей с дипломом и, таким образом, не была бы поставлена под вопрос надежность диплома, т. е. все то, что легитимирует признание легитимности дипломов. Именно принципы, на которых основываются организация и иерархия современных бюрократий, защищают их, когда они, казалось бы, в противовес собственным интересам, настаивают на доказательстве технического содержания ученых званий своих агентов, поскольку они не смогли бы заставить индивидов, сертифицированных дипломами, пройти через испытания, которые поставили бы под угрозу не только их самих, но и легитимность диплома и всей иерархии, которую он легитимирует. Кроме того, именно необходимости маскировать расхождение между технической квалифика-

цией, действительно гарантированной дипломом, и социальной рентабельностью, обеспеченной эффектом его сертификации, отвечает идеология «общей культуры», чьей первейшей функцией можно было бы назвать фактический и юридический запрет требовать от «образованного человека» технических доказательств его культуры. Понятно, что классы, объективно обладающие монополией на отношение к культуре, определенное как неопределимое (поскольку оно не может быть объективно определено иначе, как этой фактической монополией), предрасположены извлекать из эффекта сертификации всю прибыль целиком; они полностью заинтересованы в защите идеологии «бескорыстной культуры», которая легитимирует этот эффект посредством его утаивания<sup>1</sup>. В этой же логике становятся понятны социальные функции показного расточительства обучения, свойственного методу формирования любых способностей, заслуживающих отнесения к общей культуре, будь то знание древних языков, воспринимаемое как приобщение, неизбежно долгое, к этическим и логическим доблестям гуманизма или предупредительная подготовка к разного рода формализмам, литературным или эстетическим, логическим или математическим.

Если результатом любой операции отбора неизбежно выступает контроль специальной квалификации через соотнесение ее с требованиями рынка труда и создание социальных качеств через их соотнесение со структурой классовых отношений, в воспроизводстве которых участвует система образования, короче, если Школа выполняет одновременно техническую функцию производства и подтверждения способностей и вместе с тем социальную функцию сохранения и освящения власти и привилегий, — то становится понятно, что современные общества предоставляют системе образования многочисленные возможности осуществлять свою власть по превращению социальных преимуществ в учебные, которые могут быть вновь преобразованы в социальные преимущества, поскольку они позволяют ей показывать предварительные учебные (следовательно, имплицитным образом социальные) условия как

---

<sup>1</sup> «"Иметь степень лицензиата" — значит знать или изучать ранее некоторые элементарные вещи о римской истории и тригонометрии. Неважно. Важно только, что эта степень позволяет получить более благоприятное положение, чем то, где такой диплом не требуется. Все происходит так, как если бы общество испытывало сомнения в функции некоторых областей образования и вынуждено было бы скруглить некоторые символические углы, создавая понятия, подобные "общей культуре"» (*Sapir E. Anthropologie. T. II. Paris: Ed. de Minuit, 1967. P. 55*).

предварительные технические требования к работе по профессии<sup>1</sup>. Когда Макс Вебер связывал с развитием крупных современных бюрократий — генератором непрерывно возрастающих потребностей в экспертах, специально подготовленных к выполнению специфических задач, — рационализацию процедур отбора и найма, то он переоценивал степень независимости технических функций от социальных функций как в отношении системы образования, так и в отношении бюрократической системы. В самом деле, высшие государственные чиновники во Франции сегодня, как, может быть, никогда ранее, признают и полностью поддерживают самые общие и распространенные диспозиции, во всяком случае, наиболее трудно поддающиеся объяснению и рациональной кодификации; и никогда ранее специалисты, эксперты и технологи столь полно не подчинялись специалистам «во всем» — выпускникам самых престижных высших школ<sup>2</sup>.

Может показаться, что, все более полно делегируя институту образования полномочия отбирать, привилегированные классы отрекаются в пользу совершенно нейтральной инстанции от возможности передавать власть от одного поколения к другому и отказываются, таким образом, от произвольного преимущества наследственной передачи привилегий. Однако с помощью этих формально безупречных сентенций, которыми объективно пользуются господствующие классы, поскольку они никогда не жертвуют техническими интересами, если жертва не на пользу их социальным интересам, Школа может лучше, чем когда бы то ни было, и, во всяком случае, в единственно приемлемой обществом манере, т. е. ссылаясь на демократическую идеологию,

---

<sup>1</sup> Такая свойственная любой системе образования тенденция, которую обнаружил Дюркгейм на показательном примере коллежа при старом режиме: «Коллеж при старом режиме, без сомнения, не готовил ни врачей, ни священников, ни государственных чиновников, ни судей, ни адвокатов, ни учителей; однако считалось, что для того, чтобы стать учителем, адвокатом, судьей и т. п., необходимо окончить коллеж» (*Durkheim E. L'évolution pédagogique en France. Op. cit. T. II. P. 182*).

<sup>2</sup> Эта эволюция началась еще в конце прошлого века с созданием конкурса найма на работу в крупные государственные администрации, которые, выдвигая требования «общей культуры», маркировали начало отступления специалистов и техников, прошедших «подготовку на месте». Ее в некотором роде завершением и осуществлением можно считать конкурс в Национальную школу управления, который населил администрации и министерские кабинеты «молодыми господами», собравшими воедино преимущества буржуазного воспитания и самой общей и типично традиционной учебной подготовки.

участвовать в воспроизводстве социального порядка, поскольку ей лучше, чем когда бы то ни было, удастся скрыть возложенную на нее функцию. Отлично совместимая с воспроизводством структуры классовых отношений, индивидуальная мобильность может вносить свой вклад в сохранение этих отношений, обеспечивая социальную стабильность контролируемым отбором ограниченного числа индивидов. Впрочем, индивидов, преобразованных посредством и в целях индивидуального продвижения и сообщающих тем самым правдоподобие идеологии социальной мобильности, которая находит свою законченную форму в учебной идеологии Школы-освободительницы<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В неявном виде принимая эту идеологию, многие исследования сводят вопрос о воспроизводстве классовых отношений к вопросу о межпоколенческой мобильности индивидов. Вследствие этого они не могут понять, что индивидуальные практики, и в особенности те, что способствуют мобильности или вытекают из нее, связаны с объективной структурой классовых отношений, в которой они осуществляются. Например, коллективный интерес господствующих классов к сохранению структуры классовых отношений, а посему к развитию системы образования в направлении все более тесной зависимости от требований экономики и экономического расчета подразумевает, помимо всего прочего, принесение в жертву какой-то части студентов из этих классов. Этот коллективный интерес сегодня, вследствие избыточного образования представителей этих классов, входит в противоречие с их индивидуальными интересами, и они начинают ждать, что система образования будет автоматически признавать социальные претензии всех представителей класса.

## Зависимость через независимость

Некий прорицатель расставил их по порядку; затем взял с колен Лахесис жребии и образчики жизней, взошел на высокий помост и крикнул: «Слово дочери Ананки, де-вы Лахесис. Однодневные души! Вот начало другого оборота, смертоносного для смертного рода. Не вас получит по жребию гений, а вы его себе изберете сами. Чей жребий будет первым, тот первым пусть выберет жизнь, неизбежно ему предстоящую. ...Это вина избирающего, бог не виновен».

*Платон. Государство*<sup>1</sup>

**С**обираемся ли мы изучать передачу сообщения, организацию подготовки или контроль и санкции результатов коммуникации и упражнения, т. е. педагогический труд, взятый как продолжительное действие внушения, посредством которого реализуется собственная функция всей системы образования; или мы хотим понять механизмы, с помощью которых система открыто или скрыто выбирает легитимных получателей ее сообщения, заставляя признать технические требования, которые, хотя и в разной степени, всегда являются социальными требованиями, — мы не сможем, как уже было показано, понять двойную истину системы, определяемую способностью поставить на службу внешней функции социального сохранения внутреннюю логику своего функционирования, если мы не будем соотносить все характеристики, актуальные или прошлые, ее организации и ее публики с целой системой отношений, устанавливающихся в определенной социальной формации

---

<sup>1</sup> Цит. по: Платон. Собр. соч. В 4 т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1994. — Т. 3. — С. 416—417.

между системой образования и структурой классовых отношений. Придавать системе образования абсолютную независимость, на которую она претендует, или, наоборот, видеть в ней лишь отражение состояния экономической системы или непосредственное выражение системы ценностей «целого общества» — значит препятствовать осознанию, что относительная автономия позволяет системе образования выполнять внешние заказы под видимостью независимости и нейтралитета, т. е. скрывать социальные функции, которыми она расплачивается, и благодаря этому выполнять их более эффективно.

Попытка составить список внешних функций системы образования, т. е. объективных отношений между этой системой и другими подсистемами, например экономической системой или системой ценностей, останется нереальной, если мы не установим соответствие зафиксированных нами отношений со структурой силовых отношений, сложившихся на данный момент между социальными классами. Так, необходимо сопоставить университетскую организацию (например, институциональные условия педагогической коммуникации или иерархию званий и дисциплин) с социальными характеристиками публики, чтобы преодолеть рамки эмпирицистской альтернативы, обрекающей здравый смысл и многие полунаучные изыскания на колебания между осуждением системы образования, которую считают единственной виновницей всех форм неравенства, ею же и произведенных, и разоблачением социальной системы, которую считают единственной ответственной за неравенства, переданные по наследству системе образования, самой по себе безупречной. Нужно также определить дифференциальные формы, которые принимают для каждого социального класса в обществе, обладающем определенной структурой классовых отношений, отношения между системой образования и той или иной подсистемой, если только мы не хотим впасть в иллюзию, распространенную среди экономистов, что Школа, наделенная «обществом» единственной и исключительно технической функцией, будет поддерживать единое и недвусмысленное отношение с экономикой этого общества; или в иллюзию, свойственную некоторым культур-антропологам, что Школа, получая от «общества» единственную и исключительно культурную функцию «введения в культуру», лишь выражает в своей организации и деятельности иерархию ценностей «национальной культуры», которую она транслирует от одного поколения к другому.

Редуцировать функции системы образования к техническим функциям, т. е. сводить множество связей между учебной системой и экономической системой к «продуктивности» Школы, измеряемой потребностями рынка труда, — значит



лишиться возможности строго применять сравнительный метод, обрекая себя на абстрактное сравнение статистических рядов, лишенных значения, которое измеряемые явления получают соответственно их положению в частной структуре, служа частной системе функций. Условия плодотворного применения сравнительного метода будут выполнены, только если мы будем систематически устанавливать соответствия между изменениями иерархической структуры функций системы образования (т. е. изменениями функционального веса каждой функции в полной системе функций) и сопровождающими их изменениями организации учебной системы. Подвергая критике два типа подхода, общим для которых является пренебрежение этими требованиями, либо во имя своего рода декрета об универсальной сравнимости, либо во имя веры в нередуцируемость «национальных культур», мы хотим, по меньшей мере, уточнить условия построения модели, позволяющей понять каждый из исторически осуществившихся случаев как частный случай трансформаций, которым может подвергаться система отношений между структурой функций и структурой организации. Действительно, разные типы структуры системы образования, т. е. разные исторические спецификации функции по созданию устойчивых и переносимых диспозиций (габитусов), которую выполняет любая система образования, приобретают свой окончательный смысл только в соотношении с разными типами структуры системы функций, неотделимых от различных состояний отношения силы между группами или классами, с помощью которых и для которых осуществляются эти функции.

### **Частные функции «общего интереса»**

Никогда еще вопрос о «целях» обучения не отождествлялся столь полно, как сегодня, с вопросом о вкладе Университета в национальное развитие. Даже с виду самые далекие от этой логики заботы, например заявленная цель «демократизировать доступ к образованию и культуре», несут на себе отпечаток экономической рациональности, принимая форму осуждения «разбазаривания талантов». Однако так ли уж автоматически связаны экономическая «рационализация» и «демократизация», как в это верят добросовестные технократы? Социология и экономика образования не позволили бы легко замкнуть себя в рамках подобной проблематики, если бы не считали для себя решенным вопрос, которым задаются все надуманные исследования о «целях» образования, а именно теоретический вопрос об объективно возможных функциях системы образования (т. е. возможных не только логически, но и социологически) и соответственно методологический вопрос о сравнимости систем образования и их продуктов.

Технократическое мышление, открывая философию истории социального эволюционизма в ее наиболее упрощенной форме, предполагает, что можно выделить в самой реальности однонаправленную и одноплановую модель фаз исторического изменения. Оно ориентируется на эталон универсального сравнения, которое позволяет ему иерархизировать однозначным образом по степени развития или «рациональности» разные общества или разные системы образования. В действительности, поскольку показатели «рациональности» системы образования тем труднее поддаются сравнительной интерпретации, чем более полно они выражают историческую и социальную специфику институтов и практик образования, такой подход разрушает сам предмет сравнения, лишая сравниваемые элементы всего того, чем они обязаны своей принадлежности системе связей. Далее, берутся ли в расчет самые абстрактные показатели, такие, как уровень неграмотности, процент получивших среднее образование и обеспечение процесса, или более специфические показатели продуктивности системы образования или степени, в какой она использует виртуально имеющиеся интеллектуальные ресурсы, такие, как доля получивших техническое образование, отношение числа получивших диплом к числу поступивших, дифференциальное представительство по полу или социальным классам на различных циклах образования, — необходимо поместить эти отношения внутри систем отношений, от которых они зависят, если мы хотим избежать сравнения несравнимых вещей или хотя бы не упустить возможность сравнить действительно сравнимые вещи.

Более глубокий анализ показывает, что все эти показатели базируются на неявном определении «продуктивности» системы образования, которая, ссылаясь исключительно на свою формальную и внешнюю рациональность, сокращает систему своих функций до одной из них, также подвергнутой редуцирующей абстракции. Технократическое измерение продуктивности образования предполагает обедненную модель системы, которая, не зная других целей, кроме тех, что ей указывает экономическая система, отвечала бы оптимально, в качественном и количественном отношении и при наименьших затратах, техническому спросу на образование, т. е. потребностям рынка труда. Для тех, кто разделяет такое определение рациональности, самая рациональная (формально) система образования — та, что, полностью подчиняясь требованиям расчетливости и предсказуемости, по наименьшей себестоимости осуществляет специфическую подготовку, непосредственно приспособленную к специализированным задачам, и обеспечивает типы и уровни квалификации, требующиеся экономической системе в данных условиях. Для этой цели должен использоваться персонал, специально

обученный обращению с наиболее адекватными педагогическими средствами, чтобы черпать как можно шире, не замечая классовых и половых барьеров, но не выходя при этом за рамки рентабельности, интеллектуальные «резервы» и чтобы, проклиная все прибежища традиционализма, заменить обучение культуре, предназначенное формировать людей со вкусом, образованием, способным создавать по заказу и в желаемый срок специалистов нужного уровня<sup>1</sup>.

Чтобы заметить упрощение, которому такое определение подвергает систему функций, достаточно обратить внимание, что статистические связи, наиболее часто упоминающиеся для демонстрации глобального соответствия между уровнем формальной рациональности системы образования и уровнем развития экономической системы, приобретают свой специфический смысл, только если поместить их в систему связей между системой образования и структурой классовых отношений. Такой, казалось бы однозначный, показатель, как процент получивших диплом, на каждом уровне по каждой специальности не может быть проинтерпретирован в формальной логике системы юридических эквивалентов: экономическая и социальная рентабельность определенного специалиста зависит от его редкости на экономическом и символическом рынке, т. е. от ценности, которую с санкции этих рынков получают разные дипломы и разные категории дипломированных специалистов. В тех странах, где очень высок уровень неграмотности, простого умения читать и писать, а тем более наличия элементарного диплома достаточно, чтобы обеспечить себе решительное преимущество в профессиональном соревновании<sup>2</sup>. Поскольку традиционные общества

---

<sup>1</sup> На такое определение формальной рациональности образования можно было бы возразить, что запросы экономической системы сегодня больше не формулируются в терминах узкой специализации и что, напротив, акцент ставится на способности адаптироваться к новым профессиям. В действительности здесь речь идет о новом типе профессиональной специализации, обусловленной новым состоянием спроса экономической системы. Несмотря на такое расширение определения, установка на производство профессионально используемых способностей остается мерой рациональности системы образования.

<sup>2</sup> В силу формального приравнивания систем и университетских дипломов сравнение Франции и Алжира в свете нашего анализа очень показательно. «В обществе, где 57% индивидов не имеют никакого диплома об общем образовании, а 98% не имеют диплома о техническом образовании, обладание сертификатом о профессиональных способностях (CAP) или сертификатом о профессиональном обучении (CER) дает огромное преимущество в экономическом соревновании. Минимальная разница между индивидом, умеющим читать, и тем, кто умеет читать и

в целом исключают женщин из сферы образования, а использование всех умственных способностей обусловлено развитием экономики и так как приобретение женщинами мужских профессий является одним из принципиальных социальных изменений, сопровождающих индустриализацию, то существует искушение увидеть в степени феминизации школьного и высшего обучения показатель уровня «рационализации» и «демократизации» системы образования. В действительности примеры Италии и Франции показывают, что очень высокая степень феминизации не должна вводить в заблуждение и что учебная карьера, которую самые богатые нации предлагают девочкам, чаще всего является лишь более дорогой и роскошной вариацией традиционного воспитания или, если угодно, новой, более современной интерпретацией женского обучения, связанного с разделением труда между полами, как об этом свидетельствуют отношение студенток к их учебе и еще более наглядно выбор дисциплины и уровень профессионального использования диплома, выступающие и причиной, и следствием такого отношения. Напротив, даже в слабой степени феминизации может выражаться решительный разрыв с традиционным определением женского воспитания, как в мусульманской стране, вся традиция которой направлена на полное исключение девушек из сферы высшего образования. Точнее, общий процент феминизации высшего образования имеет разный смысл в зависимости от социального набора студенток и от распределения степени феминизации на разных факультетах и по разным дисциплинам. Так, во Франции шансы поступить в университет сегодня практически равны для юношей и девушек одного социального происхождения, однако из этого не стоит делать вывод об ослаблении традиционной модели разделения труда и смерти идеологии распределения «дарований» между полами. Девушки по-прежнему вынуждены чаще юношей выбирать определенные типы образования (главным образом заниматься языком и литературой), причем эта тенденция тем сильнее, чем ниже социальное происхождение. Даже такие на первый взгляд недвусмысленные показатели, как процент студенток, использующих свою образовательную квалифика-

---

писать, предопределяет ни с чем не сравнимую разницу в шансах на социальный успех». (См.: Bourdieu P. Travail et travailleurs en Algérie. Paris: La Haye, Mouton, 1962. P. 272—273.) Обладание дипломом для девушки приносит выгоду, которая сильно варьируется в зависимости от доли женщин, получивших среднее образование. Так, в Алжире 70% девушек, имевших в 1960 г. сертификат о профессиональном образовании или диплом более высокого уровня, выполняли работу, не связанную с ручным трудом; доля незанятых была незначительна. (Там же. P. 208.)

цию в профессиональной работе, подчиняются действию системы. Чтобы правильно измерить социальную рентабельность диплома у женщины, нужно, как минимум, учитывать тот факт, что «ценность» профессии (например, во Франции учителя первой и второй ступени) падает по мере ее феминизации.

Другой пример: внешне самый неопровержимый показатель рентабельности системы образования, а именно процент «отсева» (определяемый пропорцией студентов, поступивших, но не сумевших получить диплом об окончании учебного заведения), не имеет никакого смысла, если в нем не видят результат специфической комбинации социального отбора с техническим, которые всегда нераздельно осуществляют системой образования. В этом смысле «отсев» является продуктом переработки на том же основании, что и окончательный продукт: вспомним о системе диспозиций в отношении института образования, профессии и обо всем существовании, характерном для «неудачника», и в то же время о косвенных выгодах (технических, но особенно социальных), которые в неравной мере, в зависимости от общества и от класса, приносит факт обучения, даже периодического или прерванного. Чего стоит сравнение процента отсева в английских университетах (14%), американских и французских (40%), если не рассматривать наряду со степенью селективности при поступлении, разной в Англии, во Франции или в Соединенных Штатах, еще и разнообразие используемых в разных системах процедур проведения отбора и усвоения его результатов, начиная с категорического исключения по результатам экзамена или конкурса на французский манер и кончая «мягким исключением» (*cooling out*), которое позволяет иерархия университетских учебных заведений в США<sup>1</sup>? Если верно, что системе образования

---

<sup>1</sup> То, что подходит для статистических индикаторов, подходит также и для более специфических с виду показателей организации и функционирования системы образования. Анализ содержания программ и учебников, не учитывающий реальные условия их ввода в оборот, а также изучение контроля за университетами со стороны государства, децентрализация университетов или системы найма администраторов и преподавателей, которая опирается только на юридические тексты, были бы столь же ошибочными, как и исследование типов религиозного поведения, которое хотело бы вывести из канонических текстов реальную практику верующих, даже когда она определяется формально идентичными текстами. Университетская «вольность» в действительности есть функция отношений, которые система образования поддерживает с политической или религиозной властью. Во Франции назначение на должность преподавателя факультета теоретически зависит от министерства, но поскольку

всегда удается добиться от тех, кого она признает, и даже от тех, кого отвергает, определенного согласия с легитимностью признания или исключения и тем самым с легитимностью социальных иерархий, то понятно, что низкая техническая рентабельность может быть компенсацией высокой рентабельности системы образования при выполнении ею функции легитимации «социального порядка». Все это при том, что технократы позволяют себе иногда — привилегия классового бессознательного — осторожно осуждать расточительство, которое они не могут оценить в цифрах иначе, как скрыв соответствующую прибыль с помощью некоторого рода поддельной национальной бухгалтерии.

Таким образом, функция технократического понятия «рентабельность» состоит в недопущении анализа совокупности функций системы образования. Доведенный до конца, такой анализ должен запретить обращение к постулату, имплицитному или эксплицитному, «общего интереса», показывая, что ни одна из функций системы образования не может быть определена в отрыве от данного состояния структуры классовых отношений. Если, например, студенты, вышедшие из разных социальных классов, неодинаково предрасположены признавать вердикты школьной системы, и в частности принимать без драм или протестов обучение и карьеру второго порядка (т. е. должности преподавателей или служащих среднего звена, на которые их обрекают факультеты или дисциплины, представляющие для одних последнее прибежище, тогда как другие оказываются сосланными туда действием механизмов ориентации), то это происходит потому, что отношения между системой образования и экономической системой, т. е. в нашем случае рынком труда, сохраняют связь (даже для начинающих интеллектуалов) с состоянием и позицией их исходного социального класса через посредство классового этоса как основы уровня профессиональных ожиданий. Пренебрегая установлением такого отношения, мы свели бы систему связей, определяющую отношение некоторой категории индивидов к своему профессиональному будущему, к механическому результату соответствия или несоответствия предложения спросу на рынке труда. Именно такого типа редукцию мы находим у Шумпетера, когда он

---

ку оно автоматически утверждает кандидата, выдвинутого советом факультета, то наем на работу основан на деле на кооптации, с настоящей выборной кампанией среди коллег. Напротив, в других странах выборы часто являются формальной процедурой, подтверждающей заранее сделанный выбор. В Италии набор на работу официально происходит по конкурсу, но этот способ с трудом скрывает игру клик и групп влияния внутри и снаружи университетов.

пытается установить простую и непосредственную связь между перепроизводством дипломированных специалистов относительно имеющихся вакансий и появлением революционных настроений у интеллектуалов<sup>1</sup>. Также пытаюсь сформулировать «политику образования», М. Вермо-Гоши сразу сводит эту претензию к определению «природы и значимости перспектив, которые могут открыться перед подрастающими поколениями и активным населением»<sup>2</sup>: чтобы подсчитать «потребности в квалификациях», нужно двигаться от перспектив производства к прогнозируемым потребностям в рабочей силе в разных отраслях, от прогнозирования использования рабочей силы в отрасли к ее «потребностям в квалификации», а от этих последних — к «потребностям в подготовке» и, наконец, от «потребностей в подготовке» к уровню и содержанию квалификаций, требующихся для их удовлетворения со стороны обучения. Подобная дедукция, безупречная с формальной точки зрения (учитывая аппроксимации и констатирующие гипотезы, которые применяются при всяком «проектировании»), покоится на определении «потребностей», чья вероятность обоснована лишь поверхностной аналогией. Либо мы считаем «потребностями» лишь те, которые заслуживают быть удовлетворенными, в соответствии с технократическим идеалом экономического достоинства наций, либо мы признаем «потребностями» все действительно выраженные образовательные запросы<sup>3</sup>. Ничто не мешает нам выбрать первый вариант альтернативы и соотнести определенное состояние Школы с чистой моделью системы образования, которая определялась бы исключительно и одно-

---

<sup>1</sup> *Schumpeter J.* Capitalisme, socialisme et démocratie. Paris: Payot, 1961. P. 254—259.

<sup>2</sup> *Vermot-Gauchy M.* L'éducation nationale dans la France de demain. Futuribles. Monaco: Ed. du Rocher, 1965. P. 75.

<sup>3</sup> Образовательный запрос проявляется в два этапа. Сначала на входе в систему образования в форме спроса на среднее образование, а запросы рынка труда, санкционирующие избыток дипломов безработицей или неполной занятостью, проявляются позже. Спрос на среднее образование, который реализуется в расширении базы социального набора в школы и удлинении сроков обучения, подчиняется частично независимым закономерностям императивов числа и квалификации, которым должно удовлетворять планирование учебного процесса. Именно этот спрос (тесно связанный с повышением уровня жизни и развитием отношения к Школе со стороны разных социальных классов) берет за основу прогноза численности учащихся доклад Роббинса, не слишком достоверный в прогнозируемости специального спроса рынка труда (зависящего от вероятности экономического роста и технических изобретений, непредсказуемых в длительной перспективе). (См.: Great Britain Committee on Higher Education. Op. cit.)

значно способностью удовлетворять требования экономического развития. Однако, принимая во внимание, что, во-первых, не существует такого общества, где система образования сводилась бы к роли промышленного предприятия, подчиняющегося одним лишь экономическим целям; во-вторых, производство для экономических потребностей не везде имеет одинаковый вес в системе функций; и в-третьих, на более глубоком уровне особенности системы образования и технические приемы ее «производства» оказываются воссозданными в специфике ее продукции, — то лишь под идеологическим нажимом можно представить «экономические потребности» или «потребности общества» как рациональное и разумное основание консенсуса об иерархии функций, которые без обсуждений предписывались бы системе образования. Осуждая как нерациональные «мотивы» или «призвание», которые приводят сегодня некоторых студентов к выбору «непроизводительных» занятий и карьер, не видя, что такие ориентации являются продуктом согласованного действия Школы и классовых ценностей, которые сами объективно направляются воздействием Школы, технократическая идеология выдает, что она не знает других «рациональных» целей, кроме тех, что объективно вписаны в структуру определенного типа экономики<sup>1</sup>. Как можно исповедовать невозможную с социологической точки зрения идею системы образования, редуцированной к одной лишь экономической функции, если, опуская операцию соотнесения экономической системы, которой подчиняется система образования, с определенной структурой классовых отношений и принимая как нечто само собой разумеющееся экономический спрос, воспринимаемый независимо от силовых отношений между классами, не вводить снова совершенно невинно, под прикрытием технической функции, социальные функции системы образования, и в частности функции воспроизводства и легитимации структуры классовых отношений?

Ничего удивительного, если такой идеализм «общего интереса» упускает свойства структуры и характеристики функционирования, которые в каждой системе образования обусловлены совокупностью ее связей с другими подсистемами, т. е. системой функций, получающей в определенной исторической ситуации свою специфическую структуру от

---

<sup>1</sup> Знание функционирования системы образования и установок в отношении образования, свойственных разным социальным классам, дает единственное основание для прогнозирования, если мы хотим знать не то, каким будет желательное распределение учебного контингента по разным сословиям и разным типам обучения, но то, каким оно будет при данных условиях.



структуры классовых отношений. Тем более ничего удивительного, если такой панэконометрический монизм не признает специфические свойства, которыми структура и функционирование системы образования обязаны функции, выпадающей собственно на эту систему как держателя делегированной власти внушать культурный произвол. Наконец, ничего удивительного, если сердечное согласие расчетливого экономизма и реформаторского волонтаризма обрекает на негативную социологию, которая не знает других вещей, кроме упущений или нехватки образцовой рациональности («архаизм», «пережиток», «опоздание», «препятствие», «сопротивление»), а потому может описывать педагогическую специфику и историческое своеобразие системы образования только в терминах отсутствия.

### **Неразличимость функций и равнодушие к различиям**

Желающие уловить оригинальность культуры в значимой целостности ее элементов, например школа конфигурационистов, свидетельствуют посредством интереса, придаваемого ими разным формам воспитания, что они хотят избежать отделения анализа культуры от исследования передачи культуры. На первый взгляд может показаться, что они уходят от абстракций, которые порождает незнание «конфигураций». Но можем ли мы принимать культуру как конкретную целостность, полностью ответственную за собственную причинность, и позволять себе таким образом относить различные аспекты культуры к некой порождающей формуле, «духу времени» или «национальному характеру», без риска упустить специфику разных подсистем, рассматривая каждую из них так, как если бы она была проявлением одного и того же первоначального динамизма, присутствующего целиком и без посредников в каждом из этих проявлений. Когда требование суммирования отдельных связей сводится к философии тотальности, желающей, чтобы все было во всем, то она столь же неизбежно, как и технократическая идеология, приводит к игнорированию — при всей специфике и относительной автономии системы образования — эффекта системы, который придает свое значение и свой функциональный вес либо функции в системе функций, либо элементу (организации, группе и т. п.) в наличной или будущей структуре. В то время как одни сводят относительно автономную историю системы образования к абстрактной схеме единой, однонаправленной и универсальной эволюции, которая просто проходит через разные стадии морфологического роста или этапы процесса формальной и внешней рационализации, другие редуцируют специфику, которой система образования обязана своей

относительной независимости от «оригинальности национальной культуры», таким образом, что они равно могут обнаружить высшие ценности общества в своей системе образования или увидеть эффект образования в самых характерных и разнообразных чертах своей культуры. Так, Д. Р. Пит берет «группу товарищей по школе», описанную как «преступное сообщество», за «прототип групп солидарности, существующих во Франции за рамками семейного ядра и большой семьи». Например, он обнаруживает «агрессивность по отношению к родителям и учителям» в «заговоре молчания по отношению к высшим властям»<sup>1</sup>. Но он может с тем же успехом видеть в педагогическом отношении простое отражение «культурных проблем» вечной Франции: «В своих отношениях с учителем ребенок оказывается перед лицом одного из самых типичных воплощений доктринально-иерархических французских ценностей»<sup>2</sup>. Как в школе, так и в семье, как в бюрократических организациях, так и в научном сообществе постоянно появляется — такова «характерная константа французского общества» или «французской культурной системы» — преобладающий тип отношения к другому и миру, догматически характеризующийся набором абстрактных слов: «авторитаризм», «догматизм», «абстракция». За недостатком анализа собственно педагогических механизмов, посредством которых Школа участвует в воспроизводстве структуры классовых отношений, воспроизводя неравенство распределения культурного капитала между классами, социолог-«культуролог» всегда рискует поддаться своему вкусу к необъясненным гомологиям, необъяснимым совпадениям и параллелизму, которые содержат в самих себе свои объяснения. Претензия с самого начала — усилением интуиции — занять место у истока культурной системы никогда еще не была столь необоснованной, как в случае общества, разделенного на классы, где она обходится без предварительного анализа различных типов или уровней практики и дифференцированных отношений различных классов к этим практикам<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Pitts J.R. Continuité et changement au sein de la France bourgeoise // A la recherche de la France. Paris: Seuil, 1963.

<sup>2</sup> Ibid. P. 288.

<sup>3</sup> Так, японские специалисты, критиковавшие работу Р. Бенедикт «Хризантема и меч», обращали внимание на упрощения и приблизительность, которые допускает подобное использование «холистского» подхода. Кто такой этот японец, спрашивали они, описываемый то как «*proverbial man in the street*», то как «*everyone*» и «*anybody*»? Минами замечает, что «большинство этих схем подходят милитаристским и фашистским кликам времен последней войны», а Вацуи считает, что «эти схемы не

На деле особенности структуры системы образования связаны как с трансисторическими требованиями, которые определяют ее собственную функцию внушения культурного произвола, так и с состоянием системы функций, чья специфика исторически определяется условиями, в которых реализуется эта функция. Таким образом, видеть простой пережиток «аристократического культа геройства» в харизматической идеологии «дара» и виртуозности, что очень часто встречается во Франции в среде как студентов, так и профессоров, значит лишить себя возможности заметить, что эта идеология, принимая форму образования (с практиками, которые она поддерживает или вызывает), образует один из возможных способов — без сомнения самый приспособленный к исторической форме запроса на воспроизводство и легитимацию структуры классовых отношений — получить в процессе и посредством самого педагогического воздействия признание легитимности педагогического воздействия. Кроме того, за неимением анализа изменений этой идеологии в зависимости от позиций, занимаемых в структуре системы образования разными категориями агентов (преподаватели или студенты, профессора высшей школы или учителя средней, студенты-гуманитарии или студенты-естественники), и в зависимости от отношения этих агентов к их положению, связанному с их социальной принадлежностью или социальным происхождением, мы обрекаем себя на объяснение «социологической» абстракции «исторической» абстракцией. Например, преподавательский культ вербального подвига связывают с национальным культом художественного или воинского подвига, и одновременно проводится мысль, что онтогенез можно объяснить филогенезом, а биографию — историей. «Если вернуться к истокам, подвиг происходил, когда совершался замечательный по храбрости поступок, решение о котором было спонтанным и непредсказуемым, но все его действие подчинено ясным и давно известным принципам. Роланд в Ронсевальском ущелье, ведомый своей верой в рыцарские принципы, сумел воспользоваться случаем и превратить неблагоприятные обстоятельства в день триумфа духа. <...> Следовательно, подвиг может существовать на всех социальных уровнях. Создание ювелирного украшения парижс-

---

подходят собственно ни к одной из идентифицируемых групп национального общества». Большинство комментаторов спрашивают себя, как эти крайне общие места «совмещаются с совершенно очевидной неоднородностью японского общества». (Bennett J.W., Nagai M. *The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's Chrysanthemum and the Sword* // *American Anthropologist*. №55, 1953. P. 405—410.)

ким мастером, тщательная перегонка ликера крестьянином, стойкость гражданина перед пытками гестапо, обходительные манеры Марселя Пруста в салоне мадам Германт — все это примеры подвига в современной Франции»<sup>1</sup>. Чтобы выйти из этих порочных кругов тематического анализа, туристических путей среди «общих тем», которые могут привести только к «общим местам», нет другой уловки, кроме как объяснить имплицитные ценности учебников по истории самой историей учебника.

Можно было бы подумать, что анализ, подобный тому, что провел Мишель Крозье, пытаюсь применить к французской системе образования свою теорию «бюрократического феномена», избегает холистского синкретизма поверхностного описания антропологов-культурологов. В действительности под видом исправления абстракции, присущей родовому описанию бюрократии, с помощью «конкретных» примеров, заимствованных из описаний культурологами «французской культуры», такой анализ собирает теоретические ошибки культурологов и ошибки технократического мышления. В той мере, в какой он игнорирует рассмотрение относительной автономии различных подсистем, он находит в них, и в частности в системе образования, проекцию более общих свойств французской бюрократии, которые, в свою очередь, были получены простым пересечением самых общих тенденций современных обществ с наиболее общими тенденциями «национального характера». Полагать с самого начала, что «система образования общества отражает социальную систему этого общества», — значит редуцировать без долгих церемоний институт образования к его родовой функции «социального контроля», общего осадка всех специфических функций. Это значит обречь себя на неведение относительно всего того, что в системе образования идет от ее собственной функции, особенно ее специфической манеры выполнять внешние функции в данном обществе и в данный момент времени<sup>2</sup>. Так, например, Мишель Крозье рассматривает такие характерные черты института образования, как ритуализация педагогического воздействия или дистанция между учителем и учеником, исключительно как проявления бюрократической логики, т. е. не замечает специфи-

---

<sup>1</sup> Pitts J.R. Op. cit. P. 273—274.

<sup>2</sup> Crozier M. Le phénomène bureaucratique. Paris: Seuil, 1963. P. 309. Там же читаем: «Следовательно, если наши гипотезы точны, мы должны обнаружить во французской системе образования элементы, свойственные бюрократической системе, поскольку эти элементы организуются вокруг проблемы социального контроля и к тому же не могут сохраниться, если не будут передаваться и усиливаться воспитанием».

чески образовательной составляющей, выражения тенденций или требований, свойственных всем институционализированным системам образования, даже малобюрократизированным или небюрократизированным. Тенденция «рутинизации» педагогического труда, которая наряду с прочими вещами выражается в производстве умственных и материальных инструментов, специально разработанных Школой и для нее: учебники, хрестоматии, методички и т. п., — проявляется с первыми признаками институционализации в традиционных школах, которые, как античные школы риторики и философии или коранические школы, не обладают ни одной из черт бюрократической организации<sup>1</sup>. В то же время если мы возьмем *epideixis*<sup>2</sup> у софистов, этих мелких предпринимателей в сфере воспитания, все еще вынужденных прибегать к пророческим приемам привлечения публики, чтобы установить с ними педагогическое отношение, или к приемам ошеломления, с помощью которых учителя Зен учреждали свой духовный авторитет перед аристократической клиентурой, — то можно усомниться, что «подвиг» лектора и его эффект дистанцирования станут более понятны, исходя из «существования пропасти между учителем и учеником, которое воспроизводит деление на страты в бюрократической системе», чем через соотнесение с функциональным требованием, присущим всякому педагогическому воздействию, поскольку это воздействие предполагает и должно порождать признание педагогического авторитета учителя, независимо, личный ли он или делегирован учебным заведением. Точно так же, когда Мишель Крозье видит в институциональных гарантиях университетской «независимости» лишь одну из форм статусных гарантий, вписанных в бюрократическое определение должностей, он смешивает два факта, столь же нередуцируемых, как и системы отношений, в которых они принимают участие. С одной стороны, автономия, которую преподаватели требовали и получили в качестве чиновников, подчиняющихся тому же законодательству, что и государственная администрация, с другой — педагогическая автономия, унаследованная от средневековой

---

<sup>1</sup> Так, софисты, первые профессиональные учителя (см.: Платон. Протагор. 317b: «Признаюсь, что я софист и воспитываю людей»), преподают своим ученикам избранные места из великих поэтов (Протагор, 325e) и начинают раздавать копии своих собственных текстов в качестве «моделей» (*paradeigmata*), можно сказать, с «ответами на задачи». (См.: Pfeiffer R.P. History of Classical Scholarship. Oxford: Clarendon Press, 1968. P. 31.)

<sup>2</sup> В переводе с греч. — изложение, торжественная речь, произносимая с целью показать ораторское искусство (прим. пер.).

корпорации<sup>1</sup>. Только характерной для любой системы образования, бюрократизированной или нет, склонностью переопределять и переводить внешние требования на язык собственной функции, а не некой механической инерцией или извращенным упорством можно объяснить сопротивление, которое преподаватели оказывают любой попытке внешней формулировки их задач. Они действуют во имя нравственного убеждения, которое отказывается оценивать результаты практики по другим, нежели собственные ценности корпорации, критериям, и во имя идеологии «мастерства» и вольностей, которая окрепла в обращении к традициям автономии, завещанной относительно независимой историей. Короче говоря, если не допускать, что отдельная система образования определяется особыми типом и степенью автономии, то появляется тенденция описывать как простые такие разновидности родового процесса, как тенденция к бюрократизации, характеристики функционирования института и практики агентов, которые в действительности зависят от предоставленной Школе власти выполнять свои внешние функции согласно принципам, определяющим ее собственную функцию научения.

Выражать все связи между системами согласно метафорической схеме «отражения» или, хуже того, взаимно отражающихся отражений — значит растворить в неразличимости различительные функции, которые выполняют те или иные системы в их связях с конкретными социальными классами. Так, исследования бюрократией своих отношений с системой образования, которые увязывают практику и ценности крупных государственных корпусов с подготовкой в *grandes écoles*, упускают, что выпускники этих институтов приносят в государственный аппарат, монополию на который им обеспечивает система *grandes écoles*, диспозиции и ценности, связанные не только с их принадлежностью к определенным слоям господствующих классов (дистанция от выполняемой роли, уход в абстракцию и т. п.), но и со школьным обучением. Кроме того, они обречены видеть всего лишь продукт бюрократической организации в типичнейших установках нижних категорий управленческого персонала, когда речь идет о формализме культа пунктуальности или строгого соблюдения регламента. Упускается из виду, что все эти черты, которые могут проявляться и вне

---

<sup>1</sup> «Французские преподаватели первыми получили статусные гарантии, которые предохраняют их от всякого произвола. Если они все еще должны следовать программам, в общем по-прежнему достаточно строгим, то в личном плане они получили самую полную независимость». (Op. cit. P. 311.)

бюрократической ситуации, в логике этой ситуации выражают систему диспозиций (этос), честность, тщательность, ригоризм и склонность к моральному негодованию, связанные с классовым положением представителей мелкой буржуазии, а этого достаточно, чтобы сформировать предрасположенность к поддержанию ценности общественного служения и «добродетели», требуемых бюрократическим порядком, особенно если административное поприще не было для них единственным средством социального восхождения. В этой же логике понятно, что отношение к Школе студентов — выходцев из средних классов, или работников среднего уровня системы образования, или тем более их детей-студентов (например, культурная добросовестность или высокая оценка трудолюбия) можно объяснить, только если мы увяжем систему учебных ценностей с этосом средних классов, в основе которого лежит значение, придаваемое средними классами ценностям учебы. Как можно видеть, только при опосредовании отношений между подсистемами структурой отношений между классами мы сможем уловить за слишком очевидными сходствами настоящие гомологии между бюрократией и системой образования, выявляя гомологии их отношений к социальным классам. Так, внушая с помощью аморфного понятия «социальный контроль», что система образования выполняет единую и неделимую функцию по отношению к «целому обществу», функционализм разных мастей стремится скрыть, что система, участвующая в воспроизводстве классовых отношений, действительно служит «обществу» в смысле «социального порядка» и тем самым служит педагогическим интересам классов, которые заинтересованы в этом порядке.

Однако, чтобы окончательно понять причины успеха всякого рода холистских философий, вдохновляющихся одним и тем же безразличием к различиям, и в частности к классовым различиям, надо принять во внимание собственно интеллектуальные функции их скрытности, уклончивости и недомолвок, их фигур умолчания и ляпсусов или, напротив, смещений и переносов, которые они совершают в направлении тематики «становления однородности», «массификации» и «планетаризации». Интеллектуалам удается навязать подчинение принципам господствующей идеологии только через их подчинение конвенциям и приличиям интеллектуального мира. И не случайно, что сегодня и во Франции ссыла на социальные классы воспринимается — в зависимости от групп или конъюнктуры — либо как идеологическая пристрастность, которую изощренные охранники объективизма из приличного общества принимают со светской гримасой, либо как провинциальный промах неспособного обновиться до актуального вкуса, что так удручает патентован-

ных представителей импортной социологии, бегущих впереди паровоза и, боясь отстать от идеологической или теоретической революции, бесконечно озабоченных вглядыванием в горизонт «современности», всегда готовых и торопящихся распознать последнего «новорожденного»: «новые классы», «новые отчуждения» или «новые противоречия». Либо еще как святотатство обывателя или глупость невежды, словно созданные, чтобы вызывать сострадание сектантов новых мистерий искусства и культуры. Либо, наконец, как бесспорная заурядность, не заслуживающая парадоксальной дискуссии, но способная вызвать раздоры плохого вкуса, от которых так элегантно уклоняется «антропологическая» дискуссия о глубинах общих мест. Если бы мы не знали, что интеллектуальное или даже политическое значение идеологии, присущей этой группе интеллектуалов, никогда не может быть непосредственно выведено из положения этой группы в структуре классовых отношений, а всегда связано с положением этой группы в интеллектуальном поле, — то не смогли бы понять, что равнодушие к классовым различиям, консервативную функцию которого мы уже рассмотрели, может без противоречия преследовать идеологии, показательно приносящие жертву ритуальным или магическим заклинаниям о борьбе классов. Некоторые, самые радикальные «критики» системы образования находят в «оспаривании» родовой функции всякой системы образования, рассматриваемой как инструмент внушения, средство затемнить классовые функции, выполняемые этой функцией. Упор в таких идеологиях делается на фрустрацию, сопровождающую любую социализацию, начиная, конечно же, с сексуальной фрустрации, причем значительно сильнее, чем на специфический вид ограничений и даже депривации, которые — даже в случае самых родовых — по-разному воздействуют на разные социальные классы. Это приводит к конкордатному денонсированию педагогического воздействия, понимаемого как недифференцированное действие подавления, и вместе с тем к экуменическому протесту против репрессивного действия «общества», редуцированного до импрессионистского наложения друг на друга изображений политических, экономических, бюрократических, университетских и семейных иерархий. Достаточно увидеть, что все эти идеологии покоятся на поиске и разоблачении родового отчуждения, обманчиво определенного через патетическую отсылку к «современности», чтобы заметить, что, порывая с синкретическим представлением об отношениях господства, которое подводит их к превращению недифференцированного протеста против профессора-мандарина в принцип генерализованного низвержения иерархий, они в то же время упускают (как в случае технократического мышления или культуро-



логии) относительную автономию и зависимость системы образования от социальных классов<sup>1</sup>.

### **Идеологическая функция системы образования**

Открыть, что можно отнести к одному принципу все недостатки, встречающиеся в исследованиях системы образования, базирующихся на социальной философии, по виду противоположной и эволюционистскому экономизму, и культурному релятивизму, — значит взять на себя обязательство найти принцип теоретического конструирования, способный восполнить эти недостатки и указать их причины. Однако недостаточно заметить общие недостатки двух подходов, чтобы раскрыть истину связи между относительной автономией системы образования и ее зависимостью от структуры классовых отношений. Каким образом нужно учитывать относительную автономию, которую Школа получает благодаря своей собственной функции, не упустив при этом классовые функции, которые она с необходимостью выполняет в обществе, разделенном на классы? Решив обойтись без анализа специфических и систематических характеристик системы образования, связанных с присущей ей функцией внушения, не лишим ли мы себя, парадоксальным образом, возможности поставить вопрос о внешних функциях, которые система выполняет, осуществляя собственную функцию, а точнее, вопрос об идеологической функции утаивания связи между собственной функцией и ее внешними проявлениями?

Конечно, непросто воспринимать одновременно относительную автономию системы образования и ее зависимость от структуры классовых отношений. Помимо прочих причин, это объясняется тем, что фиксация классовых функций системы образования ассоциируется в теоретической традиции с инструментальным представлением об отношениях между Школой и господствующими классами, тогда как анализ

---

<sup>1</sup> Разделяя с технократами, своими избранными противниками, равнодушие к различиям, приверженцы «критических» идеологий отличаются от них лишь применением, которое они находят этой диспозиции, когда, обрекая социологию на поиск родовых отчуждений, они формируют идеологическую систему, наиболее встречаемые элементы которой питают особое расположение к социологическим категоризациям, способным создать иллюзию однородности («аудитория газет», «возрастная группа», «молодежь» и даже «пользователи больниц, архитектурных комплексов, общественного транспорта»), или гипнотический интерес к эффектам гомогенизации и отчуждения, оказываемым телевидением и массмедиа, автоматикой или техническими объектами и, в более общем виде, «технической цивилизацией» или «обществом потребления».

свойств структуры и функционирования, которыми система образования обязана своей собственной функции, почти всегда имеет обратной стороной слепоту к отношениям между Школой и социальными классами, как если бы установление автономии предполагало иллюзию нейтралитета системы образования. Считать, что мы исчерпали смысл какого-либо элемента системы образования, когда довольствуемся его прямым соотношением с урезанным определением интереса господствующих классов, не рассматривая вклад, который эта система, именно в своем системном качестве, вносит в воспроизводство структуры классовых отношений, — значит без хлопот, посредством некой телеологии худшего, получить для себя средства объяснения *ad hoc* и одновременно *omnibus*. Таким же образом, отказываясь признать относительную автономию государства, мы обрекаем себя на незнание определенных, хорошо скрытых от глаз услуг, которые этот аппарат оказывает господствующим классам, поддерживая, благодаря своей автономии, представление о государстве-арбитре. Точно так же регулярные разоблачения «классового Университета», полагающие еще до всякого анализа тождественность «в конечном итоге» учебной культуры культуре господствующих классов, культурного научения — идеологической индоктринации, а педагогического авторитета — политической власти, препятствуют анализу механизмов, через которые осуществляются косвенным или опосредованным образом эквивалентности, ставшие возможными благодаря структурным несовпадениям, двойным функциональным играм и идеологическим смещениям.

Понимая относительную автономию системы образования как власть давать новую интерпретацию внешним заказам и извлекать выгоду из исторических обстоятельств, чтобы проводить свою внутреннюю логику, Дюркгейм, по меньшей мере, обнаружил средство объяснения тенденции к самовоспроизводству, характерному для института образования, и исторической повторяемости практик, связанных с собственными требованиями института, или тенденций, присущих корпусу профессиональных преподавателей<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Например, некоторые американские социологи упрекают свой институт образования за традиции или пороки функционирования, которые многие французские авторы, чаще всего из-за идиллического видения американской системы, вменяют французскому Университету, приписывая то, что они считают его особенными чертами, особенностям национальной истории. Несмотря на то что они не должны считаться с наследием средневекового прошлого или пережитками централизации государства, американские университеты также, может быть не столь полно, выражают многие наиболее характерные тенденции университетской сис-

В предисловии к «Эволюции педагогики во Франции» Хальбвакс показал, что главная заслуга работы Дюркгейма в том, что он связал живучесть университетских традиций с «собственной жизнью» системы образования. «В каждую эпоху органы образования вступают в отношение с другими институтами социального тела, с обычаями и верованиями, с крупными идейными течениями. Но у них есть также собственная жизнь, относительно независимая эволюция, в ходе которой они сохраняют черты своей старой структуры. Они иногда защищают себя от влияний, которые оказываются на них извне, опираясь на свое прошлое. Невозможно было бы понять, например, разделение университетов на факультеты, системы экзаменов и степеней, интернат, учебные санкции, если не вернуться очень далеко в прошлое, к моменту, когда строился институт, формы которого, единожды родившись, стремятся пережить время либо по некоего рода инерции, либо потому, что они смогли адаптироваться к новым условиям. Рассматриваемая с такой точки зрения педагогическая организация кажется нам, может быть, более враждебно настроенной к изменениям, более консервативной и традиционной, чем даже церковь, поскольку ее функция — передавать новым поколениям культуру, чьи корни уходят в отдаленное прошлое». В силу того что: 1) педагогический труд (выполняемый Школой, церковью или партией) производит в результате индивидов, прочно и систематически измененных продолжительным воздействием преобразования, направленным на формирование у них одного устойчивого и переносимого образования (габитуса), т. е. общие схемы мышления, восприятия, оценки и действия; 2) серийное производство одинаково запрограммированных индивидов требует и вызывает исторически производство агентов, ответственных за программирование, которые сами одинаково запрограммированы, и

---

темы: зубрежка (*boning*); институционализированный «бег с препятствиями», к которому сводится жизненная траектория студента; мания экзаменов, нарастающая по мере того, как возрастает их роль в социальном успехе; ожесточенная борьба за звания и почетные грамоты (*honours*), следующие за индивидом, особенно выбравшим университетскую стезю, на протяжении всей жизни; «интеллектуальное батрачество», в которое попадают инструкторы и ассистенты; невообразимо жалкий (*inbelievably picaunish*) вид докторских диссертаций, отправляющихся спать вечным сном на библиотечную полку; неэффективность профессоров, которые, единожды заняв место, остаются на нем, ничего не делая (*who ease up*); а также университетская идеология презрения к управлению и педагогике. (См.: Wilson L. *Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession*. New York: Oxford University Press, 1942.)

стандартных инструментов сохранения и передачи; 3) длительность трансформирующего воздействия, необходимая для достижения систематического преобразования, как минимум, равна времени, требующемуся для серийного производства преобразованных воспроизводителей, т. е. агентов, способных осуществлять преобразующее воспроизводящее воздействие образования, которое они сами получили; особенно в силу того, что 4) институт образования благодаря его собственной функции является единственным и полным держателем власти отбирать и формировать с помощью воздействия, осуществляющегося на протяжении всего периода обучения, тех, кому он доверяет задачу своего сохранения, а потому оказывается в положении, по определению, более благоприятном для навязывания норм своего самосохранения, хотя бы потому, что использует свою власть давать новую интерпретацию внешним нормам; наконец, в силу того, что 5) преподаватели представляют собой наиболее законченный продукт системы производства, которую они, наряду с другими вещами, должны воспроизводить, — можно понять, почему, как замечал Дюркгейм, институт образования имеет относительно независимую историю, а темп преобразования учебных заведений и учебной культуры особенно медленный. Вместе с тем, не имея возможности соотнести относительную автономию системы образования и его истории с социальными условиями выполнения им его собственной функции, мы обрекаем себя — как показали текст Хальбвакса и исследование самого Дюркгейма — на объяснение по кругу относительной автономии системы через относительную автономию его истории и *vice versa*.

Мы не смогли бы до конца объяснить родовые характеристики, которыми всякая система образования обязана своей функции обучения и своей относительной автономии, не принимая во внимание объективные условия, которые в данный момент времени позволяют системе образования получить определенную степень и особый тип автономии. Следовательно, нужно выстроить систему связей между системой образования и другими подсистемами, не забывая уточнять специфику этих связей по отношению к структуре классовых отношений, чтобы заметить, что относительная автономия системы образования всегда является обратной стороной зависимости, более или менее полно скрытой за спецификой практик и идеологией, которую допускает такая автономия. Другими словами, данным степени и типу независимости, т. е. определенной форме соответствия между собственной функцией и внешними функциями, всегда соответствуют определенные степень и тип зависимости от других систем, т. е. в конечном итоге — от структуры классовых

отношений<sup>1</sup>. Если институт образования, который рассматривал Дюркгейм, показался ему еще более консервативным, чем церковь, то потому, что он не заходил так далеко в своей трансисторической тенденции к автономизации, поскольку иначе педагогический консерватизм не выполнял бы своей функции социального сохранения, причем с тем большей эффективностью, чем лучше она сокрыта. Так, не проанализировав социальные и исторические условия, благодаря которым возможно характерное для традиционного обучения полное согласие между способом внушения и его содержанием, Дюркгейм вынужден был включить в собственную функцию системы образования, определяемую как «сохранение унаследованной от прошлого культуры», то, что представляло собой лишь частную, хотя и часто встречающуюся в истории, комбинацию собственной функции с внешними функциями<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Любая система образования выполняет в разной степени и согласном формам, детерминированным всякий раз структурой классовых отношений, множество функций, соответствующих множеству вероятных связей с другими системами, так что ее структура и функционирование всегда упорядочены относительно определенной структуры возможных функций. Построение системы допустимых конфигураций системы функций было бы простым школьным упражнением, если бы оно не позволяло рассматривать каждую историческую комбинацию как частный случай идеального множества возможных комбинаций функций и тем самым выявлять все связи между системой образования и другими подсистемами, начиная, конечно же, с нулевых или отрицательных связей, которые, по определению, лучше всего скрыты.

<sup>2</sup> Можно видеть, что, включая в определение собственной, т. е. трансисторической, функции системы образования характеристики, связанные с исторически определенным состоянием отношений между системой образования и структурой классовых отношений, Дюркгейм стремится неявно выдать за трансисторический закон связь, чей эпистемологический статус был не чем иным, как «обобщением случая», т. е. исторические закономерности, которые пока еще не знали исключений, но социологически остается возможной и их противоположность. Принимать продукты истории, сколь повторяющимися они бы ни были, за выражения исторической природы («нет ни одного из известных нам обществ, где...») и даже человеческой природы («люди всегда останутся людьми») — значит питать педагогические утопии, которые принимают тезис об автоматической совместимости собственной функции с любой другой внешней функцией. Зная о характерной для консервативного мышления тенденции оправдывать установленный порядок ссылкой на «природу вещей», можно видеть, какую пользу могут извлекать пессимистические философии истории, всегда скорые на превращение исторической закономерности в необходимый и универсальный закон, из увековечивания связи образовательной деятельности с консерватизмом.

Когда система образования, чьей функцией объективно является сохранение культуры, обучение культуре и освящение культуры, стремится редуцировать ее к отношению к культуре, которое оказывается наделенным социальной функцией различения уже в силу того, что условия его приобретения оказываются монополизированными господствующими классами, педагогический консерватизм, который в крайнем его выражении указывает системе образования в качестве цели сохранение себя самой в неизменном виде, — это лучший союзник социального и политического консерватизма. Ведь под видом защиты интересов одной частной группы и независимости целей отдельного института педагогический консерватизм посредством прямого и косвенного воздействия участвует в поддержке «социального порядка». Никогда еще система образования не давала столь полной иллюзии абсолютной независимости от всех внешних заказов, и в частности от интересов господствующих классов, как тогда, когда согласие между ее собственной функцией обучения, функцией сохранения культуры и функцией сохранения «социального порядка» столь совершенно, что ее зависимость от объективных интересов господствующих классов может оставаться незамеченной при счастливом неведении избирательного сродства. До тех пор пока что-либо не нарушит эту гармонию, система может в некотором роде оставаться вне истории, замыкаясь на производстве своих воспроизводителей как бы в круге вечного возвращения, поскольку, парадоксальным образом, именно игнорируя какие-либо требования, кроме собственной потребности в воспроизводстве, она наиболее продуктивно участвует в воспроизводстве социального порядка<sup>1</sup>. Одно лишь функциональное отношение между педагогическим консерватизмом системы, подчиненной мании собственного воспроизводства, и социальным консерватизмом позволяет объяснить ту постоянную поддержку, которую консерваторы университетского порядка: защитники латыни, степени агреже и диссертаций по языку и литературе, эта институционализированная основа просвещенного

---

<sup>1</sup> Несомненно, не существует другой такой системы, где педагогический выбор материалов для программы, упражнения или экзамена был бы столь же сильно детерминирован императивами подготовки учителей, соответствующих традиционным нормам, как во Франции. Именно логику преподавания, которая пытается организовать все вокруг одной цели подготовки к преподаванию, выражают французские педагоги, когда в своих суждениях и практике они соизмеряют, как минимум неосознанно, всех студентов с моделью совершенного студента, представляющего собой просто «хорошего ученика», какими были они сами, и который «обещает» стать в будущем преподавателем, как и они.

отношения к культуре и педагогике, присущего, по определению, гуманистическому воспитанию «гуманитариев», — всегда находили и находят еще сегодня во Франции среди самых консервативных слоев господствующих классов<sup>1</sup>.

Принимая во внимание, что исторические и социальные условия, определяющие границы относительной автономии системы образования, связаны с ее собственной функцией, но в то же время определяют внешние функции ее собственной функции, — всякая система образования характеризуется функциональной двойственностью. Наиболее полную реализацию эта двойственность находит в традиционных системах, где тенденция к консервации системы и культуры, которую она сохраняет, встречает внешний запрос на социальную консервацию. В самом деле, именно относительной автономии обязана традиционная система образования своей возможностью вносить специфический вклад в воспроизводство структуры классовых отношений, поскольку ей достаточно подчиняться своим внутренним правилам, чтобы в то же время и как бы в дополнение подчиняться внешним императивам, определяющим ее функцию легитимации установленного порядка. Иначе говоря, выполнять одновременно социальную функцию воспроизводства классовых отношений, обеспечивая передачу по наследству культурного капитала, и идеологическую функцию утаивания этой функции, поддерживая иллюзию своей абсолютной автономии. Таким образом, полное определение относительной автономии

---

<sup>1</sup> Отношение зависимости посредством независимости, связывающее систему образования с материальными и символическими интересами господствующих классов или, точнее, с господствующими фракциями этих классов, может быть зафиксировано в исследовании в виде сходства или расхождения во мнениях, которые разные категории преподавателей и разные классы или фракции классов формулируют по поводу педагогических проблем. Так, например, анализ ответов на опрос, посвященный, помимо прочих вещей, преподаванию латыни, конкурсу агреже и профессиональной подготовке или соответствующим функциям Школы и семьи в области воспитания, позволяет заметить — помимо существующих проявлений старого альянса, который связывал господствующие фракции буржуазии с преподавателями, наиболее тесно связанными (в двойном смысле слова) со способом рекрутирования и традиционным образованием и соответственно с традиционным представлением культуры («гуманитарии»), — предзнаменования нового альянса, объединяющего фракции господствующих классов, наиболее тесно связанные с производством и управлением государственным аппаратом, с преподавателями, способными выражать их групповые интересы в сохранении университета на технократическом языке рациональности и продуктивности (см., например, национальный почтовый опрос о положении системы образования).

системы образования по отношению к интересам господствующих классов всегда должно учитывать специфические услуги, которые эта относительная автономия оказывает для сохранения классовых отношений. Именно с особой склонностью системы образования к независимости функционирования и получению признания легитимности путем распространения представления о своей нейтральности связана ее способность маскировать вклад, который она вносит в воспроизводство распределения культурного капитала между классами. Нужно признать, что сокрытие этого факта не самая малая из тех услуг, которые относительная автономия позволяет оказывать в деле сохранения установленного порядка<sup>1</sup>. Системе образования удается в таком совершенстве выполнять свою идеологическую функцию легитимации установленного порядка, поскольку этот шедевр социальной механики удачно прячет (как если бы использовал ящик с двойным дном) отношения, которые в классовом обществе связывают функцию обучения, т. е. функцию интеллектуальной и моральной интеграции, с функцией сохранения структуры классовых отношений, характерных для этого общества<sup>2</sup>. Еще более полно, чем корпорация государственных агентов, «эта каста, которая с виду держится вне и, так сказать, над обществом, придает государству, как замечал Энгельс, видимость независимости от общества», преподавательский корпус ставит моральный авторитет своего педагогического служения (тем больший, чем менее обязанным государству или обществу он выглядит) на службу идеологии университетских вольностей и школьной справедливости. Как показывает история Франции, педагогическая практика или профессиональная идеология преподавателей никогда не быва-

---

<sup>1</sup> Если мы вправе рассматривать относительную автономию системы образования как необходимое и специфическое условие выполнения ее классовых функций, то потому, что успех внушения легитимности культуры и ее легитимности предполагает признание собственно педагогического авторитета института и его агентов, а значит, не(при)знание структуры социальных отношений, фундирующих этот авторитет. Другими словами, педагогический авторитет предполагает делегирование уже существующей легитимности, однако, производя признание учебного авторитета, т. е. не(при)знание социального авторитета, на котором он основан, институт легитимирует сохранение классовых отношений посредством некоего круга взаимных уступок на первоочередность.

<sup>2</sup> Отметим некий парадокс, на котором держится вся эвристическая плодотворность понятия относительной автономии и который обходят стороной большинство пользующихся этим понятием: нужно рассмотреть все следствия автономии, чтобы ничего не потерять от зависимости, которая реализуется посредством этой автономии.



ет прямо и полностью ни редуцируемой, ни нередуцируемой к происхождению и классовой принадлежности агентов: их полисемия и функциональная поливалентность выражают структурное совпадение между этосом, которым агенты обязаны своему социальному происхождению и классовой принадлежности, и условиями осуществления этого этоса, объективно вписанными в функционирование института и в структуру его отношений с господствующими классами<sup>1</sup>.

Преподаватели первой ступени без труда переформулируют в универсалистской идеологии Школы-освободительницы яacobинскую предрасположенность к этическому требованию формального равенства шансов, которое они получают вследствие своего происхождения и классовой принадлежности и которое в социальной истории Франции стало неотделимым от его проведения в образовательной идеологии социального спасения через школьные заслуги. Представление о заслугах и учебном отличии, которое по-прежнему продолжает

---

<sup>1</sup> Например, относительный вес преподавателей, выходцев из мелкой буржуазии, сокращается по мере того, как мы поднимаемся по иерархии преподавательских сословий, т. е. по мере того, как усиливается противоречие, заключенное в преподавательской функции, и полнее подтверждается примат отношения к культуре, свойственного привилегированным классам. Так, в 1964 г. 36% учителей начальной школы в возрасте до 45 лет были выходцами из народных классов, 42% — из мелкой буржуазии и 11% — из средней и крупной буржуазии, тогда как среди преподавателей средней и высшей школы (вместе) лишь 16% были выходцами из народа, 35% — из мелкой буржуазии, 34% — из средней и крупной буржуазии. Из-за отсутствия данных мы можем получить представление о социальном происхождении преподавателей высшей школы лишь на основе данных о социальном происхождении студентов Высшей нормальной школы: 6% составляют выходцы из народа, 27% — из средних классов, 67% — из высших классов. Конечно, многие характеристики различных категорий преподавателей обусловлены положением, которое эти преподаватели занимают в системе образования, т. е. конкурентными отношениями, противостояниями или союзами, декларированными или негласными, которые они поддерживают с другими категориями (например, в отношении преподавателей средней школы различие, отделяющее учителей начальных классов от традиционных представителей этого сословия преподавателей), а также учебной траекторией с соответствующим типом подготовки, который привел к этому положению. Вместе с тем все эти характеристики тесно связаны с различиями в социальном происхождении: категории преподавателей, которые совершенно не отличаются по условиям существования и профессиональному положению, могут делиться в профессиональном и непрофессиональном отношении по различиям, несводимым к оппозициям групповых интересов и определяемым не классом по принадлежности, но классом по происхождению.

направлять педагогические практики преподавателей французской средней школы, даже в естественно-научных дисциплинах, воспроизводит, неся на себе след мелкобуржуазной или университетской переинтерпретации, социальное определение интеллектуального и гуманитарного совершенства, где родовая склонность привилегированных классов к культу манер приобретает специфические черты согласно нормам аристократической традиции светской эlegantности и хорошего литературного вкуса, увековеченной системой образования, впитавшей в себя иезуитские ценности. Как и шкала доминирующих ценностей, образовательная иерархия способностей организуется вокруг оппозиций: блестящий — серьезный, эlegantный — трудолюбивый, утонченный — вульгарный, общая культура — педантизм; короче, противопоставлением «политехнического» свободного владения «техническому» освоению основ мастерства<sup>1</sup>. Это множество дихотомий произведено принципом классификации столь мощным, что, даже если определять его согласно специфике области и времени, он может организовать все иерархии и сочленения иерархий университетского мира и освятить социальные различия, превратив их в образовательные отличия. Противопоставление «сильных в переводе» тем, кто «силен в теме»<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Подобная система чисто университетских оппозиций не имела бы такой ранжирующей рентабельности и такой символической действенности, если бы косвенным образом не относилась к противопоставлению теории и практики, в котором находит свое выражение фундаментальное деление на умственный и физический труд. Систематически отдавая приоритет одному из полюсов серии параллельных оппозиций (превосходство, отдаваемое теоретическим дисциплинам, литературный культ формы, вкус к математической формализации и полное обесценивание технического образования), тем самым система образования отдает приоритет тем, кто имел привилегию получить в семье, относительно свободной от прагматизма, предписываемого экономической нуждой, способность к символическому, т. е. прежде всего речевому, овладению практическими операциями, а также бесстрастное, отчужденное и «незаинтересованное» отношение к миру, к другому и тем самым к языку и культуре, которых требует Школа, особенно когда речь идет о приобретении столь высоко ценимых диспозиций, как чисто эстетическая диспозиция или склонность к науке.

<sup>2</sup> Во французской истории со времен иезуитских школ распространена традиция противопоставления учеников по критерию талант/усердие, которое приняло форму противопоставления «сильных в переводе» (*«fort en version»*), т. е. учеников, которым хорошо давался перевод текстов с языка оригинала на французский язык, тем, кто «силен в теме» (*«fort en thème»*), т. е. ученикам, которые были сильны в переводе текстов с родного языка на иностранный. Первым приписывались дар владения речью и общая культура, а вторые считались просто усердными и набравшими книжной культуры (прим. пер.).

есть всего лишь одна из актуализаций одного и того же принципа деления, противопоставляющего общих специалистов, выпускников *grandes écoles* (Высшей нормальной школы, Высшей политехнической школы, Национальной школы управления), специалистам, подготовленным школами второго ранга, т. е. крупной буржуазии — мелкой, а «парадных дверей» — «черному входу»<sup>1</sup>. В случае преподавателей высшей школы, сыновей мелких буржуа, обязанных своим исключительным социальным продвижением лишь способности силой своего усердия и послушания превращать послушное усердие ученика с первого ряда в непринужденное владение знаниями; или сыновей средних или крупных буржуа, которые должны были, хотя бы для виду, отказаться от земных благ, обещанных им по рождению, чтобы заставить признать их серьезные университетские намерения, — все их практики обнаруживают напряженное отношение между аристократическими ценностями, требующимися от французской системы образования, как в силу ее собственной традиции, так и по причине ее связей с привилегированными классами, и мелкобуржуазными ценностями. Это напряжение — даже среди тех, у кого непосредственно по социальному происхождению его не должно бы быть, стимулирует действие системы, подталкивающей своих агентов, в силу их функции и положения относительно власти, занимать подчиненный ранг в иерархии слоев господствующих классов<sup>2</sup>. Институт, разрешающий взаимозаменяемым агентам трансмиссии использовать авторитет учебного заведения для создания иллюзии неподражаемого творения и поощряющий их в этом, представляет особо благоприятное место для сочетания перекрестной и накапливаемой цензуры, которая позволяет последовательную и порой

---

<sup>1</sup> В «Словаре принятых мнений» читаем: «Тема: в коллеже доказательство прилежания, как перевод — доказательство ума. Но в обществе нужно смеяться над сильными в теме». Можно легко показать, что в глазах крупной буржуазии бизнеса и власти выпускник Высшей нормальной школы, воплощающий в преподавательской идеологии идеал образованного человека, недалеко ушел от того, чтобы представлять по отношению к выпускнику Национальной школы управления, воплощающему светскую культуру, адаптированную к вкусам времени, то же, что и «сильный в теме» представляет по отношению к культурному человеку по канонам традиционной школы.

<sup>2</sup> Структурное расхождение между высоким положением в учебном заведении и положением вне его, которое вытекает из подчиненного (или маргинального) положения учебного заведения в структуре власти, может служить одним из самых сильных объяснительных принципов поступков и мнений преподавателей высшей школы (близких в этом отношении к высшим чиновникам).

одновременную отсылку к школьному культу блеска и академическому вкусу к точной мере. Преподаватели высшей школы, таким образом, находят — даже в самой двойственности идеологии, где одновременно выражается социальная двойственность набора профессиональных кадров и амбивалентность объективной дефиниции профессиональной должности, наилучшее средство для вытеснения, без внутренних противоречий, всех отклонений по отношению к двум системам норм, во многом противоречащим друг другу. Понятно, что полнейшее презрение к трудовым доблестям работника умственного труда — этого университетского обратного перевода с аристократизма на талант, который сам переводит прирожденную аристократическую идеологию в соответствии с требованиями буржуазного наследования, без проблем сочетается и с нравственным отвращением к немедленному успеху, воспринимаемому как светская компрометация, и с придирчивой защитой статусных прав, пусть даже от прав на компетенцию. Таковы установки, которые в чисто университетской форме выражают мелкобуржуазную склонность находить утешение в заклинаниях о всеобщей посредственности. Все университетские нормы: и те, что определяют отбор студентов и кооптацию преподавателей, и те, что управляют созданием курсов, диссертаций или даже работами, претендующими на научность, — всегда стремятся поощрять, по меньшей мере в рамках учебного заведения, успех модального типа человека и произведения, определяемых двойным отрицанием, т. е. блеском без оригинальности и тяжеловесностью без научного веса, или, если хотите, «педантизмом легковесности» и «утонченностью эрудиции».

Несмотря на то что она почти всегда находится под господством буржуазной идеологии благородства и дара, мелкобуржуазная идеология трудолюбивой аскезы смогла все же оставить глубокий след на учебных практиках и суждениях о них, поскольку она встречает и приводит в действие тенденцию нравственного оправдания через заслугу, которая, будучи даже отброшенной или подавленной, все же присуща господствующей идеологии. Но мы не смогли бы понять синкретизм университетской морали, если бы не увидели, что отношение субординации и дополнительности, которое установилось между мелкобуржуазной и крупнобуржуазной идеологиями, воспроизводит в относительно независимой логике учебного заведения отношение антагонистического союза мелкой буржуазии и господствующих фракций буржуазии, которое наблюдается в других областях, и в частности в политической жизни. Так, мелкая буржуазия, стоящая в двойной оппозиции народным и господствующим классам, предрасположена служить поддержанию морально-го, культурного и политического порядка, что обрекает ее —

в силу разделения труда — ревностно служить на должностях низших и средних бюрократических кадров, отвечающих за поддержание порядка, либо путем внушения порядка, либо призывая к порядку тех, кто его не интериоризировал<sup>1</sup>.

Следовательно, нужно установить соответствие между структурой и деятельностью, обуславливающими собственную, внутреннюю функцию системы образования, и внешними функциями этой внутренней функции, с одной стороны, и социально обусловленными диспозициями, которыми агенты (эмитенты или реципиенты) обязаны своему происхождению и классовой принадлежности, а также положению, которое они занимают в учебном заведении, — с другой стороны. Это поможет адекватно понять природу отношений, связывающих систему образования со структурой классовых отношений, и пролить свет, не впадая в некую метафизику гармонии сфер или провиденциализма наилучшего или наихудшего, на сходства, гомологии или совпадения, сводимые в конечном итоге к конвергенции интересов, идеологическим альянсам и родству габитусов<sup>2</sup>. Даже если

---

<sup>1</sup> Чтобы дать представление о функциях, выполняемых разделением труда по господству между мелкой и крупной буржуазией, и особенно функции «козла отпущения» и «страшилища», которую выполняют подчиненные агенты, которым делегирована ответственность за исполнение физического или символического наказания, достаточно перечислить несколько наиболее значимых пар в такой функциональной оппозиции. Например: полковник, «отец полка» — старшина, «квартирный пес»; судья — «шпик»; хозяин — мастер; крупный чиновник — мелкий служащий, работающий с клиентом; врач — медсестра или психиатр — санитар в психиатрической лечебнице; наконец, внутри системы образования, директор школы — ответственный за общий порядок или преподаватель — «надзиратель». Известна, например, двойная игра, которую позволяет в системе образования двойственность функций и персонала: открыто заявленное или негласное обесценивание бюрократии администраторов и служащих учебной части создает наиболее прочную и экономную основу харизмы института.

<sup>2</sup> Чтобы показать дистанцию, отделяющую теоретическую формулировку, которая в лучшем случае подводит итог исследованию, а в худшем — обходится без него, от анализа конкретных опосредований, нам достаточно обратиться к некоторым примерам, которые можно найти в этой книге. Так, можно видеть, что некоторые суждения сведены к их абстрактной «стенографической записи» и сформулированы, например, следующим образом: «система отношений коммуникации между уровнями эмиссии и уровнями рецепции систематически уточняется отношениями между системой образования как системой коммуникации и структурой отношений между классами» (главы 1 и 2) или еще: «система отношений между системами ценностей образования определяется в ее отношениях с ценностями господствующих классов и системой ценностей, обусловленных происхождением и социальной принадлежностью корпуса агентов» (глава 4).

исключено, что мы принудим себя к бесконечной дискуссии, которая могла бы всякий раз проходить по всей сети отношений, придающих окончательный смысл каждой связи, то мы все же можем зафиксировать, на примере частного отношения, систему круговых отношений, соединяющих структуры и практики посредством габитусов — в качестве продуктов структур, производителей практик и воспроизводителей структур, чтобы определить пределы валидности (т. е. валидность в этих пределах) абстрактного выражения наподобие «система отношений между системой образования и структурой классовых отношений». Тем самым мы одновременно постулируем принцип эмпирической работы, который позволяет уйти от ложной светской альтернативы машинального панструктурализма и утверждения неписаных прав субъекта-творца или исторического агента<sup>1</sup>. Поскольку структура классовых отношений определяет первоначальные условия производства различий между габитусами, то она, взятая как поле сил, проявляющихся одновременно в антагонизмах непосредственно экономических и политических и в системе символических позиций и оппозиций, обеспечивает объяснительный принцип систематических характеристик, которые получает в разных областях деятельности практика агентов определенного класса, даже если специфическая форма этой практики в каждом случае определяется законами, присущими каждой рассматриваемой подсистеме<sup>2</sup>. Таким образом, не

---

<sup>1</sup> О роли, которую играет концепт габитуса в преодолении этой донаучной альтернативы, которая даже в самых продвинутых своих формах напоминает рядом черт старые дебаты о социальном детерминизме и человеческой свободе, см. послесловие П. Бурдьё к французскому изданию книги И. Панофски «Готическая архитектура и схоластическое мышление» (*Bourdieu P. L'Habitus comme médiation entre structure et praxis. Postface à Erwin Panofsky. Architecture gothique et pensée scolastique. Paris: Ed. de Minuit, 1967. P. 135—167.*)

<sup>2</sup> Все, по-видимому, указывает на то, что один и тот же аскетический этос социального продвижения вперед лежит в основании установок в области деторождения и в отношении образования у определенной части среднего класса. Тогда как в социальных группах с более высокой рождаемостью, как у сельскохозяйственных рабочих, фермеров и рабочих, шансы поступить в 6 класс средней школы регулярно убывают по мере того, как семьи увеличиваются на одного члена, эти шансы резко падают в семьях, относящихся к группам с более низкой рождаемостью: ремесленники и коммерсанты, служащие и специалисты среднего звена, где есть 4 и более детей, т. е. отличающихся от группы в целом высокой рождаемостью. Вместо того чтобы видеть в числе детей объяснение причины снижения доли получивших образование, нужно предположить,

замечая того, что только через посредство классовой принадлежности, т. е. через действия агентов, направленные на актуализацию в самых разнообразных практиках (деторождение, брачность, поведение в области экономики, политики или образования) одних и тех же основных типов габитуса, устанавливается отношение между разными подсистемами, — мы подвергаем себя риску реифицировать абстрактные структуры, редуцируя отношение между этими подсистемами к логической формуле, позволяющей обнаружить любую из них, исходя из любой другой. Хуже того, восстанавливать внешние признаки реального функционирования «социальной системы» путем одного лишь придания подсистемам, как это предлагал Парсонс, антропоморфического облика агентов, связанных между собой взаимным оказанием услуг и тем самым участвующих в нормальном функционировании системы, которая есть не что иное, как продукт их абстрактного сочетания<sup>1</sup>.

Если в частном случае отношений между Школой и социальными классами гармония кажется совершенной, то потому, что объективные структуры формируют классовый габитус и в особенности диспозиции и склонности, которые, порождая практики, адаптированные к этим структурам, позволяют структурам функционировать и воспроизводиться. Например, диспозиция использовать Школу и установка на успех в учебе зависят, как мы уже видели, от объективных шансов использовать образование и школьные успехи, характерные для разных социальных классов. Эти диспозиции и склонности, в свою очередь, составляют один из факторов, наиболее важных для сохранения структуры образовательных шансов, как объективно фиксируемого проявления отношений между системой образования и структурой классовых отношений. Не существует таких дис-

---

что число рождений и стремление дать детям среднее образование выражают в группах, сочетающих эти установки, одну аскетическую диспозицию. Более глубокий анализ отношений между классовым этосом и рождаемостью можно найти в работе: *Bourdieu P., Darbel A. La fin d'un malthusianisme? // Darras. Le partage des bénéfices. Paris: Ed. de Minuit, 1966. P. 134—154.*

<sup>1</sup> Несмотря на то что они утверждают имманентность структуры классовых отношений на всех уровнях социальной практики, структуралисты, читающие Маркса, увлекаются объективистской реакцией против всех идеалистических форм философии действия и признают в агентах лишь носителей структуры и, следовательно, оставляют в стороне вопрос о посредниках между структурами и практиками, не придавая структурам никакого другого содержания, кроме власти, в конечном итоге — весьма таинственной, определять и переопределять другие системы.

позиций и склонностей, вплоть до негативных и приводящих к самоисключению, т. е., например, к низкой самооценке, обесцениванию образования и его санкций или примирению с провалом или исключением, которые не могли бы быть объяснены как бессознательная антиципация санкций, которые Школа объективно уготовила подчиненным классам. Более глубокий анализ показывает, что только адекватная теория габитуса — как места интериоризации внешнего и экстериоризации внутреннего — позволяет полностью прояснить социальные условия выполнения функции легитимации социального порядка, которая из всех идеологических функций образования, несомненно, сокрыта лучше всех. Поскольку традиционной системе образования удается создать иллюзию, что ее обучающее воздействие несет полную ответственность за формирование габитуса культурного человека или, при видимом противоречии, что ее различная эффективность связана лишь с врожденными способностями тех, на кого она воздействует, а потому не зависит от каких-либо классовых детерминаций, в то время как она, в крайнем случае, лишь подтверждает и подкрепляет классовый габитус, который, будучи сформированным вне Школы, служит основой усвоения всех школьных знаний, постольку она исполняет незаменимую роль в непрерывном воспроизводстве и легитимации структуры классовых отношений, скрывая, что производимые ею образовательные иерархии воспроизводят социальные иерархии<sup>1</sup>. Чтобы убедиться, что все предрасполагает традиционную систему образования к выполнению функции социального сохранения, достаточно напомнить среди прочих вещей о близости, с одной стороны, культуры, которой она обучает, манеры, в какой она это делает, и манеры обладать культурой, которую предполагает и формирует такой способ приобретения, и, с другой стороны, близости множества таких черт с социальными характеристиками аудитории учащихся. Причем эти характеристики сами неразрывно связаны с педагогическими и культурными диспозициями, кото-

---

<sup>1</sup> Для конкретного доказательства согласования результатов учебного воздействия и отбора с результатами дошкольного и внешкольного воспитания, которое в анонимном виде действует через условия существования, даже когда оно определено и наделено, благодаря педагогическому авторитету семейной группы, чисто педагогическим значением, — достаточно показать, что начиная с 6 класса и до Высшей политехнической школы установленная иерархия по престижу учебных заведений и социальной рентабельности присуждаемых ими учебных званий находится в полном соответствии с иерархией этих заведений по социальному составу учащихся.



рыми учителя обязаны своему социальному происхождению, образованию, положению в учебном заведении и своей социальной принадлежности. Принимая во внимание сложность сети связей, через которую осуществляется функция легитимации социального порядка, не стоит пытаться локализовать ее место в механизме или в секторе системы образования. Во всяком случае, в классовом обществе, где Школа делит с семьями, обладающими неравным культурным капиталом и установкой на получение прибыли с него, задачу по воспроизводству этого продукта истории, какой представляет собой в данный момент времени легитимная модель культурной диспозиции, ничто не слугит лучше педагогическому интересу господствующих классов, как педагогическая *«laisser-faire»*, характерная для традиционного образования, поскольку это непосредственно эффективное по умолчанию и неощутимое по определению действие как бы предназначено выполнять функцию легитимации социального порядка. Стоит ли говорить, насколько наивно было бы сводить все идеологические функции системы образования к функции политической или религиозной индоктринации, которая сама может — соответственно способу внушения — осуществляться более или менее скрыто. Эта путаница, присущая большинству исследований политической функции образования, наносит тем больший вред, чем показной отказ от функции индоктринации или, как минимум, от самых явных форм политической пропаганды и гражданского воспитания может выполнять, в свою очередь, идеологическую функцию, утаивая функцию легитимации социального порядка, когда, как это прекрасно показывает французская традиция светского, либерального или свободомыслящего Университета, прокламируемый нейтралитет по отношению к этическому или политическому кредо или даже открытая враждебность властям делают менее подозрительным вклад, который система образования одна только способна внести в поддержание социального порядка.

Следовательно, чтобы понять, что социальные следствия общих или научных иллюзий, с социологической точки зрения вовлеченных в систему отношений между системой образования и структурой классовых отношений, не являются иллюзорными, нужно вернуться к принципу, задающему эту систему отношений. Легитимация Школой установленного порядка предполагает социальное признание легитимности Школы. Это признание, в свою очередь, покоится на незнании о делегировании власти, на котором объективно основывается гармония структур и габитусов, достаточно полная для того, чтобы породить непризнание в габитусе продукта, воспроизводящего то, что его породило, и соответствующее

признание структур таким образом воспроизведенного порядка. Так, система образования объективно, с помощью утаивания объективной истины своего функционирования, пытается дать идеологическое оправдание порядка, воспроизводимого ее функционированием. Не случайно, что столько социологов — жертв идеологического эффекта Школы — вынужденно отрывают от их социальных условий формирования диспозиции и склонности в отношении Школы: «надежды», «ожидания», «мотивы», «желания». Забывая, что объективные условия детерминируют одновременно и ожидания, и степень, в какой они могут быть удовлетворены, эти социологи позволяют себе кричать о лучшем из миров, когда в конце лонгитюдного исследования карьер они обнаруживают, что, словно по предустановленной гармонии, индивиды не ожидали ничего такого, что не смогли получить, и не получили ничего такого, на что не надеялись. Упрекая университетских преподавателей, которые постоянно «испытывают чувство вины при виде статистики, касающейся социального происхождения студентов», М. Вермо-Гоши оспаривает, что «им не пришла в голову идея, что настоящая демократизация состоит, возможно, в стимулировании развития преподавания, более адаптированного к характеристикам и желанию детей — выходцев из скромной и малокультурной среды». Она добавляет: «Им неважно, что по социальной традиции (склонность, приобретенная в силу принадлежности к среде и т. п.) сын рабочего, обладающий блестящими умственными способностями, предпочитает ориентироваться на старые практические школы или старые государственные профессиональные школы, чтобы получить, если будет такая возможность, диплом техника или инженера Школы искусств и ремесел, например, а сын врача ориентируется на классическое среднее образование, чтобы затем поступить на факультет»<sup>1</sup>. Итак, счастливы «скромные», которые по их скромности не надеются, по существу, ни на что другое, кроме того, что имеют, и благословен «социальный порядок», который не пытается сделать их несчастными, угонявая для них слишком амбициозные судьбы, плохо приспособленные и к их способностям, и к их ожиданиям.

Менее ли страшен Панглосс-планификатор, чем Панглосс-метафизик? Убежденные в том, что достаточно рассчитать, чтобы создать лучший из миров образования в лучшем из возможных социальных обществ, новые философы, оптимисты социального порядка, вновь открывают для себя язык всех социодицей, имеющих целью убедить, что установленный порядок и есть тот, каким он должен быть,

---

<sup>1</sup> Vermot-Gauchy M. Op. cit. P. 62—63.

поскольку ему даже не приходится призывать к порядку, т. е. к их жизненному предназначению, видимых жертв этого порядка, чтобы они довольствовались быть тем, чем они должны быть. Понятно, что они могут лишь молчать, поскольку молчаливо принимают на себя функцию легитимации и сохранения установленного порядка, которую выполняет Школа, когда она убеждает в легитимности их исключения классы, которые она исключает, не давая им заметить и оспорить принципы, от имени которых она их исключает. Приговоры образовательного трибунала имеют столь решающее значение, поскольку они одновременно предписывают осуждение и забвение социальных мотивов осуждения. Чтобы социальная судьба изменилась по свободному призванию или по личной заслуге, как в платоновской мифе, где души, вытянувшие свои жребии, должны выпить воды из реки забвения, прежде чем опустятся на землю, чтобы прожить там выпавшую им судьбу, — нужно и достаточно, чтобы Школа, «прорицатель Ананки»<sup>1</sup>, смогла убедить людей, что они сами выбрали и добились участи, которую социальная необходимость им заранее уготовила. Лучше политических религий, чьей постоянной функцией было, как замечал Макс Вебер, дать привилегированным классам теодицею их привилегии; лучше, чем сотерология потусторонней жизни, участвующая в увековечивании социального порядка обещанием посмертного ниспровержения этого порядка; лучше, чем какая-либо доктрина, наподобие Кармы, в которой Вебер видел шедевр социальных теодицей, поскольку та закрепляла социальное качество каждого индивида в системе каст через степень религиозной квалификации в цикле превращений, — сегодняшняя Школа может с помощью идеологии природных «дарований» и врожденных «вкусов» легитимировать круговое воспроизводство социальных иерархий и образовательных иерархий.

Так, самая скрытая и самая специфическая функция системы образования состоит в сокрытии ее объективной функции, т. е. в маскировке объективной истины ее связи со структурой классовых отношений<sup>2</sup>. Чтобы убедиться в этом,

---

<sup>1</sup> Ананка (Ананке) — в греческой мифологии божество необходимости, неизбежности (прим. пер.).

<sup>2</sup> Мало существует институтов, которые были бы столь же защищены от социологического исследования, как система образования. Если верно, что функция Школы — скрывать внешние функции своей внутренней функцией; что Школа может выполнять эту идеологическую функцию, только скрывая то, что она ее выполняет, — то наука может брать ее как предмет только при условии, что будет брать как предмет исследования то, что составляет препятствие для конструирования предмета. Откло-

достаточно послушать последовательного приверженца планирования, который, задаваясь вопросом о наиболее надежных средствах проведения раннего отбора субъектов, способных показать высокие успехи в учебе и тем самым повысить техническую рентабельность системы образования, приходит к вопросу о характеристиках кандидатов, которые мы вправе принимать во внимание. «В демократической стране институты, поддерживаемые общественными фондами, не могут открыто принимать некоторые характеристики в качестве критериев отбора. Среди характеристик, которые обычно считаются обоснованным принимать в расчет, — пол, место в порядке рождения детей в семье, время обучения в школе, физическая конституция, акцент или интонация, социально-экономический статус родителей и престиж последней посещаемой школы. <...> Но можно ли доказать, что те, у кого родители располагаются в самом низу социальной иерархии, имеют тенденцию показывать плохие результаты учебы в университете: прямой и явный перекося в политике отбора в отношении этих кандидатов неприемлем»<sup>1</sup>. Короче говоря, потраченное время (следовательно, деньги) — это также цена, которую нужно заплатить, чтобы связь между социальным происхождением и учебной успеваемостью оставалась скрытой, поскольку, желая сделать подешевле и побыстрее то, что система все равно сделает, мы выносим на свет, тем самым отменяя ее, функцию, которая может выполняться, только если она остается тайной. Именно ценой затрат или разбазаривания времени система образования легитимизирует передачу власти от одного поколения к другому, скрывая связь между исходным и конечным соци-

---

нить такой научный проект — значит обречь себя на слепое или соучастующее согласие с данностью в том виде, в каком она себя подает; пусть даже это теоретическое самоустранение маскирует себя под показной строгостью эмпирических процедур или оно легитимизируется через ссылку на идеал «этического нейтралитета», простой пакт о ненападении на установленный порядок. Если нет другой науки, кроме науки сокрытого, то наука об обществе является критичной сама по себе, хотя ученый, который выбрал науку, никогда не выбирал критику. Сокрытое есть в таком случае секретное, это хорошо хранимый секрет, даже когда никто не приходит, чтобы охранять его, поскольку он способствует воспроизводству социального порядка, базирующегося на сокрытии самых действенных механизмов его воспроизводства, и поскольку он служит интересам тех, кто заинтересован в сохранении этого порядка.

<sup>1</sup> Kelsall R.K. University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance — A Critical Appraisal of the British Evidence / Hamos P. (ed.) Sociological Studies in British University // The Sociological Review: Monograph No 7. Keele, Oct. 1963. P. 99.

альными пунктами учебной траектории, благодаря тому, что по большому счету является лишь эффектом сертификации, что стало возможным вследствие подчеркнутого и порой чрезмерного удлинения времени обучения. В целом если потерянное время потрачено не совсем напрасно, то потому, что произошла трансформация диспозиций в отношении системы и ее санкций, которая требуется для действия системы и выполнения ею своих функций. Отложенное самоисключение отличается от немедленного исключения на основе прогноза объективных шансов на отчисление временем, требующимся для того, чтобы исключаемые убедились в легитимности их исключения. Если сегодня, чтобы отчислить представителей классов, наиболее далеких от школьной культуры, система образования все чаще прибегает к «мягким методам», более дорогостоящим по времени и средствам, то потому, что, выступая в качестве института символической полиции, предназначенной развеивать у одних ожидания, которые она стимулирует у других, система образования должна постараться получить признание легитимности своих санкций и социальных результатов, с тем чтобы инстанции и приемы организованного и явного манипулирования смогли проявить себя, когда одного лишь исключения недостаточно, чтобы заставить интериоризировать легитимность исключения<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Французская система образования в ее традиционном виде, требовавшая и получившая признание окончательных вердиктов, выражавших всегда однозначную иерархию (даже если она скрыта за совмещением разных иерархий), противопоставляется в этом смысле системам, которые, подобно американскому университету, предусматривают институциональное решение проблем, вытекающих из расхождения между ожиданиями, формированию которых она содействует, и социальными средствами их реализации. Можно встретить университеты, которые, почти открыто принимая на себя роль своеобразной инстанции «символической полиции», используют все институциональные средства (тесты, система переориентации, отправка на запасной путь под видом разнобразия дают университету средство тонкой иерархизации) и кадры специалистов (психологи, психиатры, советники по ориентации, психоаналитики), позволяющие более скрыто и с улыбкой манипулировать теми, кого система приговаривает, исключает или отправляет «в ссылку». Такая утопия позволяет заметить, что «рационализация» технических и институциональных инструментов исключения и ориентации, а также средств внушения согласия с ориентацией и исключением дает системе образования возможность более эффективно, поскольку безупречно, выполнять функции, которые она сегодня выполняет, когда проводит отбор и, утаивая принципы своего отбора, получает согласие и с этим отбором, и с принципами, на которых он базируется.

Таким образом, система образования с идеологиями и эффектами, которые порождает ее относительная автономия, является на современном этапе развития буржуазного общества тем, чем другие формы легитимации социального порядка и наследственной передачи привилегий были в социальных формациях, отличавшихся как своеобразной формой отношений и классовым антагонизмом, так и природой транслируемых привилегий: не помогает ли она убедить каждого социального субъекта оставаться на том месте, которое ему выпало природой, т. е. держаться за него и дорожить им? «*Ta heautou prattein*»<sup>1</sup>, — как говорил Платон. Не имея возможности говорить ни о праве крови, в котором его класс исторически отказал аристократии; ни о естественном праве — оружию, в прошлые времена используемом против дворянских отличий, которое угрожает обернуться против буржуазного «отличия»; ни о добродетелях аскезы, позволившей предпринимателям первого поколения оправдать свой успех своей заслугой, — сегодняшний наследник буржуазных привилегий должен взывать к сертификату об образовании, который подтверждает одновременно его дарования и его заслуги. Противоестественная идея врожденной культуры предполагает и производит слепоту к функциям учебного заведения, обеспечивающего рентабельность культурного капитала и легитимирующего его передачу, утаивая, что оно выполняет эту функцию. В обществе, где получение социальных привилегий все более тесно зависит от обладания дипломами, системе образования выпадает не только функция обеспечения незаметной передачи прав буржуазии, которые уже не могут передаваться прямым и открытым образом. Излюбленное средство буржуазной социодидеи, которая придает привилегиям высшую привилегию не выглядеть привилегиями, Школа легко убеждает лишенных наследства, что их учебная и социальная судьба связана с отсутствием у них дарований или заслуг, так же как в области культуры полное ее отсутствие исключает осознание того, чего тебя лишили.

---

<sup>1</sup> Заниматься своим делом (прим. пер.).

## Изменение структуры шансов доступа к высшему образованию: деформация или смещение?

**С**уществуют вопросы, наподобие вопроса о «демократизации» набора лиц со средним образованием, очень глубоко интегрированные в идеологическую проблематику, которая предопределяет если не возможные ответы, то, по крайней мере, определенное восприятие этих ответов, так что их не решаются задавать уже потому, что это выглядит как вмешательство, пусть и с научными целями, в спор, где научный довод имеет так мало значения. Интересно заметить, что те, кто первыми кричали о «демократизации» безо всякого намека на какое-либо количественное доказательство или на основе поспешного сравнения процента представительства каждой социальной категории в составе получивших образование<sup>1</sup>, сегодня спешат обличать как результат идеологического наваждения любую попытку научно-го измерения эволюции шансов на получение образования в зависимости от социального происхождения в разных типах и формах учебных заведений. Чтобы в полной мере ощутить парадоксальность ситуации, нужно знать, что измерение эво-

---

<sup>1</sup> Процентное распределение берется часто без должного внимания к другим методическим процедурам статистического конструирования, используя неравнозначные категории, меняющиеся во времени и в пространстве или плохо определенные и изменяющиеся подмножества контингента лиц, получивших образование. Так, в одной статье (представляющей крайний случай) вопрос о демократизации образования (редуцированной — по игре слов — к вопросу о социальном составе учащихся) решается с опорой на статистические данные, в которых, в силу потребности установить хронологические ряды, совмещаются в одной категории «гражданские и военные служащие», кадры низшего, среднего и высшего звена государственного сектора. Такое деление тем более вопиюще, что его используют для «анализа», имеющего целью доказать переход от «буржуазного» найма на работу к «среднему» найму.

люции шансов на образование за достаточно длительный период стало возможным лишь после публикации BUS ряда статистических выкладок по относительно релевантным категориям<sup>1</sup>. В противоположность простой манипуляции процентами наличия различных категорий студентов в общей совокупности учащихся (имплицитно или эксплицитно рассматриваемой как государство в государстве) конструирование объективной вероятности получения образования для разных социальных категорий обязывает нас соотносить долю прошедших отбор в каждой категории с численностью исходной категории. Таким образом, мы получаем действенное средство для эмпирической фиксации системы отношений, которые связывают в данный момент систему образования со структурой социальных классов, и одновременного измерения динамики изменений этой системы отношений<sup>2</sup>.

Такого рода конструирование, во всяком случае, дает нам единственное средство избежать ошибок, проистекающих от выделения группы выдержавших отбор, существенные социальные характеристики которой связаны не столько с социальным составом образуемой ими группы, сколько с их объективными отношениями с категорией, которую они предс-

---

<sup>1</sup> В 1963 г. мы должны были проводить расчеты шансов доступа к высшему образованию и обучению на разных факультетах в зависимости от социального происхождения и половой принадлежности только для одного года (в такой форме расчеты проводились впервые). Это вызвано тем, что имевшаяся до 1958 г. статистика для предшествующих периодов, отражавшая распределение учащихся по социально-профессиональной принадлежности родителей, по полу и по факультетам, объединяла в одну категорию всех гражданских и военных служащих, без различия степеней (см.: Bourdieu P., Passeron J.-C. *Les Héritiers*. Paris: Ed. de Minuit, 1964. P. 15, sq, tableau; 145 sq [о способе построения таблицы]).

<sup>2</sup> Как только мы начинаем соотносить рост доли студентов — выходцев из средних классов в общей совокупности студентов с ростом доли средних классов в совокупности активного населения Франции, то сразу обнаруживаем ошибки исследований, стремящихся интерпретировать небольшой прирост этой категории студентов (определяемой по профессии отца на момент поступления студента на факультет) как показатель возросшего участия этих классов в прибылях от высшего образования. В действительности между 1962 и 1968 г. именно эти социальные категории, самые многочисленные и самые репрезентативные среди средних классов, показывали самый большой процент прироста среди активного населения: для специалистов и руководителей среднего уровня в целом он составил +34,2% (или +67% для преподавателей и представителей профессий, связанных с литературой и наукой); для служащих — +26,4%, против всего лишь +4% для предпринимателей в промышленности и торговле (или -1,9% собственно для промышленников). См.: *Economie et statistique*. № 2, juin 1969. P. 43.



тавляют по своей образовательной карьере. Эти отношения могут выражаться, например, через степень отбора, неодинаковую для разных социальных классов и половой принадлежности<sup>1</sup>. В целом лишь при условии систематического применения *реляционного* способа мышления можно избежать ошибки, состоящей в придании свойствам, связанным с определенной категорией, значения субстанциональных атрибутов, поскольку в стороне остается тот факт, что адекватное значение каждого из членов отношения (например, отношения между политической позицией и дисциплинарной принадлежностью) может быть окончательно установлено только внутри системы отношений, которую они очерчивают и скрывают. Вспомним, например, о творчестве «социологов» на тему о роли социологов в движении Мая 1968 г.; или о наивности, вдохновленной относительно высокой долей сыновей рабочих среди студентов точных и естественных наук, если забыть соотнести ее с квазимонополией привилегированных классов на самые престижные высшие школы, т. е. если не поднять проблему социального рекрутирования на уровень системы научных исследований. Бдительность, направленная против склонности рассматривать независимые элементы отношений, образующие систему, особо требуется в случае сравнения разных исторических периодов. Так, чтобы уловить социальное значение доли разных социальных категорий на разных факультетах или дисциплинах, нужно учитывать положение определенного факультета или дисциплины, занимаемое ими в данный момент в системе факультетов или дисциплин, дабы не впасть в иллюзию монографической истории. Последняя, имплицитно выводя из тождества слов сущностное тождество в разные периоды жизни институтов или соответствующих свойств, обрекает себя на сравнение несравнимого и пропускает сравнение элементов, которые — несравнимые, если их брать в-себе и для-себя, — образуют настоящие члены сравнения, поскольку занимают гомологичные позиции в двух последовательных состояниях системы институтов образования<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> В качестве других примеров можно привести случаи, рассмотренные нами в главе 3 настоящей книги (в частности, параграф «Специальный отбор и социальный отбор»).

<sup>2</sup> Например, система *grandes écoles* не может рассматриваться вне связи с другими высшими учебными заведениями и ни одно учебное заведение не может рассматриваться вне связи с другими учебными заведениями, т. е. нельзя абстрагироваться от положения, которое та или иная *grande école* занимает в системе *grandes écoles* в данный момент. Так, если социальная история Высшей политехнической школы или Высшей нормальной школы (а точнее, история социального рекрутирования,

Всем, кто из увеличения общей численности населения, получившего доступ к высшему образованию, делает вывод о «демократизации» студенческой аудитории на факультетах, имеет смысл напомнить, что этот морфологический феномен может скрывать увековечивание статус-кво и даже в отдельных случаях сокращение представительности обездоленных классов<sup>1</sup>, а не только расширение социальной базы рекрутирования. Увеличение доли получивших образование в определенной возрастной группе в действительности может происходить почти исключительно за счет уже наиболее образованных категорий населения или, как минимум, пропорционально сложившемуся ранее неравному распределению шансов на получение образования. В более общем виде рост численности отражает итог деятельности факторов разного порядка: если во Франции рост числа студентов связан одновременно (по крайней мере, начиная с 1964 г.) с ростом когорт (вследствие всплеска рождаемости после 1946 г.) и повышением доли получивших среднее образование в возрастной группе старше 18 лет, то распределение этой общей доли между получившими образование представителями разных социально-профессиональных категорий оказывается изменившимся намного меньше, чем можно было ожидать, исходя из постоянного увеличения общей доли поступивших в высшие учебные заведения.

Точнее, чтобы получить приблизительную количественную оценку структуры социально обусловленных шансов доступа к образованию и особенно чтобы проанализировать временную динамику этой структуры, — нужно соотнести численность социально определенной категории студентов с численностью той же возрастной группы молодых людей с такими же социальными характеристиками. В самом деле, увеличение доли студентов, выходцев из определенной со-

---

карьер и даже политических и религиозных пристрастий учащихся этих школ) не будет принимать во внимание положение каждой из этих школ в системе *grandes écoles* и соответственно учитывать все, что связано с их позиционной ценностью в структуре отношений между *grandes écoles* и системой власти, хотя бы уже в силу создания Национальной школы управления, — то эта история будет такой же лживой, как и история Сен-Сира, которая, замкнувшись на идиографии, перестала замечать, как другие школы (в частности, высшие школы агрономии) стремятся постепенно подменить ее в системе функций, выполняемых системой *grandes écoles*.

<sup>1</sup> Мы никогда не отвергали такой гипотезы, по крайней мере, относительно отдельных типов образования, но она подтвердилась даже в случае расширения образования и в ситуации экономического роста. Показатели этой тенденции можно обнаружить при рассмотрении набора в медицинские школы.

циальной категории, может происходить не из-за увеличения шансов доступа подростков из этой социальной категории к высшему образованию, а из простого количественного изменения доли данной категории среди активного населения. Поэтому расчет вероятности доступа к высшему образованию по исходной социально-профессиональной категории, полу и другим критериям дает наиболее точную оценку порядка величины социально обусловленного неравенства шансов на получение образования и их диапазона.

Данные, приведенные в таблице шансов доступа к высшему образованию, показывают значительный разброс между разными социальными категориями в 1961/62 учебном году. Так, сын сельскохозяйственного рабочего имел 1,2% шансов поступить в вуз, а сын промышленника — более 1 шанса из 2. Такой диапазон неравенства показывает, что в то время система образования стремилась элементарно закрыть детям из простых семей доступ к высшему уровню образовательной карьеры.

В период с 1962 по 1966 г. шансы доступа к высшему образованию увеличились для всех социальных категорий. Но если понимать под «демократизацией» то, на что это слово всегда имплицитно указывает, а именно процесс уравнивания шансов для детей с разным социальным происхождением (полное равенство шансов предполагает, что все категории имеют равный процент шансов в общей доле получающих образование в данной возрастной группе), то эмпирически фиксируемый рост шансов для всех категорий сам по себе не означает «демократизацию». В то же время социологическая строгость требует, чтобы анализ динамики структуры шансов учитывал социальную значимость эволюции этой структуры, рассматриваемой именно в таком ее качестве. Если рассматривать крайние категории, то можно констатировать, что шансы доступа к высшему образованию для сыновей рабочих и сельскохозяйственных наемных работников более чем удвоились за данный период, тогда как для сыновей высших управляющих кадров они увеличились лишь в 1,6 раза. Однако очевидно, что удвоение очень слабой доли вероятности имеет далеко не те же значение и социальные последствия, чем в 30 раз большая вероятность. Чтобы правильно оценить социальные последствия этих количественных изменений, которые, как показывает график, сводятся к сдвигу вверх структуры образовательных шансов для разных социальных классов (см. график 2), необходимо со всей строгостью определить пороги, которые в разных зонах и в шкале шансов способны вызвать значимые трансформации системы ожиданий агентов. Действительно, известно, что разные объективные шансы соответствуют разным системам ожиданий в отно-

Таблица 8

Динамика шансов на получение образования в зависимости от социального происхождения и половой принадлежности между 1961/62 и 1965/66 учебным годом, в процентах

Социально-профессиональная категория отца	Пол	Объективные шансы (вероятность доступа)	Условная вероятность по предметам											
			Естественные науки		Гуманитарные науки		Право		Медицина		Фармакология			
			Годы											
		1961/62	1965/66	1961/62	1965/66	1961/62	1965/66	1961/62	1965/66	1961/62	1965/66	1961/62	1965/66	
Наемные работники в сельском хозяйстве	М	1,2	3	44	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5	
	Ж	1	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3	
	Вместе	1,1	2,7	34,7	45	50	38	12,5	12,9	2,8	3,3	0	0,8	
Сельхозпроизводители	М	3,8	8,5	44,6	45	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2	2,2	
	Ж	3	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6	
	Вместе	3,4	8	37	39,2	38,1	35	16,2	16,1	5,6	6,2	3,1	3,3	
Рабочие	М	1,5	3,9	52,5	50	27,5	24,8	14,4	17,8	5	6,6	0,6	0,6	
	Ж	1,2	2,9	20,3	31	58	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4	
	Вместе	1,3	3,4	42,8	42,1	39,9	37,2	12,3	14,7	3,6	5	1,4	1	

Служащие	М	10	17,9	48	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	Ж	7,8	14,3	30,4	22,3	44	53,4	16	14,3	6,1	5,7	3,5	4
	<b>Вместе</b>	<b>9</b>	<b>16,2</b>	<b>39,4</b>	<b>31,1</b>	<b>28,6</b>	<b>36,5</b>	<b>21,1</b>	<b>21,6</b>	<b>8,6</b>	<b>9,2</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>
Хозяева предприятий в промышленности и торговле	М	14,6	25	40,3	37,2	24,9	17,1	20,5	26,6	11	15,4	3,3	3,3
	Ж	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6	6,7
	<b>Вместе</b>	<b>13,9</b>	<b>28,2</b>	<b>81,8</b>	<b>39,5</b>	<b>39,1</b>	<b>89,6</b>	<b>16,4</b>	<b>21,6</b>	<b>8,1</b>	<b>12</b>	<b>4,6</b>	<b>4,8</b>
Из них: промышленники	М	52,8	74	28,5	34,3	25,2	11,6	22	32,3	20	17,8	3,9	4
	Ж	56,9	68,6	13,2	18,4	57,8	42,5	11,2	19,8	10,8	9,8	6,3	9,2
	<b>Вместе</b>	<b>54,4</b>	<b>71,5</b>	<b>21,1</b>	<b>26,6</b>	<b>41,1</b>	<b>26,0</b>	<b>17</b>	<b>26,5</b>	<b>15,5</b>	<b>14</b>	<b>5,8</b>	<b>6,4</b>
Средние управленческие кадры	М	24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21,0	21	23,2	8,5	12,6	2	1,8
	Ж	25,4	31,4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
	<b>Вместе</b>	<b>24,9</b>	<b>35,4</b>	<b>84,3</b>	<b>45,6</b>	<b>35</b>	<b>15,2</b>	<b>15,2</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>9,9</b>	<b>2,7</b>	<b>2,8</b>
Свободные профессии, выходящие управленческие кадры	М	38,7	61	40	35,7	10,3	13,7	21,3	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	Ж	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15	6,5	11,1	7,6	7,4
	<b>Вместе</b>	<b>38</b>	<b>59,7</b>	<b>33,3</b>	<b>30</b>	<b>33,2</b>	<b>27</b>	<b>16,9</b>	<b>21,5</b>	<b>10,8</b>	<b>16,2</b>	<b>5,8</b>	<b>5,2</b>

шении образования. Даже если шансы на получение образования не являются предметом сознательной оценки, то они могут восприниматься интуитивно для группы по принадлежности (группе близких или равных), например, в конкретных формах числа знакомых, продолжающих учебу или уже поступивших на работу в данном возрасте, что участвует в определении социального образа высшего образования, который как бы объективно вписан в определенный тип социального положения. В зависимости от того, воспринимается ли коллективно, даже смутным образом, доступ к высшему образованию как невозможное, возможное, вероятное, нормальное или обычное будущее, изменяется все поведение семей и детей (особенно их поведение и успеваемость в школе), поскольку оно стремится подладиться под то, на что «разумно» позволено надеяться. Поскольку количественно различающимся по коллективным шансам уровням соответствуют качественно разнящиеся жизненные опыты, постольку объективные шансы определенной социальной категории — посредством процесса интериоризации объективной участи своей категории — составляют один из механизмов осуществления этой объективной участи.

Так, вероятность получения высшего образования для сыновей промышленников выросла за этот период с 52,8 до 74%, т. е. только в 1,4 раза, однако, достигнув такой величины (74%), она находится теперь на таком уровне на шкале шансов, которому соответствует опыт практически полной уверенности в получении образования, а вместе с ней новые преимущества и новые противоречия, связанные с этим опытом. Если принять во внимание, с одной стороны, что значительное число детей промышленников получают образование в подготовительных классах для поступления в *grandes écoles* и в самих этих школах (т. е. не вошли в выборку, которая служила базой нашего статистического расчета) и, с другой стороны, что существует платное обучение, также не вошедшее в статистическую базу, которым пользуются в первую очередь именно представители данной социальной категории (псевдовузы коммерции, рекламы, журналистики, кино, фотографии и т. п.), — то мы должны предположить, что практически вся совокупность сыновей промышленников, способных посещать учебные заведения, действительно продолжает свое образование долгое время после достижения ими 18 лет. Так что теперь заметны первые признаки избытка образования в данной группе.

В конечном итоге через общее увеличение вероятности доступа к образованию изменение структуры шансов между 1962 и 1966 г. утвердило культурные привилегии высших классов. Так, для трех рассмотренных нами категорий: сы-

новья и дочери промышленников и сыновья высших управляющих кадров — вероятность поступления в высшую школу достигает или преодолевает порог в 60%, не учитывая учащихся в *grandes écoles*. Для сына работника высших управленческих кадров продолжение обучения после получения степени бакалавра в 1961/62 учебном году было вероятным будущим, а с 1965/66 года стало обычным будущим. Наоборот, рост вероятности доступа для детей, происходящих из народных классов, не настолько велик, чтобы они решающим образом удалились из зоны объективных шансов, где формируется их опыт покорности судьбе или, как исключение, опыт чудотворного спасения с помощью Школы. Сын рабочего имел в 1965/66 учебном году 3,9% шансов (вместо 1,5% в 1961/62 учебном году) получить высшее образование: этого недостаточно для изменения имеющегося у него образа высшего образования как невероятного будущего, чтобы не сказать «неразумного» или, если угодно, «неожиданного».

В отношении средних классов некоторые группы (в частности, учителя и мелкие чиновники), вероятно, подошли к порогу, с которого высшее образование начинает выглядеть нормальной возможностью, когда проявляется тенденция к ослаблению представления, что получение степени бакалавра означает практически обязательный конец курса обучения. Другими словами, уже распространенное, начиная с давнего времени, мнение высших классов, что диплом бакалавра есть простой пропуск к высшему образованию (о чем в негативном виде нам говорит формула «бак» — это ничто»), стремится распространиться дальше на уровень средних классов. Представление, которое до сих пор питало множество учащихся, прекращающих учебу после получения степени бакалавра, очень частое у сыновей средних управляющих кадров и у служащих, чьи стремления вследствие эффекта гистерезиса не идут дальше желания преодолеть барьер, на котором остановились их отцы в своей карьере («без «бака» — ничего не бывает»), уступает место противоположному представлению («с «баком» мы больше ничего не получим»), основанному, кстати, на реальном или реалистическом опыте, поскольку во многих случаях степень бакалавра стала условием доступа к должностям, которые предыдущее поколение могло получить, пройдя через «маленькую дверь», т. е. часто с одним лишь начальным образованием. Степень бакалавра теперь недостаточна для обеспечения автоматического продвижения к высшим кадровым должностям. На этом примере можно видеть, как то, что в сущности является лишь смещением ожиданий, может переживаться субъектами как природное изменение, или, как говорят наблюдатели, не страдающие словобоязнью, — «мутация».

Однако неравенство шансов на поступление в университет лишь отчасти выражает социально обусловленное неравенство в получении образования. Таблица условных шансов показывает, что студенты и студентки с разным происхождением не распределяются равномерно по всем типам обучения. Если бы социальное происхождение или пол играли роль дифференцирующего сита только в отношении доступа к высшему образованию; если бы, единожды поступив на факультет, неравным образом отобранные контингенты имели равные шансы направиться на разные специализации — короче, если бы распределение студентов по разным факультетам зависело лишь от «призвания» и индивидуальных «вкусов» (рассматриваемых как естественные склонности, неподвластные социальному детерминизму), то мы должны были бы на 100 студентов данного социального происхождения иметь распределение условных шансов, которое в каждой социальной категории просто отражало бы долю разных дисциплин в общей совокупности студентов. Так, в 1961/62 учебном году для гуманитарных наук они составляли бы 31,5%, для естественных наук — 32,4%, для права — 16,5%, для медицины — 15,6%, для фармацевтики — 4%, а в 1965/66 учебном году соответственно 34,4%, 31,4%, 19,9%, 10,7% и 3,5%. Однако эмпирически фиксируемое распределение представляет в сравнении со случайным распределением, вытекающим из «свободной игры природных способностей», систематическое отклонение, выражающееся в том, что, *grosso modo*, студенты, выходцы из обездоленных классов, направляются чаще на гуманитарные или естественно-научные факультеты, а студенты, выходцы из обеспеченных классов, — на юридические и медицинские факультеты. В самом деле, мы должны отметить, что между 1961/62 и 1965/66 учебным годом такая социальная специализация факультетов усилилась.

В 1961/62 учебном году студенты из народа ориентировались главным образом на гуманитарные или естественные науки, тогда как большая часть студентов из высших классов шла на изучение права или медицины: 84,7% детей наемных работников в сельском хозяйстве поступило на факультеты гуманитарных и естественных наук, так же как и 75,1% детей сельскохозяйственных производителей и 82,7% детей рабочих; напротив, это коснулось лишь 66,5% детей высших управляющих кадров и 62,2% детей промышленников (о которых известно, что они очень широко представлены среди студентов естественно-научных *grandes écoles*). Итак, чем ниже мы спускаемся по социальной иерархии, тем более доступ к высшему образованию оплачивается ограничениями выбора, доходящими у самых бедных ресурсами групп до почти обязательной релегации на



изучение гуманитарных и естественных дисциплин. Динамика распределения условной вероятности в 1962—1966 гг. показывает, что распределение осталось почти неизменным, а разные социальные категории ранжируются таким же образом в отношении «выбора» гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Если увеличение доли студентов-юристов в общей численности студентов сказалось на всех социально-профессиональных категориях в форме сокращения условной вероятности поступления на гуманитарные и естественно-научные факультеты, то эта тенденция особенно заметна в случае высших социальных категорий. Так, если дети наемных работников сельского хозяйства в 1966 г. имели 83% шансов поступить на гуманитарные или естественно-научные факультеты, то дети сельхозпроизводителей — 74,2% (или на 0,9% меньше, чем в 1962 г.); дети рабочих — 79,3% (или на 3,4% меньше); шансы детей кадров высшего уровня сократились до 57% (или на 9,5%), а шансы детей промышленников — до 52,6% (или на 9,6%). Расхождение между детьми рабочих и детьми высших кадров увеличилось за этот период с 15 до 22%. Если мы более детально рассмотрим изменение условной вероятности для юношей, то сможем констатировать для всех социальных категорий (за исключением сыновей служащих) сокращение вероятности поступления на гуманитарные факультеты, однако это сокращение намного более ощутимо для высших классов, нежели для средних или низших: так, шансы детей рабочих уменьшаются с 27,5 до 24,8%, в то время как шансы сыновей высших управляющих кадров падают с 19,3 до 13,7%, а для сыновей промышленников — с 25,2 до 11,6%. Зная, что доступ к среднему образованию достигается новым фракциям народных классов лишь ценой отправки в учебные заведения или отделения (реального образования, например), объективно помещающиеся в самом низу образовательной иерархии, отправки, вовлекающей детей, вышедших из этих классов, в цепь событий, почти неизбежно приводящих их на факультеты естественных наук по противоположности не только другим факультетам, но и другим естественно-научным высшим школам (*grandes écoles*)<sup>1</sup>, можно понять, что для студентов, выходцев из народных классов, как мы уже констатировали, растет условная вероятность начать изучать естественные науки, а для студентов, выходцев из высших классов, — изучать право или медицину. Статистика показывает, что для сыновей на-

---

<sup>1</sup> Saint Martin M., de. Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences // Revue française de sociologie. IX, numéro spécial, 1968. P. 167—184.

емных работников в сельском хозяйстве шансы изучать гуманитарные науки сокращаются за рассматриваемый период на 10,5%, а шансы изучать естественные науки увеличиваются на 9%; и наоборот, вероятность того, что сыновья представителей высших классов будут изучать гуманитарные науки, сокращается одновременно с вероятностью изучения естественных наук (или соответственно на 5,6% и 4,3%), тогда как вероятность того, что они поступают на юридический или медицинский факультет, возрастает соответственно на 5% и 5,4%. В целом для студентов, происходящих из низших и средних классов (наемные работники в сельском хозяйстве, рабочие, служащие, средние управленческие кадры), условная вероятность обучаться на юридическом факультете остается почти неизменной, возрастая на 2,8% лишь в случае средних управленческих кадров, в то время как эта вероятность для детей высших управленческих кадров (+ 4,6%) и особенно промышленников (+ 9,5%) заметно возрастает. То же самое происходит и в отношении изучения медицины: вероятность начать изучать ее является постоянной или слегка возрастает для детей из народных классов, в то время как она увеличивается для детей из высших классов на 5,6%. В итоге можно считать, что небольшой рост вероятности для детей из народных классов обучаться в университете был в некотором роде компенсирован усилением действия механизмов, стремящихся отправить прошедших отбор кандидатов из этих классов на определенные факультеты (и это несмотря на реформы, направленные на «рационализацию» организации обучения, проведенные в рассматриваемый период на факультетах права и медицины).

Достаточно применить принцип интерпретации статистики, включающий и применяющий расчет условной вероятности по факультетам к другим внутренним делениям системы образования (например, деление на дисциплины внутри одного факультета, как на графиках 2 и 3 в главе 1, и в особенности деления, противопоставляющие *grandes écoles*, строго иерархизированные между собой, всем факультетам университетов), чтобы получить средство для понимания того, что в статистических данных, измеряющих динамику структуры шансов доступа к определенному уровню или типу обучения, отражается, возможно, фундаментальный закон трансформации отношений между системой образования и структурой социальных классов. А именно: взяв за единицу студента и абстрагируясь от положения, которое учебное заведение или специализация занимают в явной или скрытой иерархии института образования, упускают из виду удвоение привилегии, связанной с тем фактом, что представители социальных категорий, имеющие наибольшую вероят-

ность доступа к данному уровню образования, обладают также самыми большими шансами поступить в учебные заведения, на отделение или дисциплину, которые наделяются самыми высокими шансами на дальнейший успех, как учебный, так и социальный. Более того, упускается из виду, что изменение структуры шансов доступа к образованию, которая может использовать уже существующие дифференциации или создавать новые, с необходимостью сопровождается постоянным переопределением критериев образовательной и социальной ценности (редкости) университетских званий<sup>1</sup>. В результате этого систематического перекоса проявляется тенденция недооценки способности системы образования нейтрализовать — при помощи увеличения дифференциации, маскирующей ее иерархическую структуру, — последствия смещения структуры шансов доступа к образованию или, если угодно, заместить оппозиции в терминах «все» или «ничего», доступа или исключения, характерные для иного состояния системы, на научные и умело замаскированные градации, которые идут от полного признания «прав буржуазии» в университетах до различных степеней оттеснения народных классов на второй план<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Статистика доходов в зависимости от возраста прекращения учебы показывает, что экономическая рентабельность одного дополнительного года обучения очень резко возрастает начиная с возрастной группы, совпадающей в целом со средним возрастом поступления в высшее учебное заведение, т. е. с тем уровнем образования, из которого низшие социальные классы почти полностью исключаются. Все склоняет нас к тому, чтобы предположить, что порог должен был постоянно расти по мере увеличения доступа к данному уровню образования, т. е. утраты им редкости вследствие смещения структуры шансов на получение образования.

<sup>2</sup> В этой логике нельзя забывать о *grandes écoles*, социальный отбор в которые постоянно возрастает с начала XX века. Например, в Высшей нормальной школе доля студентов из высших классов увеличилась на гуманитарном отделении с 49% в 1904—1910 гг. (и в 1924—1930 гг.) до 65,9% в 1966 г.; а на отделении естественных наук — с 36,3% в 1904—1910 гг. до 49,6% в 1924—1930 гг. и составила 67,6% в 1966 г. Не обращать на это внимания — значит совершать ошибку, значение которой несоизмеримо больше, чем количественное выражение аудитории этих школ: занимая наиболее высокоценное положение в системе образования и даже в системе отношений с властью, *grandes écoles* являются квазимонополией привилегированных классов.

## Интервью с Ж.-К. Пассроном о написании и прочтении книги «Воспроизводство...»

**Наталья Шматко.** Считаете ли Вы, что проблемы образования, в том виде, в каком они были поставлены в Вашей совместной с Пьером Бурдьё книге «Воспроизводство...» в 1972 г., и объяснительные модели социального неравенства шансов на успешное получение образования, которые были предложены в данной работе, все еще сохраняют свою актуальность? Как эта книга была воспринята преподавателями? Оказала ли она влияние на систему образования во Франции?

**Жан-Клод Пассрон.** Книга, несомненно, оказала влияние на споры, которые велись вокруг Школы после 1968 г. Она предложила социологический анализ провала реформы образования, задержки с ее демократизацией и показала нежелательные последствия перехода от модели «наследников культуры» к модели «массового образования». Во всяком случае, она в целом объясняла позиции и мнения преподавателей и учащихся, находящихся в центре политического конфликта. Однако нужно признать, что это влияние происходило не без разного рода деформаций, а порой наши мысли искажались до карикатуры, в зависимости от публики того времени и по мере смены политического менталитета от правого полюса к левому. Как те, так и другие сталкивались с неизлечимыми болезнями системы образования, которые появлялись вновь и вновь, от кризиса к кризису, представляя «больное место» французского общества. Самым явным результатом наших публикаций по социологии образования, который я обнаруживал вплоть до 1980-х гг., стала озадаченность, порожденная у многих преподавателей, воспитателей, родителей, специалистов и работников, ответственных за социальную политику, реформаторскими тезисами, перекочевавшими из «Наследников»<sup>1</sup> в «Воспроизводство...», но уже в менее оптимистическом ключе. Реформаторский настрой первой работы и последующих или параллельных с ней статей во Франции был воспринят достаточно хорошо. Исключение составил небольшой круг политических консерваторов и ностальгирующих по прошлому университетских деятелей. Вторая книга, которая, видимо, исключала всякую реальную надежду на реформу структур и

---

<sup>1</sup> Речь идет о книге П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрона «Наследники», посвященной анализу системы образования во Франции и ставившей проблемы, попавшие в дальнейшем в центр событий Мая 1968 г. (Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. P.: Minuit, 1964.) (Здесь и далее постраничные примечания сделаны Н. А. Шматко.)

умонастроений системы образования, внушала структурно-функциональный пессимизм — «функционализм худшего», как жалуются на него сторонники жесткой политики образовательных реформ. Она радикально изменила представление наших читателей о социологии образования. Так, деятели преподавательских или студенческих профсоюзов, активисты-коммунисты, марксисты или гошисты приняли ее в штыки, не разбираясь, слева она от них или справа. Социалисты, приверженцы программы безграничного распространения всеобщего и светского образования, располагающей значительными средствами, но не меняющей многие годы ни своего содержания, ни методов, симпатизировали. Представители художественных и научных кругов, адепты аристократической концепции «призвания», ежились: им казалось, что они обнаружили в нашем социологическом описании желание «делегитимировать» их исключительность. А главное, старые республиканцы, зачастую почтенные мэтры в своей университетской области, которые со времени собственной учебы привыкли считать Школу единственным средством освобождения народных классов, возмущались при виде того, как идеологию гуманизма, — ту самую идеологию, что отпечатана в бронзе Третьей республики, что призвана дать социальную мобильность детям из народа и способствовать самому широкому распространению знаний и образцов высокой культуры, — обвиняют как пособницу в создании средствами Школы культурной привилегии наследникам истеблишмента и в том, что демократизация школьного отбора топчется на месте. И конечно же, преподаватели, вовлеченные в процесс модернизации и реформу системы образования, были возмущены идеологическими перипетиями, тормозящими проведение в жизнь «Закона об ориентации» (принятого голосованием 1968 г.). Они упрекали нас за то, что мы дали аргументы, легитимированные научным анализом признанных социологов, для разного рода проявлений культурного анархизма и антиинституционального милитантизма.

С самого начала наш социологический анализ образования был вписан в проблематику Дюркгейма, даже если мы и соединяли его свободно с Марксом и Вебером. Он отдавал, таким образом, образованию стержневую роль в формировании социальной солидарности. Когда мы пришли в социологию, т. е. два поколения спустя и особенно после двух мировых войн, существенно подточивших исторический оптимизм, который в школе Дюркгейма держался на прогрессе социологических знаний, то обнаружили, что дюркгеймовское наследие устоялось и в некотором роде растворилось в университетской рутине. Но программа объективации «социальных фактов», предложенная в «Методе социологии»

(1894), а также сравнительная теория образования, которая выстраивалась во всех работах Дюркгейма, очерчивала поле, открытое для новых эмпирических исследований. Дюркгеймовская теория образования всегда предлагала социологам описывать главным образом, как от поколения к поколению передаются формы и представления о культуре общества через посредство разных инстанций и агентов социализации — семейной или школьной, диффузной или организованной — на долгом протяжении педагогических или религиозных традиций, например, в институциональной истории систем образования. Если описывать историческое многообразие форм образования, с их контрастными чертами и одновременно их функциональной близостью, то все вместе они в действительности ставят проблему механизмов и функций социально-культурного воспроизводства. В то же время они ставят соответствующую проблему определения исторических условий, при которых возникли педагогические революции, оказавшие самое значительное и продолжительное влияние на все общество. Теоретический исток «Воспроизводства...» находится именно здесь. Наша социология образования была направлена не просто на общую социологическую теорию воспроизводства и ее монотонность, но на социологию ценностей, которую школьная культура во Франции моделировала самым ходом и разрывами своей сингулярной истории.

Первое практическое предписание, которое мы сформулировали, опираясь на наши социологические исследования, — противодействовать антидемократическим последствиям «педагогики педагогического неучастия», которую практиковали профессора высшей школы. Она с легкостью навязывала свою очевидность на гуманитарных факультетах, но имела место и на других уровнях и фильерах образования во Франции. Постоянство проблем, вызванных педагогическим недопониманием, объяснялось растущим расхождением между, с одной стороны, социальной и экономической историей Франции и, с другой стороны, параллельной эволюцией института, идеологии и программы, вдохновленной демократией и гуманизмом, ожидаемыми и обоснованными в конце XIX в. Третьей республикой. Во французском контексте и в то время роста образованной части населения (чему способствовал экономический подъем «Славного тридцатилетия»<sup>1</sup>) увеличение числа лицеистов и студентов

---

<sup>1</sup> «Trente Glorieuses» — распространенное название периода экономического подъема после окончания Второй мировой войны (приблизительно 1945—1975 гг.).

контрастировало с увеличением доли бросивших учебу или провалившихся на экзаменах, а также с промедлением в демократизации социального набора в университеты. Отсюда вытекала программа, направленная на сравнительное исследование умонастроений и образовательных ориентаций потребителей образования, достижений и школьных результатов, которое начал в 1965 г. Центр европейской социологии. Особой задачей было исследование «недопонимания», присущего формам традиционной педагогической коммуникации. Ретроспективно мне кажется, что мы в то время установили — в методологическом плане через наши социологические исследования социокультурных факторов школьной успеваемости или провалов, что как-то воздействовать на процесс обучения с целью препятствовать воспроизводству социального неравенства через систему образования можно, только если компенсировать неблагоприятные социальные обстоятельства с помощью педагогики, направленной на их устранение, а не с помощью авторитарно установленных квот, как это было принято тогда в социалистических странах. На основе этих социологических фактов, которые синтезировались в понятии «символический капитал», чьи различные составляющие мы проанализировали, мы тогда смогли дать рекомендации для политики реформирования: поставить по-новому ориентированную форму образования на службу столь желанной для всех «демократизации». Нужны были программы и учителя, способные на всех уровнях процесса образования проводить педагогику культурного и языкового «подтягивания» детей из семей, наиболее обделенных в экономическом и культурном отношении. Таким образом, речь вовсе не шла, как говорили позднее, о «позитивной дискриминации» в пользу «меньшинств» в американском смысле этого слова.

Наше предложение, широко обсуждавшееся в то время протагонистами начинающегося школьного кризиса, не могло быть воспринято голлистским правительством 1960-х гг., которому советовали технократы, чувствительные к запросам крупных предприятий (государственных или частных) и озабоченные прежде всего «низкой продуктивностью» института образования. Это правительство стремилось главным образом воспрепятствовать — посредством принятия закона Фуше<sup>1</sup> от 1967 г. — поступлению в университеты все большего числа детей, чье социальное происхождение становилось все более разным. Итог протестов и мечтаний Мая 1968 г. прервал эту тенденцию к технократической нор-

---

<sup>1</sup> Кристиан Фуше (1911—1974) — министр национального образования Франции в 1962—1967 гг.

мализации. И лишь после медленного угасания движения лицеистов и студентов на протяжении 1970-х гг. и через перипетии жискаровских реформ «ни рыба ни мясо» идея адаптации педагогов и образовательных структур к социальным группам, аккумулирующим наибольшее число неблагоприятных факторов, нашла свое завершение в некоторых взаимосвязанных мерах, принятых в начале 1980-х гг. Я вспоминаю, что участвовал в подготовке отчета для министра Савари<sup>1</sup> в период создания во Франции ZEP<sup>2</sup> — зон приоритетного воспитания.

Если в наших первых исследованиях социология образования занимала главное место среди социологических знаний, чье общественное применение может принести ощутимую пользу, то это было потому, что мы все еще опирались в своих исследованиях на дюркгеймовскую теорию функций образования. Мы придавали образованию «относительную автономию», предположительно более широкую, чем в других культурных системах, в силу центрального места, которое оно занимает в передаче культуры от поколения к поколению. Впрочем, можно спросить, не стоит ли сегодня пересмотреть это привилегированное положение воздействия Школы, учитывая усиление напряженности и даже кризисы семейной социализации в иерархии приоритетов обучения, при выходе на рынок труда или вследствие эмансипации и взрыва запросов у молодежи. В последнюю четверть XX в. отмечались значительные перемены в образовании: численность получивших образование и их распределение по полу, социальным группам или месту жительства, реорганизация структур и перспектив Школы; новые группы акторов, иные запросы «консьюмеристов» и «опровергателей», другие фрустрации и распределение страхов и разочарований между учителями и учащимися, между все большим числом «проводников» культурного контакта, между лицами, планирующими будущее, и анкетерами на местах. Сегодня у социологов, исследующих педагогическую деятельность, можно найти достаточно мрачные выводы о

---

<sup>1</sup> Ален Савари (1919—1988) — министр национального образования Франции в 1982—1983 гг.

<sup>2</sup> *Zones d'éducation prioritaire* — программа, принятая французским правительством в 1982 г. и направленная на создание системы образовательных учреждений (от дошкольного воспитания до колледжей) в регионах и городских районах, где концентрируется самое бедное и проблемное население. Призвана создать условия для успешного получения среднего образования детьми, обделенными в культурном отношении. Закон носит имя своего создателя — Алена Савари, в то время министра образования Франции.



культурных кризисах, как, например, у Дюбе<sup>1</sup>. Но я считаю, что поставленный ранее вопрос о педагогике, эксплицитно направленной на компенсацию неблагоприятных социальных обстоятельств, остается в силе. Школьная политика должна быть направлена на возможно более раннее превентивное воздействие, так же как и в других областях политики сглаживания социально-культурного неравенства.

Я, может быть, слишком долго распространяюсь о нашей концепции социологии образования, но я хотел бы подчеркнуть, что сегодня — в сущности, так же, как и в 1960-е гг., — проблема демократизации культуры и роли Школы в этом процессе продолжает ставить вопрос о связи, сохраняющей свою проблематичность, между самыми достоверными результатами социологических исследований и их использованием в определенных практических целях. В период выхода в свет «Наследников» и «Воспроизводства...» часто можно было слышать возражения против главного тезиса этих работ, который ставил под сомнение — еще более резко, чем в марксистских работах, — вопрос о *социальной нейтральности*, прокламируемой централизованными и программируемыми институтами образования. Мы утверждали в действительности, что в силу педагогического неучастия и социологической слепоты культура образования во Франции функционировала как классовая культура, поскольку она участвовала в воспроизводстве культурного неравенства, легитимируя результаты социальной селекции. Но тогда — кричали нам со всех сторон — не способствуем ли мы ликвидации, отрицанию какой-либо ценности научной и учебной культуры, их методов и трудов, которые из них выросли? Особо выпуклый в «Воспроизводстве...», эпиграфом к которому послужило юмористическое стихотворение Десноса, предлагавшее разбить яйцо, чтобы сделать из него революционный омлет, не служит ли наш тезис социологическим обеспечением для популистского или пролетарского проекта («Пролеткульт»), ставящего задачу просто-напросто поменять полюса социальной связи культурной легитимности? Или же для проекта устранения образования из воспитания, как к тому призывал анти-институциональный анархизм Ивана Иллича? Или даже для маоистской концепции культурной революции? Я всегда без колебаний отвечал, что именно здесь кроется извращение нашей социологической диагностики. Бурдье со своей стороны в то время — поскольку в наших сравнительных исследованиях мы в равной мере разделяли мнение о необходимости радикального изменения политики — требовал

---

<sup>1</sup> Dubet F. Le déclin de l'institution. Paris: Seuil, 2002.

разработать педагогику присвоения произведений легитимной культуры. На самом деле мы говорили, что даже если учебная культура с ее традиционными методами является пособницей в конфискации господствующими классами всех благ и прибылей научной культуры, т. е. «культивированного» типа потребления произведений прошлого, а также главного средства социальной мобильности в пользу одних классов и в ущерб другим, то «демократизация» культуры не должна выбрасывать все произведения, созданные в рамках культуры, называемой сегодня «легитимной», вместе с водой, в которой сконцентрировалась социальная легитимность культурных практик, монополизированных элитами и господствующими классами.

Я вспоминаю об одном из оппонентов — Джорже Снайдерсе, историке педагогики, в то время ортодоксальном марксисте, который спросил меня во время дебатов, как конкретно можно примирить два требования образовательной политики, даже хорошо зная об их социальных последствиях. Я мог тогда лишь отослать его, как и всех тех, кто обвинял «Воспроизводство...» в культурном пессимизме (и кто представлял как левые, так и правые политические позиции в 1972 г.), к фразе, которая была уже в «Наследниках» и предупреждала о механическом марксистском прочтении книги. Мы писали в 1964 г.: «Если школьная культура сегодня — это классовая культура, то делать все, чтобы она такой и осталась, — значит признать, что она только этим и является». Ответ уклончивый, я признаю, который не отваживается уточнить политические последствия социологической диагностики. Последняя в действительности приводила к выводу, который не фигурировал в явном виде в наших работах 1970—1980-х гг., но который я смог резюмировать в другой работе, где уточнял в последующем диалоге с Клодом Гриньоном<sup>1</sup> требование исторического анализа отношений между Школой и социальной стратификацией, призванного охранить социологию от искушений «популизма» или «мизераблизма». Подведем итог. Невозможность полностью положиться на добрые субъективные намерения преподавателей, которые благодаря культурному нейтралитету, приписываемому Школе, как бы освобождают людей из народа от невежества и предрассудков, поскольку Школа лишь формально открывает для всех доступ к культуре, — означает увековечивание социального неравенства, которому она объективно способствует; поступать

---

<sup>1</sup> Речь идет о совместной книге: Grignon C., Passeron J.-C. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et la littérature.* — Paris: Gallimard — Seuil, 1989.

так, как если бы она не была ничем другим, кроме классовой школы, которую нужно было бы уничтожить как можно скорее, чтобы уничтожить неравенство. Там, где не существует института образования, политика «дать каждому возможность воспитываться свободно» столь же губительна для «лишенных наследства», как либерализм в экономике дикого капитализма: «Оставить рынку свободу действий — это дать каждому возможность обогатиться».

**Н. Ш.** Представленный в книге анализ приводит к мысли, что в институционализированном образовании, как и в любой педагогической коммуникации, существуют устойчивые и воспроизводящиеся структуры, объективное знание о которых может дать социология. Какова Ваша позиция по вопросу об объективности структур и их объективного познания? Как Вам видится роль структурализма и в чем состоял его вклад в представленный в Вашей книге анализ системы образования?

**Ж.-К. П.** Действительно, мы хотели показать в книге, что во всяком образовательном воздействии, особенно когда оно институционализируется, можно наблюдать, помимо межкурсовых вариаций и по ходу его истории, повторяющиеся структуры и педагогические механизмы, аналогичные функции и родственные представления и ценности, — короче говоря, «регулярности» в смысле Дюркгейма или феномены, выступающие «общим правилом» в смысле Вебера. Но чтобы лучше показать силу и символическую функцию сочетания социальных механизмов, взаимодействующих внутри системы образования, с исполнением ее внешних функций, мы построили в книге модель, которая доводила анализ до конца. Выбранный нами язык изложения также содержал определенный риск, что наши попытки простой концептуальной «схематизации» будут приняты за формальные, т. е. внеисторические и дедуктивные «модели», которые можно приложить к описанию и объяснению связей Школы с социальными иерархиями и интересами (материальными и символическими) господствующих классов или групп во все времена и в любом обществе. Ошибочное впечатление. На деле мы противостояли, чаще всего с опорой на методологическую аргументацию Вебера, «сциентистской» или марксистской практике социальных наук, которые, отливая свои объяснения в форму эпистемологического «натурализма», верили, что смогут изучать исторические объекты так, как это делается в экспериментальных науках, где можно контролировать начальные условия эксперимента и подвергать проверке возможный универсализм их гипотез попперовским «тестом» на фальсификацию. Конечно же, эти «все» и «всякое», которыми изобилуют «Положения» в Книге I («Всякое ПВ включает...» или «подразумевает» и т. п.), мог-

ли создать впечатление, что мы хотим сформулировать таким образом универсальные социологические законы и, следовательно, что социология может претендовать на обоснованность номологической науки.

В действительности мы старались, ориентируясь на добрую веберовскую методологию, «стилизовать» под «идеальные типы» собрание «исторических случаев», которые нами были отобраны для проведения социологического сравнения в «сходных» контекстах: распространение школьного образования в Европе и во Франции — золотой век буржуазной школы конца XIX и первой половины XX в. Соединив две модели: а) модель межпоколенческого воспроизводства общих структур социального неравенства между группами или классами в стратифицированном обществе и б) модель самовоспроизводства института образования, — наша книга просто описала взаимное усиление, которое историческая встреча этих двух моделей в индустриальных обществах старалась упрочить на протяжении целого века. Несомненно, было бы понятнее, если бы мы объяснили это, скажем, в историческом введении, как об этом нам часто говорил историк образования Антуан Прост. И позднее я это сделал в текстах, посвященных критике концепта «воспроизводство», в частности в статье, опубликованной в «Эспри» («Гегель, или безбилетный пассажир: социальное воспроизводство и история», 1986<sup>1</sup>), целью которой было очистить гегелевский концепт «противоречия» от его диалектических импликаций, чтобы описать социальные эволюции, восстанавливая их место в культурной истории каждого отдельного общества.

**Н. Ш.** Как Вы можете объяснить нарочито «формальный» способ изложения материала в теоретической части книги? Я говорю о построении материала в виде положений, следствий, комментариев, иерархических схем, суждений, аббревиатур и т. п. Происходит ли это от намерения применить модели точных наук с их формулировками теорем и последовательным развертыванием доказательства? Или же это переключается с использованием математического метода, предложенного Декартом для любого научного анализа? Или же с геометрическим методом Спинозы, который мы находим в его «Этике»? Или это связано совсем с другим намерением? С каким?

**Ж.-К. П.** Да, именно с другим, несомненно. И даже с диаметрально противоположным. Я всегда жестко придерживался позиции, что доказательство в социальных науках никогда не может копировать слово в слово и с начала до

---

<sup>1</sup> Passeron J.-C. Hegel ou le passager clandestin: la reproduction sociale et l'histoire // Esprit, 1986. № 115. P. 63—81.

конца ни **индуктивный** подход экспериментальных наук, базирующийся на «логической универсальности» гипотез — единственном формальном качестве теоретического суждения, позволяющем посредством дедукции провести эмпирическую проверку, способную доказать ее ложность в строгом опровержении, т. е. **фальсификацию**; ни **дедуктивный** подход при доказательстве, предполагающем возможность «определенных описаний», как в математике, или «формальной системы», как в логике.

Наша интенция была дидактическая, связанная с заботой, я бы сказал, об учебной ясности изложения, даже если для этого требовалось пожертвовать стилем. С грамматической точки зрения «Положения» или «пропозиции» являются во всем тексте «суждениями», логический статус которых может быть очень разным в зависимости от регистра дискурса. Наши «Положения» являются «теоремами» лишь в той части рассуждений, где они могут быть увязаны между собой посредством «строгих выводов», прямо или опосредованно, с аксиомами и дефинициями системы. В «Воспроизводстве...» исходные «Положения» образовывали «способ изложения», которое разворачивалось посредством последовательного объяснения некоторых описательных концептов. Такой способ представления использовал Витгенштейн в своем «Трактате», чтобы давать минимальные описания «логического пространства» связанного дискурса. И это совсем не то доказательство, которого требовал Спиноза в своей «Этике». Здесь только стилистическое сходство, короткий ностальгический взгляд, брошенный в сторону этих обожаемых нами философов.

Несмотря на организацию текста и нумерацию аргументов и положений, а также грамматику фраз с использованием аббревиатур или без них, «Воспроизводство...» написано «естественным», а не «искусственным» языком. Позже, в «Социологическом рассуждении»<sup>1</sup>, я хотел сделать выводы для исторических наук, поскольку, как говорил Рассел, семантику искусственного языка, так же как и семантику естественного, всегда можно истолковать на естественном языке (взятом как метаязык) или выразить отношения их эквивалентности (полной или частичной), несовместимость или аналогию между смыслом их слов и высказываний; но смысл отношений между искусственным и естественным языками никогда нельзя выразить на искусственном языке (взятом как метаязык). Некоторые читатели не поверили нам и понапрасну оскорбились такой формой изложения, бичуя ее как наивно сциентистское порождение формаль-

---

<sup>1</sup> Passeron J.-C. Le raisonnement sociologique. Paris: Nathan, 1991.

ной логики или, напротив, как философскую игру, этого было достаточно, чтобы дисквалифицировать научное содержание нашей исторической аргументации.

Вследствие снобизма нашу форму изложения (и использование условных обозначений) стали копировать многие работы 1970-х гг. Для нас речь вначале шла только о формулировке в самом заурядном виде, представляя один за другим основные описательные и объяснительные тезисы, сплетенные в аргументации глав книги. Но следует признать, что грамматически мы ее очень утяжелили, поскольку Бурдьё и я, являясь соавторами, переписывали тексты друг за другом. Впрочем, я проанализировал то, чему нас научило такое совместное письмо, преимущества такой работы. Оно помогло мне понять семантическую ткань социологических теорий, которые могут описываться только естественным языком.

Внимательное прочтение текстов, которые из этого вышли, показывает, что письмо вдвоем дает чрезвычайно эффективный инструмент — через устранение обнаруженных изъянов и двусмысленностей — для анализа подвижных отношений между аргументацией, сформулированной на естественном языке, и теоретическими обозначениями этих формулировок. В связи с долгими, пядь за пядью, переговорами с Бурдьё по поводу каждого слова и оборота я открыл силу семантического принуждения, присущего историческим наукам, где слова, концепты и схемы высказываний имеют не такое строго кодированное использование, как в «парадигмальной» или формализованной науке, и где «базовые высказывания» невозможно «запротоколировать» в неизменных формах утверждений, которые можно повторять «при прочих равных». В наших дисциплинах, выбирая тот или иной «теоретический язык», описывают разные «вещи». Естественный язык замешан на сравнительных обозначениях, постоянно находящихся в состоянии семантической готовности к ревизии посредством распределения идеально-типических концептов по сериям «случаев», которые всегда можно дополнить. Обозначения концептов и доказательств здесь никогда не остаются неизменными на протяжении всего описания, как в обозначениях, фиксированных в членах «определенной дескрипции» или строго экспериментального протокола. Обмен взаимными возражениями во время совместного письма, сопровождающийся деконструкцией и реконструкцией утверждений при решении вопроса об интерпретации статистических корреляций, лично меня привел к тому, что я лучше стал понимать фундаментальную семантическую роль, которую играет теоретический язык описания мира в любом историческом наблюдении, когда он смешивается или приспособляется к другому языку или дистанцируется от него вплоть до полемической демаркации.

Именно здесь исток «Положений», представленных в «Воспроизводстве...». Главы книги были в основном написаны, но из-за постоянной правки они стали настолько извилистыми, что в конце этой работы я предложил сделать последнее усилие, чтобы облегчить нашу коммуникацию с читателем, поставленным перед тяжким испытанием. Я посчитал, что нужно поместить в начало работы несколько положений, коротких и простых, сформулированных в утвердительной форме и избавленных от всех защитных и слишком детализированных аргументов. Намеренная уязвимость такого языка, формулирующего в плоском виде факты и их интерпретацию, подставила эти положения (как многие утверждения, описывающие фактические эмпирические данные) под социологические или исторические возражения. Вместе с тем содержание теоретических формулировок, сжатое до нескольких слов базовой лексики, позволяло избежать недоразумений и добиться согласия или несогласия читателя. Таким образом, как я уже и говорил, здесь нет ничего общего с *more geometrico demonstrata* (геометрическим методом) в «Этике» Спинозы, где «теоремы» дедуктивно связаны между собой в «доказательстве». У нас просто «оглавление», вкратце представляющее без какой-либо риторики или герметизма изложение главных концептуальных сочленений нашего рассуждения. Для этого достаточно посмотреть, как Дюркгейм комментировал главы своих социологических работ, резюмируя их в утверждении, выраженном одним-двумя предложениями, столь же прямыми, как названия глав. Например, первый раздел второй главы в содержании работы «О разделении общественного труда»: «Связь социальной солидарности, которой соответствует репрессивное право, — это та связь, нарушение которой составляет преступление»<sup>1</sup>. Впрочем, именно теоретический язык Дюркгейма, прямой настолько, что это начинает противоречить номологической универсальности, лежит в основе всех этих «все» и «всякий», которыми изобилуют «Положения» Книги I. В них хотели видеть признание универсальности функционализма, а на самом деле речь шла о том, чтобы вместо бесконечных повторений оборотов в каждой фразе объять несколькими словами утверждение какой-либо константы или ее интерпретации, валидной как правило, т. е. в большинстве случаев.

Мы с Бурдьё соглашались в выборе такого дидактического подхода. Однако требования естественного языка, не-

---

<sup>1</sup> Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. — М.: Наука, 1991. — С. 71.

отделимые от формы приведения доказательств, свойственной любому социологическому рассуждению, помешали нам полностью семантически очистить наш текст от разного рода концептов и логических выводов. И если по прошествии нескольких месяцев совместного переписывания текста наши усилия завершились «Положениями», помещенными в самое начало «Воспроизводства...», но в итоге несколько не сократившими текст, несмотря на все использованные сокращения, — то это, конечно, не вина Бурдьё и Пассрона, а результат долгого переписывания (к лучшему или к худшему?) нашего текста, утяжеленного из-за стремления сделать его более насыщенным и возможно более точным. Даже освобожденные от груза перечислений и уточнений, которые мы поместили в схолии или комментарии к каждому положению, даже упрежденные неуклюжими графиками, развертывающимися тугой свиток текста и резюмирующими фазы, факторы и следствия классовой социализации в школьной и профессиональной среде, «Положения» остались все же перегруженными, иначе, чем последующие главы, но все же... И использованные для обозначения сокращения: ПВ, ПА, ША и пр., — очень быстро вошли в моду и стали имитироваться в разных идеологических спорах, которые множились вокруг Школы, но уже не отражали никакого содержания и в общем-то ничему не служили.

Логический вывод: непреодолимое в социологическом рассуждении обращение к дескриптивным и интерпретативным возможностям естественного языка не означает, что мы не можем осмысливать их как моменты дедукции, сформулированные на искусственном языке (например, на языке статистики), но оно не допускает иллюзии возможности обосновать от начала до конца аргументативную грамматику естественного языка на грамматике искусственного языка, в соответствии с правилами логики, оторванной от эмпирической семантики вследствие формальных дефиниций. Только естественный язык может придать метаязыку смысл их отношений. Мы можем найти следы тех трудностей, которые встречаются на пути тотальной унификации грамматики доказательства социологического рассуждения в компромиссах между соавторами. При написании «Воспроизводства...», после трудных теоретических переговоров, они принимали вид дипломатических уступок, а иногда эти компромиссы между формулировками заключались в полуслове, но каждый лишь сожалел об уступках. Сегодня мне вспоминаются тексты (во время одной из наших последних встреч я указывал на это Бурдьё, которого развеселило данное замечание), заканчивающие последовательность «движений синтеза» на конгрессах политических партий или теологических консилиумах. В оправдание такой диплома-



тии скажем, что найдется немного текстов по социальным наукам, даже написанных одним автором, где удалось бы устранить все остатки двойственности из всех закоулков их теории. Не было бы нужды их комментировать, как этого не бывает с математическими доказательствами. В конечном итоге нужно искать эпистемологические основания невозможного (полного) логического очищения аргументации социальных наук в их внутренней дискурсивной конституции, т. е. в самой форме отношения языков описания исторического мира и фактов, о которых они ведут разговор.

**Н. Ш.** Как Вы можете объяснить использование в Вашей книге очень «сильных» терминов — по крайней мере, так они выглядят на взгляд русского исследователя? В частности, я говорю о таких часто встречающихся терминах, как «внушение», «прививание», «навязывание», «произвол», «символическое насилие». Особенно в случае, когда Вы характеризуете как «способы внушения легитимной культуры» те культурные процессы, которые обычно рассматриваются историками философии или этиками в качестве «основ» процессов цивилизации. А именно процессы социализации и воспитания, которые изучаются социологами, или введение в культуру и процесс аккультурации, которые изучаются антропологами?

**Ж.-К. П.** Действительно, нужно признать, что по этому вопросу нам было нелегко добиться понимания того, что за абстракцией и радикализмом концептуальной лексики книги кроется «аксиологический нейтралитет» ее анализа. В большинстве случаев голос ее аналитической интенции так и не был услышан, я даже не уверен, что сейчас он звучит более призывно. И не только, я бы добавил, «для русского исследователя», как Вы говорите, который в действительности мог пережить государственный и/или тоталитарный способ принудительного внушения легитимного конформизма «сверху» посредством марксистской политической науки, вписанной в теократические институты. На самом деле цель книги — через передачу культуры (научной, этической или литературной) от одного поколения к другому проанализировать социальные механизмы, составляющие процесс «легитимации» культуры, какой бы она ни была, в представлениях тех, кто признает себя в качестве подсудных ее «порядку».

В 1970-е гг. во Франции многие считали, что нашли в «Воспроизводстве...» «левацкий» анализ «символического насилия», которое, будучи описано как сущностно присущее любой передаче знания или любой интериоризации культурных моделей, заявляет о «произволе» в том смысле, в каком говорят о «несправедливости» социального порядка, когда констатируют, что он лишен всякого естественного или рационального основания. Это равно тому, что нам припи-

сывают демагогическую стратегию, разжигающую огонь poleмики, может быть, потому, что я в то время преподавал в университете Винсена, который отдельными чувствительными журналистами охотно описывался как кухня ведьм. На самом деле при использовании этих провокативных на вид концептов мы обращались к сверхчувственности смысла, которую предложил Вебер для анализа отношений господства и подчинения при любом «легитимном порядке». Мы хотели так же укрепить фундамент нашего подхода, показывая аналогии нашего принципа анализа — принципа «произвола» любого символического отношения — подходу, принятому в современных лингвистических работах, помещающих этот принцип в основу любой семиологии: культура есть система знаков в каждой области ее выражения. В итоге мы индексировали наш теоретический язык на методологическую революцию, совершенную Соссюром, помещая в основание языка «произвольный» характер отношения между означающими и означаемыми во всей знаковой системе.

Мы использовали также, опираясь уже на другой параллелизм, логический аргумент, согласно которому Леви-Строс совмещал переход от природы к культуре (недоступный для действительной исторической регрессии) с «социальным запретом на инцест» и, более широко, с символическим влиянием регламентации, рассматриваемым как основополагающее действие силы социальных норм, силы чисто символической, которая создает легитимность социального порядка или его частичных субпорядков, со всеми вытекающими действительными следствиями. Соответственно мы опирались на Вебера, заимствуя у него концепт «легитимного порядка», эффекты которого в области религии, политики, права и т. п. он тщательно исследовал, совмещая это с анализом культурных ценностей, если они признавались как «легитимные» изучаемыми акторами, чтобы найти объяснение послушанию доминируемых, которое всегда предполагает «незнание силовых отношений для признания легитимности», если сформулировать этот принцип на языке «Воспроизводства...». Леви-Строс в «Элементарных структурах родства» приводит прямое доказательство «культурного произвола», присущего власти предписывать социальную норму, которое он позаимствовал у психоанализа. В противовес аргументу «натуралистов», находящихся причины запрета на инцест в биологии, Фрейд сконцентрировал антропологический смысл, обнаруженный им в связи любого запрета с «бессознательным», в короткой формуле, составляющей основу всей его клинической практики: «Нет нужды запрещать то, чего никто не желает».

Короче говоря, обращаясь к анализу «культурного произвола» социального порядка и имплицитного «насилия» его

способов внушения, мы просто пытались вписать наш анализ в рамки дискуссии, которая в середине XX в. затронула все науки о человеке. Так же это делал Фуко в своей теории типов микровласти и надзора. Мы не заявляем об этом произволе, противопоставляя его логической необходимости истины или биологической силе импульса или желания, которые были бы достаточными, чтобы показать, благодаря их собственной силе, достоверность научных истин и моральный императив норм, поскольку любой антрополог или историк хорошо знает, что в социальном действии, наделенном смыслом, точно так же невозможно отделить друг от друга ту или иную инфра- или экстракультурную необходимость, выделить ее в чистом виде. Мы хотели только описать и объяснить социологическую необходимость труда по легитимации, и в частности «педагогического труда». ПТ, который предписывается всякому социальному порядку или институту, инстанциям и агентам социализации, чьи действия по «внедрению в головы» всегда должны помогать актерам почувствовать «естественную очевидность» веры и послушания, которых не существует до действительности этого «символического» процесса. В конечном итоге речь идет только о том, чтобы объективировать социальное означивание власти норм, определить его означающую основу, т. е. рассмотреть их как «произвол» в смысле Соссюра или Леви-Строса или просто, если угодно, в смысле «обычая» у Паскаля.

Комментируя в своем «Курсе...» «произвольность языкового знака», Соссюр, по-видимому, хотел окончательно установить тщетность всякого «субстанциалистского» исследования, желающего обнаружить объяснительную связь между каким-либо аспектом материальности «знака», используемого в языке, и семантической характеристикой его обозначаемого в процессе коммуникации. Интерес его анализа для социолога, изучающего связь между «неузнаванием» и «признанием», в том, что он позволяет обнаружить в то же время необходимость для использующего систему знаков забыть о произвольности, чтобы иметь возможность общаться с помощью речи. Здесь мы также имеем дело с наблюдаемым «фактом». Всякий говорящий — а не только Платон, предлагающий фантастические этимологии в «Кратиле», — является жертвой иллюзии «естественности» знака до тех пор, пока не удивится, что говорящие на других языках не видят «естественной очевидности» смысла слов его собственного языка, как тот швейцарский конюх (в «Курсе...»), говорящий на немецком диалекте, возмущался, что французы могут так произвольно называть лошадь «cheval», когда она должна полноправно называться «Pferd».

Очевидно, что при том беспорядке, царившем в университетах в 1970-е гг., и в гуще протестов против морально-

го порядка, которые, казалось, могут закончиться тотальным политическим переворотом, было мало шансов, что нас услышат, когда мы предоставили наше социологическое исследование на службу «социологии понимания», в том виде, в каком ее обозначил Вебер, подчинив ее методологии объективации «социальных фактов», какими Дюркгейм снабдил свои первые статистические исследования в «Самоубийстве». Университетские преподаватели и политики наиболее консервативного толка объявили нас «софистами» или «демагогами», упиваясь крайностями протестов. Не лучше было и с пониманием нашего социологического проекта со стороны студентов и молодых преподавателей левого толка, которые сразу стали упрекать нас в том, что мы не пошли дальше в развенчании института и «делегитимации» ценности вообще или деятельности университета в целом. Мы были, согласно утверждению Лапассаса<sup>1</sup>, просто «новыми мандаринами», переодетыми в маоистские одежды. Короче, на псевдополитической сцене символической борьбы мы могли проявить себя лишь как активные участники войны между «дискурсивностями», которые как в аудиториях, так и в книгах противостояли в беспощадной борьбе за монополию на легитимный язык. В сравнении с другими интеллектуалами, например «новыми философами», особо отличавшимися в сочетании гипербол и палинодии, мы выглядели, в конце концов, весьма наивными. Но уж, конечно, мы не были демагогами. Это предполагало бы, что мы должны были, предвидя протесты публики того времени, предупредить их, специально прибегая к утрированной лексике. В эпоху «Наследников» мы, конечно, не более других социологов могли предвидеть нарастающую дестабилизацию, которая спровоцировала университетский взрыв 1968 г. Мы могли всего лишь наблюдать, что «культура демонстраций», которая обкатывалась в студенческой среде через деятельность «Комитета Вьетнама», в соединении с «протестом» против преподавательской власти, происходившим в лекционных залах, представляла собой детонатор непредсказуемых последствий в самом центре тлеющего университетского кризиса. Вначале, в 1970 г. во время работы над «Воспроизводством...», мы не думали, что в условиях эскалации вербальных разоблачений термины «произвол» или «символическое насилие» могут вызвать такой отклик.

---

<sup>1</sup> Жорж Лапассад — преподаватель университета Винсена в 1960—1970-е гг., социолог и антрополог; активный участник левых политических движений («стихийный маоист») и образовательных экспериментов, территорией которых стал этот университет.

В наших исследованиях 1960-х гг. мы лучше предусмотрели упадок традиционной педагогической коммуникации с ее посторонними «шумами» и бессмыслицей, чем бессистемные извращения в рецепции работ по социальным наукам в политически перегретой среде. Это не мешает тому, что многие ностальгирующие преподаватели поколения «до 1968 года» еще и сегодня продолжают обвинять нас в разжигании протеста (хотя мы, может быть, и не замечаем этого, добавляют те из них, кто считает себя нашими друзьями).

Если впоследствии Бурдьё и я все более по-разному реагировали на реформы и реформаторов 1970-х гг., то все же мы создавали одну социологию Школы и Университета (это видно из полемики, разоженной старым маоистом Милнером, перекрестившимся из «Дела народа» в элитарного милитантиста «Дела знания» (см.: «Le Débat», 1984, Septembre), и более того — одну эпистемологию. Так вершатся биографии ученых в социальных науках... редко по прямой линии. Практика исторического исследования — и в хорошем, и в плохом, — особенно когда она сочетается с критическими размышлениями о ней, является учительницей непрочности теорий. Безусловно, не потому, что она поощряет фантазии воображения, эту «*folle du logis*» (фантазию) по Паскалю, но потому, что, становясь бдительной учительницей самокритики и постоянной «ревизии» теории, никогда не прекращает подвергаться испытанию эмпирией. Клиническая практика Фрейда обращалась ко многим последовательным теориям по мере написания им книг. Только Бог у Клоделя<sup>1</sup> был способен «писать прямо по кривым линиям». В любой науке открытие делается из «исправления ошибок», а история теории, отмеченная, говоря словами Башляра, пунктиром научных «разрывов», стала для нас в то же время источником эпистемологических уроков, которые мы учли в «Ремесле социолога»<sup>2</sup>.

**Н. Ш.** Какова была роль использованных в тексте сокращений: ПТ — для педагогического труда, ПА — для педагогического авторитета и т. п.? Было ли это связано с пропозициональной логикой? Или с намерением формализовать рассуждения? Или, может быть, с влиянием лингвистики?

---

<sup>1</sup> Поль Клодель (1868—1955) — французский поэт и драматург, мистик, получивший, по его словам, откровение в одно из посещений им (в 1886 г.) собора Парижской Богоматери. В своих стихах не соблюдал ни размера, ни рифмы, но следовал за «человеческим дыханием».

<sup>2</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C., Chamboredon J.-C. Le Métier du sociologue. Paris: Mouton, 1968.

**Ж.-К. П.** Прежде всего не с намерением формализации или моделирования, пустоту которых применительно к социальным наукам мы показали уже в «Ремесле социолога». Я только что говорил о влиянии, которое оказал методологический релятивизм, положенный в основу лингвистики или антропологии, на нашу общую теорию культуры и социальной коммуникации. Оно отличалось от влияния, которое моделирование и построение «чистой теории» оказывали на протяжении долгого времени на совокупность социальных наук. Впрочем, скорее в экономике, чем в лингвистике было заметно намерение приблизиться к точным наукам через применение, по возможности одновременное, экспериментальных методов и их формализма, целой эпистемологической мимикрии, от которой мы пытались предохранить наших молодых исследователей в исторических науках. В отношении деления нашего текста на «пропозиции» аббревиатура служила в «Воспроизводстве...» только для удобства сокращения, о необходимости которого, впрочем, я уже говорил ранее. Если мы хотим сохранить строгость рассуждения при приведении доказательств, сформулированных в лексике и грамматике естественного языка, нам нужно выбрать между двумя недостатками письменной подачи аргументов читателям. Либо мы соглашаемся с монотонными повторами главных терминов социологического дискурса (часто выраженных длинными или темными словами), на которые толкает объяснение социологической аргументации, рискуя ослабить внимание читателя или остроту его восприятия. Либо мы прибегаем к сокращенным обозначениям основных понятий, которые могут, таким образом, появляться в тексте столь часто, сколько это нужно для полного раскрытия аргументации, не утапливая рассуждение в пучине слов, но при этом дерзая спровоцировать у читателя, привыкшего встречать такого типа жаргон в технических или бюрократических текстах, а не в социологических описаниях, путаницу между простым типографическим решением и формализацией. В действительности, мы предвидели последствия такого неверного направления потенциальных возражений в манере письма, принятой нами для наших «Положений». Но мы также знали, насколько трудно в любом письменном тексте избежать искушения «литературной читабельностью» и не заменять по ходу фразы слишком часто повторяющиеся слова, о которые запинаясь речь, на лексические вариации или примерные синонимы, которые рассеивают передаваемые читателю обозначающие. Выбор аббревиатур нам показался привлекательнее: они не ухудшают и не улучшают смыслового содержания описания фактов или объяснения концептов, тогда как избегание монотонности быстро приводит к

порче рассуждения в угоду стилистической эlegantности. Педагогический труд — ПТ, педагогическое воздействие или педагогический или школьный авторитет — ПВ, ПА, ША и т. д. Мы все же старались использовать их как можно меньше. Кроме того, как мне кажется, по ходу отбора аббревиатур нам пришлось неоднократно задумываться, чтобы как можно точнее определить смысл, который мы в них вкладываем, и проверять их логическую устойчивость в разных стратегических моментах рассуждения.

Впрочем, по поводу написания «Положений» я вспоминаю, что впоследствии получал скорее благоприятные отклики: некоторым любопытным читателям это помогло понять логическую канву аргументации в «Воспроизводстве...». Позже, когда я писал «Социологическое рассуждение», я снова к этому обратился, но не прибегая к сокращениям, которые к тому времени уже стали модно навязчивыми, а просто поместив в конец книги положения, подобно тому, как мы это сделали в начале «Воспроизводства...».

Нужно все попробовать в педагогической практике науки, чьи теории неотъемлемо представляют собой ломку естественного языка.

**Н. Ш.** Не могли бы Вы рассказать, каким образом было организовано разделение труда при совместном с Пьером Бурдьё написании книги, а также о Вашем сотрудничестве в этот период, поскольку, вы были соавторами нескольких книг?

**Ж.-К. П.** В 1961 г., в начале учебного года, я приехал в Париж, чтобы занять в Сорбонне должность ассистента по социологии в группе Реймона Арона. Тогда-то мы и познакомились с Бурдьё в Центре европейской социологии, которым руководил Арон, а Бурдьё отвечал за эмпирические исследовательские программы. Мы тесно и продолжительно сотрудничали в разработке, запуске исследований и анкетных опросов и руководстве ими: сначала во французских университетах, которые все больше втягивались в кризис, усилившийся накануне и после событий 1968 г.; потом были исследования факторов, вызывающих неравномерность успеваемости на разных уровнях и разных фильерах школьной системы во Франции и в других странах. Целью исследований было получение сравнительных данных, позволяющих проанализировать изменчивость факторов социального маркирования в разных культурных, научных или художественных практиках в международном масштабе.

Такая интеллектуальная кооперация тесно связала нас за двенадцать лет совместных размышлений и выпущенных публикаций по социологии образования: исследовательских отчетов, статей и книг в соавторстве. Кроме того, мы сотрудничали в подготовке молодых ученых, в конференциях

или дебатах, а главное, у нас был один семинарский курс в Высшей педагогической школе (*Ecole Normale Supérieure*) и Высшей школе социальных исследований (*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*), предметом которого была педагогика и из которого впоследствии вышла в 1968 г. статья «Эпистемологические предпосылки», открывавшая книгу «Ремесло социолога». Это сотрудничество, когда мы на одном занятии по очереди импровизированно брали слово, одно время забавляла студентов, которые звали нас «дуэтистами». Тесное и дружеское сотрудничество основывалось на упорстве при отстаивании своей точки зрения, которое мы демонстрировали с наших первых дискуссий, проходивших в Центре. Мы одновременно обнаруживали одинаковое понимание нужного методологического равновесия между профессиональным использованием инструмента статистического анализа и эпистемологической рефлексией над историей социологических теорий, рефлексией, которая смущала многих наших коллег, находившихся с 1945 г. под влиянием американского позитивизма, этих самодостаточных *surveys*, если только они не были приверженцами доктринального марксизма или просвященного культа автора, которые их также отдаляли от строго научной практики социальных наук.

Подобное упорство не слишком далеко уходило корнями в наше школьное или биографическое прошлое. Провинциалы, учившиеся в 1950—1955 гг. в Высшей педагогической школе, мы должны были там встречаться, но не часто разговаривали. И только в 1961 г., когда мы оба вернулись с колониальной войны в Алжире, мы решили сотрудничать, видя состояние социологических исследований во Франции и то, как мы сами понимали их, читая труды по антропологии и истории, оба находясь под влиянием одновременно пересмотренных — но не так, как у Арона, — Дюркгейма и Вебера. Параллелизм проделанных нами исследований и траекторий социального восхождения, несомненно, сыграл свою роль. В отношении меня могу сказать, что сотрудничество с Бурдьё было важным для моей последующей эволюции, в частности, работа над нашими общими текстами, когда мы перечитывали и переписывали куски, написанные друг другом, а чаще обсуждали вдвоем, сидя в кафе или у кого-то из нас дома и по очереди печатая на машинке текст, диктуемый другим, прежде чем начать править и округлять фразы. Такое сотрудничество открылось мне не сразу, а через наши споры и соглашения, когда выбор скорее того, а не иного теоретического языка был не просто вопросом лексики, а увлекал за собой — и в истории, и в социологии — всю структуру и смысл феномена, который он должен был описывать. Именно совмест-



ное письмо при работе над «Воспроизводством...» помогло мне понять теоретическое значение торгов, которые мы вели за каждую фразу и каждое слово в предложении. После выхода в свет этой книги расхождение между нашими эпистемологиями прервало — без драм и полемики — период нашего интеллектуального согласия. Впрочем, процесс углубления данного разрыва в последующие двадцать лет можно наблюдать на примере наших публикаций: моего «Социологического рассуждения» (1991) и со стороны Бурдьё книг «Вопросы социологии» (1980), «Ответы: к рефлексивной антропологии» (1992) и «Паскалевских размышлений» (1997).

**Н. Ш.** В Вашей книге большое внимание уделяется таким очень французским феноменам, как национальные конкурсы и университетские звания: конкурс и диплом агреже, *grandes écoles* с их подготовительными классами (*khâgne*), фильеры и направления школьной специализации... Считаете ли Вы, что диплом агреже в сегодняшней Франции сохраняет такое же значение, какое Вы обнаружили и описали в 1960-е гг.?

**Ж.-К. П.** Такое же? Конечно, нет. В последние десятилетия можно наблюдать постоянно растущую специализацию агреже, в частности, в социальных науках, а также создание и разрастание докторских специальностей и учебных заведений, готовящих по ним. Кроме того, происходит «техническое переоборудование» большинства интеллектуальных профессий в профессии, обслуживающие третий сектор, что стало неизбежным следствием падения престижа университетских карьер, от которых наиболее амбициозные студенты (как в науке, так и в гуманитарных дисциплинах) отворачиваются. Степень агреже больше не является пропуском, позволяющим перебраться с периферии интеллектуальных профессий в центр легитимности и социального признания. Сегодня агреже — если только им не удастся биться сразу на двух фронтах — вынуждены работать в массовой школе: коллеже или лицее. В университетском и социальном мире, на которые ссылается «Воспроизводство...», агреже по философии находились на символической вершине пирамиды университетских отличий, а прототипом всех *grandes écoles* была Высшая педагогическая школа с ее гуманитарным отделением, откуда с XIX по середину XX в. вышло немало видных людей, чьи имена символизируют успех в науке, литературе, философии или политике. Впрочем, их число или значимость слегка преувеличивают. Какой бы ни была легенда: семейной, корпоративной или национальной, — она всегда преувеличивает: это свидетельство ее символической значимости. Но именно во второй половине XX в. экономическая культура нача-

ла замещать классическую гуманитарную культуру, принимая на себя большую часть ее символической действительности в социальном продвижении. Скажем так: чтобы легитимировать свой социальный статус с помощью какого-нибудь пустячка общей культуры, средний амбициозный человек, заботящийся о своем культурном *look*, должен пересыпать свою речь цитатами не из классической латыни с розовых страниц Ларусса<sup>1</sup>, а с экономических страниц «Монда». То же и в отношении отбора в политический класс или высшую администрацию: ENA (Национальная школа администрации. — Н. Ш.) монополизирует сегодня шансы на карьеру, ведущую по аллеям власти, лучше, чем это когда-то делала ENS (Высшая педагогическая школа. — Н. Ш.). И так далее.

Вместе с тем можем ли мы сказать, что превалирование классической гуманистики в списке университетских ценностей и в *cursus honorum* со свойственными ему отличительными степенями в профессиональной, политической или финансовой иерархиях, подобными тем, что приводятся в справочниках «Кто есть кто» среди выдающихся людей, является чисто французским феноменом? Конечно же, он просматривается далеко в глубь истории пристрастий и символов этой страны. Де Токвиль на примере роли, которую играли интеллектуалы в XVIII в. и в период Французской революции, показал связи между отбором и социальным статусом интеллигенции, признаваемой за таковую, со всеми властными привилегиями, которые она себе присваивает, выполняя функцию критики. Здесь можно найти исток французской культурной исключительности, которая продолжает сохраняться и снова и снова проявляться даже в наши дни, двигаясь против течения, стремящегося превратить культуру в «товар». Чтобы обнаружить эту преемственность, не нужно подниматься очень высоко над социальной историей французских интеллектуалов: начиная с их последовательной «прогрессивности» и кончая элитарностью (на сегодняшний день остаточной и жалобно стонущей), которая ей противоречит. Посмотрите на политическую демобилизацию и идеологическое безразличие большинства современных писателей и артистов: они отвернулись от размышлений о драмах века или нищете мира и сконцентрировались на анализе интимности произведения и собственного письма.

Но если не придавать слишком большого социологического значения исторической детали французской «исключи-

---

<sup>1</sup> Речь идет об энциклопедическом словаре французского языка издательства «Larousse», где крылатые латинские слова и выражения напечатаны на бумаге розового цвета.

тельности», то социологи должны идти в сторону самого плохого, поскольку наши философы, например, как и повсюду, зачерствели в «универсалистском тесте» классиков, которым «ничто человеческое не чуждо». В социологии образования социолог-компаративист может показать место, которое конфуцианская философия классического Китая отводит иерархической системе экзаменов при отборе чиновников «небесной бюрократии»: формализм «диссертации семи ступеней» в письменной китайской культуре ни в чем не уступает диссертации из трех частей на гуманитарных конкурсах во Франции или докладу из четырех частей, принятому в ENA. Впрочем, можно найти и другие столь же яркие примеры социальной роли экзаменов при отборе элит, совершаемом одновременным внушением кода культурных манер и строгим определением социально квалифицированной языковой компетенции. Это случай «превосходных университетов» в англо-американских странах, избирательных в интеллектуальном плане относительно фильер специализации, но на деле предназначенных набирать социальные элиты. Или еще: давление, которое оказывает на университетскую траекторию студентов многообразие и селективность экзаменов в современной Японии. Существует множество возможных идеальных типов связи между набором в интеллектуальные и политические элиты и системой образования. Внешние признаки, символы, содержание, как и культурные ориентации учащихся, меняются от страны к стране (и еще отличаются своим прошлым), но выполняемые функции близки и становятся все ближе во всех развитых обществах. Повсюду, хотя и с разной скоростью, государственная политика экономического роста, концентрация политических решений в руках *power elite*, получившей «обновленное» профессиональное образование, перекомпоновка средних классов и упрочение иммигрантов как рабочей силы в географических и социальных пространствах, где раньше преобладал традиционный рабочий класс, — все это сформировало вокруг Школы «контекст» требований и запросов, причем намного быстрее, чем тенденция к самовоспроизводству Школы позволяет ей отвечать на них.

Относительно этих показателей интеллектуальная Франция сильно изменилась с середины века, отметившей нашу историю переходом от Четвертой к Пятой Республике. От гуманитарного и научного университета, немногочисленного и предназначенного для избранных, символизировавшего золотой век элитарности, широко принимаемой за легитимную, — того, который мы описали в «Воспроизводстве...», до массового университета, все более многочисленного и раздробленного, не столько в силу численности, сколько в

силу социальной и культурной разнородности студентов и преподавателей<sup>1</sup>. Еще больше изменений наблюдается в досуге и «культуре», которыми Франция первой наделила министерство, от Андре Мальро до Джека Ланга<sup>2</sup>, постоянно повышающее свои амбиции, раздувающее штаты и путающееся в своих программах. То же самое и в отношении этических структур гражданского общества и семьи, где мы прошли путь от патерналистского морализма и отеческого авторитаризма до родительской вседозволенности (причем родители — бывшие участники событий 1968 г., превратившиеся в «bobos<sup>3</sup>») и шире — к безоговорочному уходу (и не всегда без жалоб) старшего поколения, как в кругах буржуазии, так и в народе, тогда как они должны бы противостоять беззаботности или требовательному давлению со стороны своих преждевременно эмансипированных детей, а также провокациям групп подростков и брошенных переростков. Есть чем наполнить живописный или мелодраматический телерепортаж или реалити-шоу.

Но для социолога культуры, чьим делом, так же как и историка долгих периодов, остается обнаружение знаков постоянства габитусов и этосов при событийных или поверхностных изменениях, важно ничего не упускать в своих наблюдениях устойчивости контекста и хода воспроизводства, в частности, чтобы, не поддаваясь оптическим ошибкам, возвращаться к актуальности для лучшего понимания ее новизны, ее неожиданных *revivals*, отдельных возвратов насилия и конфликтов, старых или латентных. «Воспроизводство...» — это название, которое может подойти почти всем социологическим работам, в которых ученые обращаются к исследованию изнанки социальных процессов. Наилучшее определение ремесла социолога — «синоним» постоянного использования «сравнительного метода», как говорил Дюркгейм в «Методологии социологии». Работа социолога противоположна работе журналиста, гонящегося за рей-

---

<sup>1</sup> В 1960-е гг. во Франции было 23 университета, в которых обучались 300 тыс. человек. После реформы 1971 г., связанной с децентрализацией и разделением университетов, их число увеличилось до 70. В 2003 г. в университетах обучалось 2,1 млн человек, или 62% всех получивших степень бакалавра по окончании лицея, т.е. имеющих право продолжать обучение в высшей школе.

<sup>2</sup> Андре Мальро был министром по делам культуры с 1958 по 1969 г.; Джек Ланг возглавлял Министерство образования в 1992—1993 гг.

<sup>3</sup> Bobos — *bourgeois-bohémien* — французское выражение, обозначающее современную прослойку хорошо образованных и устроенных в жизни людей, имеющих хороший доход и разнообразный культурный досуг.

тингом, постоянно ищущего исторические «изменения», которые можно было бы назвать «беспрецедентными» и «не имеющими себе равных в мире», хватающему на лету какой-нибудь, даже самый незначительный, признак новизны в материи повседневности, чтобы тотчас окрестить его «общественным феноменом» в своей статье или передаче. Само функционирование средств массовой информации объясняет, что «школьная проблема» может ежедневно поставлять всем категориям населения неисчерпаемый сюжет для расследования, выдвижения требований и... ностальгии. Вместе с растущей сложностью обучения, протестами или ленью учеников и студентов, непредвиденными поворотами беспорядочного хода «порядка» требований или запросов, взаимно игнорирующих друг друга (со стороны предприятий, семей, преподавательского состава, учеников, интеллектуалов, медиков, юристов и т. д.), Школа неоднократно видела, как меняются сама основа и аргументы спорящих. Между символическим насилием и просто насилием она присутствовала также при изменениях собственных средств принудительного воздействия и при изменениях средств протеста потребителей образования, причем вряд ли с меньшей скоростью, чем менялся официальный язык программ и министерских циркуляров и школьный жаргон учеников. Еще один довод в пользу того, чтобы социолог при всех перипетиях никогда не упускал из виду во множестве рабочих гипотез, которые он проверяет в исследовании, и по возможности измерял бы гипотезу о том, что «все меняется, чтобы ничего не изменилось» (как говорил грустный романист Лампедуза о своей древней Сицилии<sup>1</sup>).

**Н. Ш.** Не думаете ли Вы, что в наши дни во Франции роль языкового капитала уже не имеет того значения, какое она имела в период Ваших исследований в 1960-е гг.? Учитывая развитие средств массовой коммуникации, Интернет и т. п., не кажется ли Вам, что происходит определенное нивелирование эффекта социального происхождения на языковую компетенцию?

**Ж.-К. П.** Да, об этом много говорят... Но думаю, Вы не удивитесь, если я скажу, что совершенно в это не верю. Вот уже пятьдесят лет, как я, в роли любопытного читателя и наблюдателя, обладающего определенными исследовательскими и измерительными инструментами, пристально слежу за ходом нашей культурной истории. Хомский мог бы тут столкнуть мое мнение со своей теорией «лингвистичес-

---

<sup>1</sup> Речь идет о книге Джузеппе Томазо ди Лампедуза «Гепард» и об одноименном фильме Висконти.

кой компетенции» (излишне жесткой на мой вкус), которую он считает врожденной и обладающей всеобщей формой, если мы отделим ее от «перформанса», реализующегося в речи. Но достаточно опереться на другие работы, которые мы вели в Центре в 1960-е гг., чтобы подтвердить мое недоверие к вульгате жалоб и энтузиазма перед лицом влияния масс-медиа, по определению «массивного», вследствие интенсивности эффектов и числа причастных индивидов. Ничего удивительного, если мы, Бурдьё и я, сочли приятным занятием совместное написание с легкостью, не имеющей ничего общего с памфлетом, статьи «Социология мифов и мифы социологов», опубликованной в 1963 г. в *«Les Temps modernes»*<sup>1</sup>. Это была наша первая совместная статья, где мы заклеили интеллектуальную профетию, кричащую о социальной катастрофе или приветствующую разочарование культурными изоляторами, которые провозглашали в своих книгах, имевших шумный успех, одни — масштаб исторического развала цивилизации перед лицом вторжения «человека-из-массы», а другие, напротив, — победоносное превращение вчерашнего человека, заточенного в свои книги или в своей деревне, в «космополита», дено и ношно связанного с источниками информации, и все это благодаря планетарной эффективности «новых средств массовой коммуникации». Существуют оппозиции между «лагерями» интеллектуалов, появившимися в XIX в.: между «прогрессистами» и «реакционерами», революционерами и консерваторами, левыми и правыми. Здесь берет свое начало раздробленность и перестройка, которая набирала силу вплоть до идеологического круговорота последней четверти XX в. Начиная с Эдгара Морена и Маклюэна, нет такой технической новации, произошедшей в индустрии производства или распространения культуры, которая бы не вызывала всякий раз оживление страстей, повторение полемики и пробуждение ожиданий или страхов миллениаризма.

Именно поэтому я не хотел бы отвечать слишком поспешно «нет» на вопрос об ослаблении роли языкового капитала для новых поколений учащихся. Мне не хотелось бы, чтобы мой ответ был продиктован исключительно раздраженной реакцией на спонтанные или полунаучные сожаления, которые слышны отовсюду. Можно вспомнить, в случае Франции, о моральной, политической и почти религиозной функции, которую сегодня, как никогда ранее, выполняет защита старой и доброй орфографии, «которую так хорошо преподавали» наши старые учителя. Ваш первый вопрос об эффектах, которые могут произойти вслед-

---

<sup>1</sup> Журнал Ж.-П. Сартра, с которым в то время сотрудничал П. Бурдьё.

ствие устаревания традиционных средств культурной коммуникации, выражается в терминах, очень близких большинству французских интеллектуалов, которые сегодня вслед за Аленом Финкелькромом жалуются на распространение, вследствие падения уровня школьного образования, культурно запущенных детей и презрения к «настоящей» культуре. В формулировке Вашего второго вопроса затрагивается совсем другой социальный эффект, хотя и в рамках той же гипотезы. Снижая требования к владению языком — возвышенным или литературным, научным или нюансированным, новые информационные технологии могли бы оказать демократизирующее воздействие через нивелирование языковых компетенций и, следовательно, уменьшить социальные привилегии, которые получают наиболее обеспеченные люди и их обучающиеся отпрыски, лишая их монополии на умение хорошо говорить и писать, формируемое Школой. Если языковой капитал действительно теряет свое значение для социальных связей и взаимодействий, хорошо ли это или плохо для перераспределения социальных богатств? По этому пункту мнения интеллектуалов-моралистов разделяются. Ностальгирующие авторы словарей, реабилитирующие живое слово старого языка, или страстные обличители орфографических нарушений и грамматических ошибок, через констатацию деградации языка, предупреждают об опасности, грозящей идентичности нации. Они, понятно, жалуются на снижение значения или на растрату национального языкового капитала. Модернисты же, аплодирующие любому новшеству, напротив, радуются демистификации старых ценностей (языковых, этических, национальных и пр.), как если бы любая делегитимация механически порождала легитимацию ценности, до тех пор несправедливо непризнаваемой. И мы снова возвращаемся к проблеме, о которой я уже говорил ранее по поводу социального одобрения школьной культуры. Но здесь снова, прежде чем решить, что хорошего приносит сокращение неравенства или его переделка, социолог должен спросить себя, верно ли на самом деле, что накопленное в истории языка лингвистическое богатство утрачивает сегодня свою рентабельность в социальных связях и взаимодействиях.

Исследование может ясно ответить на этот вопрос, но при условии разумного конструирования сравнений. Здесь в действительности сравнения являются почти всегда искривленными медиатическими или политическими дебатами, посвященными владению французским языком и письмом. Точно так же как, когда родители говорят анкетерам о своих сожалениях по поводу того, что их дети «больше не читают» (за исключением комиксов) или что они «разучились читать» (из-за того, что торчат в Интернете), то они погру-

жаются в паралогизм, стихийно соотносясь с тем, что слышали на улице или по радио. Только при условии имплицитного сравнения современных нам народных или средних классов не с их гомологами вчерашнего дня (неграмотными массами старых крестьян или их полуграмотной молодежью), а с закрытыми элитами общества, остающегося в целом малообразованным, можно сделать вывод о закате письменного языка. Это делается под предлогом того, что грамотные массы, хорошо ли, плохо ли, сегодня не благоговейт перед письмом, как бывало в литературных объединениях XVIII в. или в буржуазных кругах XIX в., которые видели в письме главный символ своего социального отличия.

Не располагая достаточными данными по этому вопросу, на основе которых можно было бы провести сравнительное, диахронное и синхронное, исследование, я не могу категорически сказать «да» или «нет» по поводу сокращения языковой компетенции у населения в целом. Но даже если это и так, я ни секунды не верю, что последствия этого будут одинаковы для всех групп населения, для мужчин, так же как для женщин, для разных социальных страт и разных габитусов. А главное, я не верю, что разные социальные категории молодежи и детей оказываются в одинаковой социально-лингвистической ситуации по отношению к этому возможному снижению владения стандартным языком. Нужно различать, во-первых, чисто *моноязычных* (из результатов некоторых опросов я знаю кое-что о жизни пригородов и о местных коллежах), которые говорят только на одном жаргоне своего поколения и сегрегации, идиомами метисов или креолов, так что они могут вступить во взаимодействие только с теми собеседниками, которые используют те же идиомы, а в ситуациях, требующих выхода в «иноязычную» среду, прибегают к насилию или молчат. А во-вторых, их *двуязычных* сверстников, которые в зависимости от ситуации пользуются то одним, то другим языком, мобилизуя ресурсы, манеру говорить и жестикулировать, свойственные каждому из этих языков, что дает им дополнительные социальные козыри. У последних есть языковой капитал, измеряемый в двух валютах и, следовательно, дважды рентабельный, даже если он оказывается случайно «составленным» как части прошлых процессов социализации, а не результатом специальной стратегии использования, предвосхищающей пользу от осторожности.

**Н. Ш.** После 1968 г. основные положения структурализма, который в его «классической» форме утверждает объективность структур, были отброшены. Считаете ли Вы, что эти положения утратили свое значение или что структурализм просто вышел из моды, но его идеи сохранили свою научную ценность?



**Ж.-К. П.** Да, я думаю, что все обстоит примерно так, как Вы говорите. То есть при эпистемологическом анализе работ того периода нужно различать, с одной стороны, «структурализм» как культурный феномен, наблюдавшийся в разного рода интеллектуальных кругах, которые обращались к нему, чтобы выразить на ставшем модным и легко имитируемом языке свое философское или литературное видение мира. А с другой — «структурный метод» с его специфическими требованиями и ограничительными условиями его методологической применимости. Нужно «поштучно» рассматривать каждое исследование, чтобы судить о научной ценности его эмпирических результатов.

Структуралистские подходы и понятия берут свое начало в истории, иногда древней, почти всех наук: формальных, физических, естественных или гуманитарных. В начале XX в. система языка и, шире, совокупность знаковых систем сделала системный анализ привилегированным объектом обновления описаний и интерпретаций своих фактов и наиболее релевантных связей, которые могли в отдельных областях лингвистики доходить до построения «чистой теории» или формальных «моделей». Начиная с 1950-х гг. можно было наблюдать за новым этапом работ европейских школ формалистов и структуралистов, сложившихся еще до войны (русские формалисты, Пражская школа, функционалисты), и их развитием в Соединенных Штатах: быстрое распространение идей, отсутствие в течение долгого времени сопротивления со стороны социальных наук, построение парадигм, вытекающих из серии мелких, следующих одна за другой лингвистических революций. «Структурализм» — это растяжимое обозначение для теории без территориальных границ, быстро распространился в антропологии и социологии, принес туда методы анализа, которые уже дали хорошие результаты в иных областях или на других уровнях структурного анализа языка и речи: в фонологии, морфологии, грамматике, семантике, риторике, поэтике и т. п.

Однако заимствование концептов и схем, пришедших из структурной лингвистики, сначала замедлилось, а к 1980-м гг. остановилось. Я вижу две причины этого. Первая очевидна: само успешное распространение этих концептов и схем на все области исследований и группы интеллектуальной публики, становившейся по мере своего расширения все более безразличной к научным исследованиям, лишило понятие структурализма методологического контроля во всех дисциплинах, причем более радикально, чем это когда-либо происходило в «научной моде»: картезианстве или светском ньютонизме в XVII и XVIII вв., социальном или литературном дарвинизме в XIX в. Вторая причина: строгое

применение методов структурного анализа встречало все больше и больше препятствий. И в конце концов распространение этих методов на исторические или социальные объекты, которые сложнее было редуцировать к закрытым знаковым системам, исчерпало свои теоретические лимиты. Светская и внеаучная судьба структуралистской моды могла долго тянуться лишь при условии ее проникновения в широкую прессу или в эссе «широких специалистов во всем», где копировались вербальные формы, распространялся пситтацизм<sup>1</sup>, искаженное использование импортированных «диким способом» методов и концептов, не уплативших эпистемологической пошлины.

Но нужно еще объяснить, почему социальные науки не долго упорствовали в их усилиях стать снизу доверху семиотическими науками, где структура столь легко составляет «смысл», а иногда и «закон». Бурдьё и я, например, никогда не представлялись структуралистами, так же как и большая часть тех, кого таким образом квалифицировали. Так, Дюмезиль в предисловиях к своим книгам отказывался от этого термина, который его угнетал, а Фуко начинал смеяться, если его так называли. Конечно, мы часто прибегали к схематизации связей (я не говорю к «моделям» в строгом смысле); в них синтезировалось, концептуализируя статистические таблицы, достаточно большое число эмпирических связей между переменными. Они должны были позволить синоптическое прочтение сверхчувственной совокупности связей, неотделимой от социологического смысла, который они получали только в таком образом сконструированной объяснительной структуре. Примером может стать опрос, посвященный успешности прохождения словарного теста, результаты которого мы представили в «Воспроизводстве...», в частности, в главе 2. Структурный метод позволил, через обработку эмпирических данных, которую он всегда предполагает, объяснить, что имеется в виду, когда говорят о «системе», «институте» или «поле». В «Воспроизводстве...» синоптическая таблица оценки шансов школьной успеваемости в период 1962—1966 гг., сконструированная в соответствии с методом, направленным на выявление структуры использованной информации (см. Приложение к книге), должна была стимулировать структурное прочтение у читателя, который хотел уловить в целом сверхчувственность истории рекрутирования в тот период, так, чтобы ее можно было проинтерпретировать социологически.

---

<sup>1</sup> Пситтацизм — бессмысленная речь, механическое повторение слов; возникает обычно в ситуациях, когда говорящий не понимает значения употребляемых слов.

Плодотворность использования структурных методов принесла им в итоге независимость от систематического применения структурализма со всеми его импликациями и теоретическими выводами. Еще до того, как структурализм стал модой или доктриной, реляционное или системное мышление уже присутствовало и работало. В философии, например, у Лейбница, постулировавшего примат «познания через отношения» над «субстанциональным» объяснением. В физике было понятие «поля сил». В биологии — понимание «организма» как целого. В гештальтизме — понятия «формы» и «поля восприятия», которые естественным образом приводили к понятию «поля» в социологии. В политической экономии — понятие «равновесия» в том виде, в каком оно определяется в уравнении неоклассической теории Вальраса и Парето. И наконец, в лингвистике, где еще до Первой мировой войны началась маленькая «научная революция» на уровне филологических установок этой совокупности дисциплин. Наплыв структуралистской моды утопил сразу и добрые зерна, и плевелы.

Но для меня — поскольку я отстаиваю эпистемологический тезис о конкуренции, конфликтной и плодотворной, а также «теоретический плюрализм» во всех исторических науках — структуралистский подход не исчерпывал все пространство процедур и методов, применимых к историческим сингулярностям и к постоянно меняющимся контекстам. Так, сравнительный метод необязательно является структурным, как, например, у Андре Леруа-Гурана<sup>1</sup>. Метод анализа структур хорошо оформленного материала ритуала и мифа не связан исключительно с перспективой рассмотрения реконструированного исторического порядка, как это делает Дюмезиль, показывая индоевропейское родство «идеологической структуры трех функций» в своем генеалогическом компаративизме.

---

<sup>1</sup> Андре Леруа-Гуран (1911—1986) — известный французский археолог и этнограф, структуралист. Его вклад в этнографию приравнивается к вкладу К. Леви-Строса. Создатель Музея Человека, директор Института этнологии, в 1968 г. избран в Коллеж де Франс. Наиболее известны его исследования верхнепалеолитических стоянок и жилищ, а также пещерной живописи и скульптуры; рассматривал это искусство как отражение первобытной мифологии. В труде «Эволюция и техника» (1945) дал универсальную систематику явлений материальной культуры, прослеживая ее эволюцию от первобытности до машинного периода и стремясь обосновать общие законы «техно-морфологии» и правило «технического детерминизма». Работа «Жест и слово» (1964) — попытка еще более широкого всемирно-исторического обобщения. Развитие человеческой культуры рассматривается как часть эволюции живой материи.

Короче говоря, структурализм хорошо подходит для анализа естественных языков или знаковых систем, он показал свою эффективность в лингвистике, семиологии и прагматике речи. Однако он гораздо меньше подходит для анализа систем социальной коммуникации, которые не всегда являются «чистыми» знаковыми системами: религии, мифов, идеологии... И я бы сказал, что он совсем не подходит для анализа систем действий или последовательностей фактов, которые противопоставляют структуралистскому описанию непрозрачность и действенность исторических причинно-следственных связей. Социальные институты в действительности лишь немного и поверхностно поддаются описанию в терминах систем, поскольку разнородное множество случаев, которые происходят там, хотя они и не были продиктованы постоянными закономерностями, можно аксиоматизировать или смоделировать лишь ценой нарочитого обеднения описания. Например, так бывает в случае, когда функции структуры одного взаимодействия совмещаются с функциями других систем, в которых, в свою очередь, смешиваются регулярности, установленные институтами, и результаты встречи независимых каузальных рядов. Иначе говоря, в большинстве случаев, которые составляют предмет исторического рассказа, социологического или антропологического описания или историко-социологического сравнения между периодами или глобальными конфигурациями цивилизации — всего того, что присутствует при конструировании самых существенных типологических концептов этих дисциплин.

**Н. Ш.** Благодарю Вас за столь подробные и насыщенные ответы и комментарии.

*Сентябрь 2004 г.*

# Содержание

От переводчика .....	5
Предисловие .....	16
<b>Книга I. Основы теории символического насилия .....</b>	<b>20</b>
1. О двойном произволе педагогического воздействия .....	23
2. О педагогическом авторитете .....	28
3. Педагогический труд .....	45
4. О системе образования .....	65
<b>Книга II. Поддержание порядка .....</b>	<b>77</b>
Глава 1. Культурный капитал и педагогическая коммуникация .....	77
Неравные шансы на отбор и неравенство отбора .....	78
От логики системы к логике ее изменений .....	99
Глава 2. Ученая традиция и социальное самосохранение .....	114
Педагогический авторитет и авторитет языка ....	115
Язык и отношение к языку .....	124
Разговор и сбережение .....	137
Глава 3. Исключение и отбор .....	146
Экзамен в структуре и истории системы образования .....	147
Экзамен и отчисление без экзамена .....	162
Специальный отбор и социальный отбор .....	176
Глава 4. Зависимость через независимость .....	181
Частные функции «общего интереса» .....	183
Неразличимость функций и равнодушие к различиям .....	191
Идеологическая функция системы образования...	199
Приложение. Изменение структуры шансов доступа к высшему образованию: деформация или смещение? .....	221
Интервью с Ж.-К. Пассроном о написании и прочтении книги «Воспроизводство...» .....	234

**Серия «Образование: мировой бестселлер»**

**Бурдьё Пьер**

**Пассрон Жан-Клод**

**Воспроизводство: элементы теории системы  
образования**

Зав. редакцией *Л. И. Лынная*

Редактор *И. А. Сафронова*

Художественный редактор *С. А. Сорока*

Компьютерная верстка

и техническое редактирование *О. А. Королева*

Корректоры *Е. В. Барановская, Н. В. Белозерова, Н. Д. Цухай*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 24.07.2006. Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсет. Гарнитура PragmaticaC. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 15,96. Тираж 5000 экз. Заказ № 1121.

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение». 127521, Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

ОАО «Тверской ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинат детской литературы им. 50-летия СССР». 170040, г. Тверь, проспект 50 лет Октября, 46. 