

Книга I. Основы теории СИМВОЛИЧЕСКОГО насилия

- 1. О двойном произволе педагогического воздействия
- 2. О педагогическом авторитете
- 3. Педагогический труд
- 4. О системе образования

1. О двойном произволе педагогического воздействия

« 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[6]

« Так Законодатель, не имея возможности воспользоваться ни силою, ни доводами, основанными на рассуждении, по необходимости прибегает к власти иного рода, которая может увлекать 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[7]

Сокращения, используемые в Книге I

(AP) ПВ — педагогическое воздействие

(AiP) 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 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.

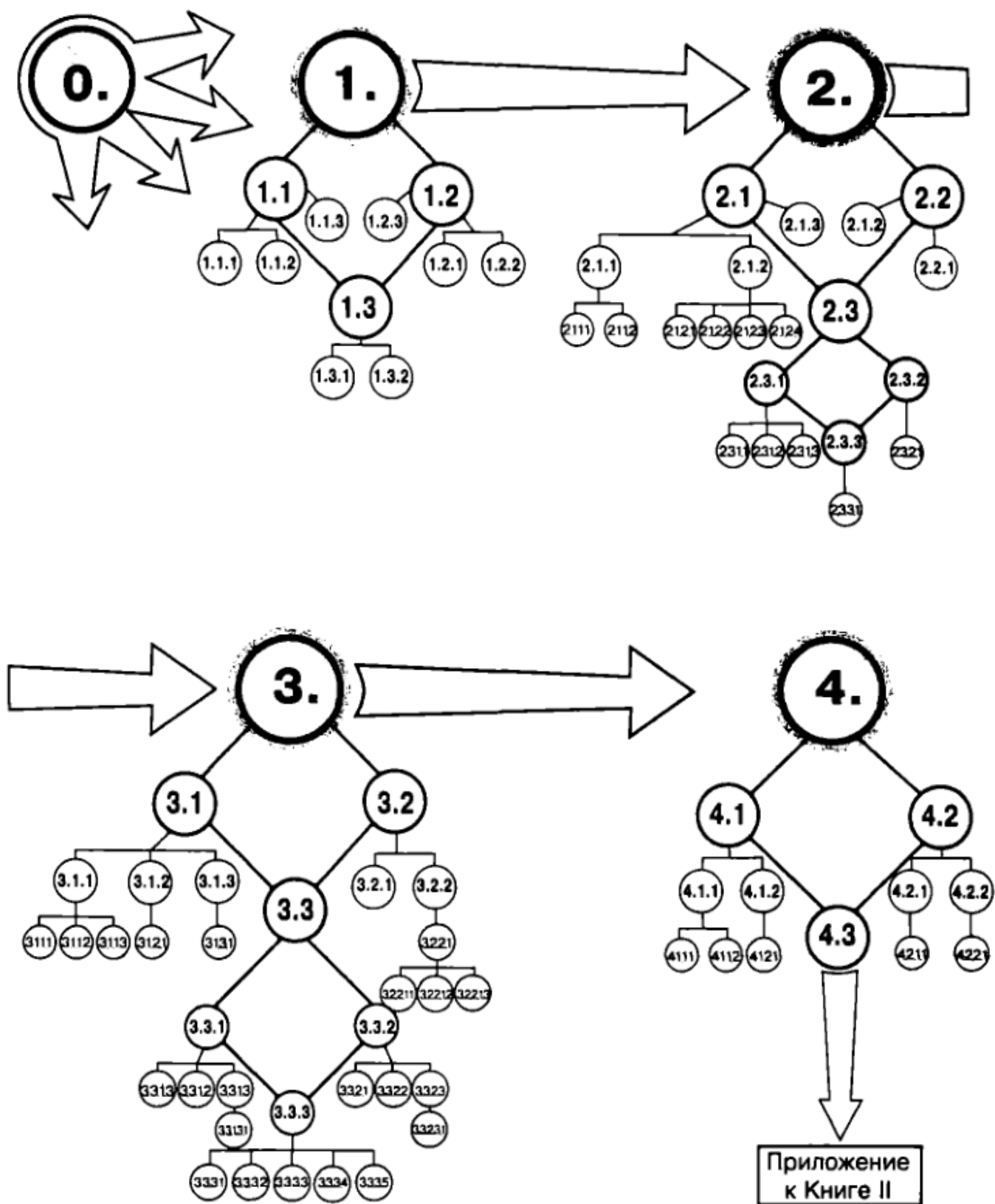


Схема 1. Графическое описание Книги I

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.

Положение 0. Всякая власть символического насилия, т. е. всякая власть, которой удастся 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.

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 выступает 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 силовое отношение 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 прошлого 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

«бездостоверностью») 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 лицеях 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 идеалистической 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 покоится 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, основываются 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 произвола, 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 произвола, 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 получило 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, оказывается объективно признанной в качестве легитимной масти 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 выражающие 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 действительности.

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) просматривается, 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 обеспечить 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 ласкательноуменьшительные 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 универсумах, 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 преображенным 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 m 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, Ману — «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.), пытаются 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 педагогической коммуникации может продолжаться как таковое, 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 околонаучных 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, программа 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 удается 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, подобное действию религиозного пророка или *auctor*'а, 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. собственно символическую, силу к уже существующим силовым отношениям лишь потому, что черпает свою силу из молчаливого 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 воспроизводит 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 внушения, 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 чреватые 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 сознание 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 двухукладной 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 интеллектuala (которого алжирцы называют m'turni) или интеллектuala, 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, когда 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, ценность 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 вызвать 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 священника 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 удастся 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» (Пановски) 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 удается 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 противоречащих 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 предрасположенность 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, исходящие 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 изза 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 непризнания 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 породить 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 почитания 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 завершён 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 *arètè* у греков, легкость «честного человека», *sarr* «человека чести» у кабиллов 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 полно 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 удастся 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 нелегитимность 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 предоставляется 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 всеисия 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 полунучного 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, свойственного 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 соотношенным 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 аккультурация 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 грамматике 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 эксплицитировать 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, исключающей 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 хотят 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 первичных 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, декларированной 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 границы реально возможных адресатов, исключая другие группы или классы тем быстрее, чем меньше их капитал или этос 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 множества 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[8], 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 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* [9] 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 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 феномены, 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 посвятельное 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 уравниваемыми 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 корпусу 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.

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 корпусу 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» оригинальные 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 «бальзамирования» 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 упражнений по повторению и возвращению, которые должны быть достаточно стереотипными, чтобы репетитор, 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 *philosophie 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 педагогические практики и a fortiori[10] 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 производ, 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 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 включает 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 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 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» [11] 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 институционализованный 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 институционализованного 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 хранилища 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, контролируруемыми и регламентированными 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 которых 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 [12] 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 неузнавания 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 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, обладательницы монополии на легитимное осуществление символического насилия, предрасположены служить сверх того и под видимостью нейтралитета группам или классам, чей культурный произвол она воспроизводит (зависимость через независимость).