

# Глава 2. Ученая традиция и социальное самосохранение

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

Паскаль. Мысли[34]

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

Э. Бенвенист. Словарь индоевропейских терминов

Намерение рассматривать педагогическое отношение как простое отношение коммуникации (с целью измерения его информационной продуктивности) приводит к большой потере информации в процессе коммуникации между преподавателями и студентами. Это указывает на противоречие и заставляет нас исследовать его причины. Может ли информационная продуктивность педагогической коммуникации быть настолько низкой, что педагогическое отношение редуцируется к отношению собственно коммуникации? Иначе говоря, каковы те особые условия, которые позволяют отношению педагогической коммуникации сохраняться как таковому даже тогда, когда передаваемая информация стремится к нулю? Обнаруженное в исследовании логическое противоречие подталкивает нас к вопросу, не является ли само намерение изучить педагогическое

отношение и подвергнуть его измерительному контролю невозможным вследствие действия всей логики системы, которую оно затрагивает. Другими словами, это противоречие заставляет нас задаться вопросом об институциональных средствах и социальных условиях, позволяющих педагогическому отношению бесконечно продолжаться при счастливом неведении тех, кто в него вовлечен, даже тогда, когда оно почти полностью утратило свою, казалось бы самую специфическую, цель. Нужно определить социологическую составляющую отношения педагогической коммуникации в сравнении с формальным определением отношения коммуникации.

## Педагогический авторитет и авторитет языка

Устойчивое использование преподавателями университетских идиом не более неожиданно, чем терпимость студентов к семантической неясности. Условия, делающие лингвистическое недопонимание возможным и терпимым, заключены в самом функционировании учебного заведения. Помимо того что малознакомые и незнакомые слова всегда появляются в стереотипной конфигурации, дающей ощущение уже слышанного, лекционный язык профессоров получает свое полное значение в ситуации осуществления педагогической коммуникации, с ее социальным пространством, ритуалом, ритмом, — короче говоря, всей системой видимых и невидимых требований, составляющих суть педагогического воздействия как действия обучения и внушения легитимной культуры[36]. Назначая и признавая каждого ответственного за обучение агента достойным транслировать то, что он транслирует, а следовательно, тем, кому позволено предписывать определенную рецепцию и контролировать процесс внушения с помощью социально гарантированных санкций, учебное заведение придает преподавательскому дискурсу статусный авторитет, который практически исключает вопрос об информационной продуктивности коммуникации.

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

дистанции которой профаны боязливо охраняют себя от вербального транса (тапа), рядами всегда свободными, если только их не занимают самые вышколенные ученики, смиренные служители профессорского слова, далекий и неприкасаемый, окутанный смутными и пугающими «принято считать», — преподаватель обречен на театральный монолог и виртуозное выставление себя напоказ в силу необходимости занимать позицию тем более принудительную, чем более повелительной является регламентация. Кафедра невольно пленяет взошедшего на нее: интонация, произношение, стиль речи, организация действия. Можно заметить, как студент, делающий доклад *ex cathedra*, перенимает ораторские манеры преподавателя. Подобного рода контекст столь жестко управляет поведением преподавателей и студентов, что усилия, направленные на установление диалога, тут же оборачиваются фикцией или шуткой. Преподаватель может приглашать студентов к активному участию или к спору, ничуть не рискуя, что это действительно произойдет, поскольку вопросы из зала часто остаются риторическими: предназначенные прежде всего выражать участие, которое верующие принимают в службе, вопросы (*réponses*) являются чаще всего повторением слов пастыря (*répons*)[37].

Среди всех приемов дистанцирования, которыми институт образования наделяет своих агентов, профессорский язык является самым эффективным и утонченным: в отличие от дистанций, вписанных в пространство и гарантируемых регламентом, дистанция, которую создают слова, кажется не имеющей ничего общего с институтом. Речь лектора — статусный атрибут, чья эффективность по большей части связана с учебным заведением, поскольку невозможно отделить ее от авторитета образования, в отношении которого она проявляется, — может казаться характеристикой самой личности лектора, но на деле это всего лишь перевод преимуществ функции в пользу функционера. Традиционный профессор может обходиться без горноста и мантии, он может даже спускаться со своего возвышения в зал, чтобы «смешаться с народом», но не может отречься от своего крайнего средства защиты — профессионального использования профессорского языка лекций. И если не существует ничего, о чем он не мог бы рассказать: классовая борьба или инцест - то потому, что сами его положение, личность, роль предполагают нейтралитет его слов. Так что в пределе язык может перестать быть средством коммуникации и стать средством заклинания, центральной задачей которого является подтверждение и внушение педагогического авторитета коммуникации и передаваемого в ее процессе содержания.

Подобное использование языка предполагает, что мерами по увеличению информационной продуктивности коммуникации можно пренебречь. На самом же деле все происходит так, как если бы доклады или письменные работы [38] — единственная форма обратной связи студентов с профессором, которую предоставляет учебное заведение, — имели своей латентной функцией противодействие конкретной мере понимания и выступали бы только эхолоалией [39], которая сглаживает недоразумение. Таким образом, курс лекций *ex cathedra* и курсовые работы составляют функциональную пару, как соло профессора и одиночный героизм на экзамене или как речь *de omni re scibili* [40], подтверждающая владение мастерством, и поверхностно-общие фразы в студенческих работах. Если риторика письменных работ дает преподавателю смутное ощущение, что его язык был в общем-то понятен, то лишь потому, что в них используется язык и отношение к языку, сконструированные таким образом, чтобы не допустить четких определений и тем самым вызвать у проверяющего суждения, столь же неопределенные, как и проверяемая работа.

Преподаватели бесконечно жалуются на «массу» проверяемых ими «посредственных» работ, которые не дают возможности вынести четкую оценку и над которыми приходится покорпеть, чтобы выжать — в конце концов и за неимением лучшего — снисходительную с налетом неприязни оценку: «Поставим ему средний балл» или «Ладно пусть проходит». Отчеты экзаменационных комиссий [41] как природные катастрофы, неустанно вызывают результат который неизбежно порождается самим принципом экзаменов и традиционными критериями проверки: «Совсем плохих работ очень мало, но еще меньше хороших работ; остальные или 76%, — это болото, между 6 и 11 баллами»[42]. Язык таких отчетов неистощим в описании, клеймящем прирожденную «посредственность» «массы кандидатов», «серость» работ «без искры», «пресных» и «плоских», среди которых, «по счастью, встречаются» некоторые «тонко проработанные» или «блестящие» работы, которые «оправдывают существование конкурса»[43]. Анализ используемой в сочинениях риторики позволяет понять формы аномии «речи-эха», которая, используя упрощение, деконтекстуализацию и новую интерпретацию, дает пример не столько логики культурного освоения, сколько логики «аккультурации», наподобие той, наличие которой лингвисты подозревают при изучении «креолизированных» языков. Речь, наполненная намеками и недомолвками, характерна для средних работ. Она подразумевает соучастие в недопонимании, которое определяет педагогическое отношение в его традиционном виде: высказываясь на малопонятном или непонятном языке, преподаватель не должен, следуя нормальной логике, понимать то, что ему лепечут в ответ студенты. Однако вслед за Максом Вебером, заметившим, что статусная легитимность священника приводит к тому, что ответственность за неудачу никогда не выпадает ни на Бога, ни на Его служителя, а только на поведение верующих, мы можем видеть, что преподаватель, не признаваясь себе и не делая соответствующих выводов, предполагает, что его не до конца поняли, а потому — до тех пор, пока его компетенция не будет оспорена, — может считать студентов ответственными за то, что они не понимают его слов.

Вся логика института образования, основанная на педагогической работе традиционного типа, в пределе гарантирующего «непогрешимость» «мэтра», выражается в преподавательской идеологии «ничтожества» учащихся, некой смеси требовательности и чрезмерной снисходительности суверена, склоняющих преподавателя принимать все промахи коммуникации, сколь неожиданными они бы ни были, за непременную компоненту отношения, состоящего, по сути, в плохом восприятии превосходных материалов наихудшими из воспринимающих [44]. Если студент не может выполнить свое жизненное предназначение, которое есть не что иное, как «бытие-для-профессора», ошибки падают целиком и полностью на него самого, будь то по заблуждению или по злой воле. «На языке кандидата», как говорят отчеты комиссий на конкурс агреже, самые блестящие теории доводятся до состояния чудовищной логики, как если бы студенты, не способные понять, что им преподавали исполняли единственную роль - проиллюстрировать тщетность усилий щедрого преподавателя, продолжающего, несмотря ни на что и повинувшись профессиональному долгу, растрачивать себя с полным сознанием дела, что только удваивает его заслуги[45]. Подобно злу в теодицеях, периодически напоминающее о себе существование «плохих студентов» не позволяет чувствовать себя в лучшем из учебных миров и постоянно приносит подтверждение педагогических обычаев, считающихся наилучшими из возможных, поскольку они дают единственное неоспоримое оправдание педагогическому провалу, показывая его неизбежность.

Таким образом, иллюзия того, что тебя поняли, и иллюзия того, что ты понимаешь, могут взаимно усиливаться и служить друг другу алиби, поскольку их основание находится в самом институте образования. Все факторы, обуславливающие прошлое обучение, и все социальные условия отношения педагогической коммуникации приводят к тому, что учащиеся объективно вынуждены вступать в игру ложной коммуникации. Для этого они должны разделять университетское восприятие мира, который с негодованием отбрасывает их. Как в круге кулы, где браслеты всегда двигаются в одном направлении, а ожерелья — в другом[46], так и правильные речи (или верные слова) всегда идут в направлении от преподавателя к студентам, а плохая речь (или плохие шутки) — от студентов к преподавателям. Учащиеся тем меньше способны прерывать преподавательский монолог, чем менее они осознают, что статусное примирение с приблизительным пониманием является одновременно продуктом и условием их адаптации к учебной системе.

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

В конечном итоге если учащиеся и преподаватели должны (взаимно и соответственно) переоценивать количество информации, реально циркулирующей в педагогической коммуникации, то лишь потому, что они имеют обязательства перед учебным заведением. Именно Школа, признавая их как легитимных эмитентов и получателей педагогического сообщения, накладывает на них обязательства, которые являются точным эквивалентом их институционального достоинства, подтверждаемого их присутствием в учебном заведении[47]. Выбирая наиболее экономную (хотя речь обычно не идет о сознательном расчете) и наиболее рентабельную с разных точек зрения манеру поведения (самую «стоящую» говоря школьным жаргоном), преподаватели и учащиеся' просто подчиняются законам учебного мира как системе санкций. Помимо того что преподавателю не под силу принять новый язык и новое отношение к языку, не прибегая к отделению передаваемого содержания от формы передачи, которое он не может провести в силу их неразрывной связи в процессе его собственного обучения и усвоения, он также не может точно оценить понимание учащимися его собственного языка, не разрушая при этом условность, позволяющую ему преподавать при наименьших затратах, т. е. так, как ему самому преподавали. Да и захочет ли преподаватель брать на себя все педагогические последствия от такой постановки вопроса, если при этом он подвергается опасности выглядеть в глазах собственных студентов как заблудившийся в высшем образовании[48]? Что же касается студента, то ему необходимо и достаточно без сопротивления продолжать пользоваться языком, к которому его предрасполагает система образования. Достаточно, например, при написании сочинений пользоваться всеми видами защиты и страховки, которые дает

установление дистанции от преподавателя посредством обманчивой широты и осторожных приблизительных оценок типа «не-совсем-неправильно». Это ему принесет, как говорится, «среднячок», — короче, поможет не раскрывать, насколько это возможно, точный уровень своего понимания и своих познаний и заплатить за это ценой ясности[49].

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

## Язык и отношение к языку

Однако как объяснить, что такая система образования может существовать — если бы она к тому же посредством устанавливаемой ею традиционной формы коммуникации не обслуживала бы классы или группы, от которых она получает свой авторитет, — даже когда она, по всей видимости, совершенно не отвечает внутренним требованиям выполнения ее собственно обучающей функции? Была бы свобода, которую система предоставляет агентам, отвечающим за обучение, столь же значительной, если бы обратной ее стороной не выступали классовые функции, которые Школа не прекращает выполнять даже тогда, когда ее педагогическая рентабельность стремится к нулю? Многие авторы, от Ренана до Дюркгейма, часто замечали, что такая сильная привязанность обучения к стилю письма, т. е. типу отношения к языку и культуре, идет от гуманитарной традиции, унаследованной от иезуитских колледжей, этого школьного и христианского перевода светских запросов аристократии, который стремится превратить изысканную незаинтересованность в профессиональной работе в совершенную форму выполнения любой вызывающей уважение профессии. Но мы не сможем понять преувеличенную ценность которую французская система придает литературным способностям а точнее, способности переводить в литературную речь любой опыт, начиная с литературного, — короче, тому, что определяет французскую манеру жить литературной, а порой даже сценической жизнью как парижской жизнью, если мы не увидим, что эта интеллектуальная традиция сегодня продолжает выполнять свою социальную функцию в работе системы образования и в балансе ее отношений в интеллектуальном поле и в различных социальных классах.

Университетский язык, никогда не являясь ни для кого и даже для детей привилегированных классов родным языком, а лишь анахронической амальгамой предыдущих состояний в истории языка, — в очень разной степени удален от языка, на котором действительно говорят представители разных социальных классов. Конечно, здесь существует некий произвол, и мы это отмечали, в том, как «различать определенное число диалектов французского языка, поскольку различные уровни общества пересекаются. Вместе с тем существуют два полюса на шкале, два вполне определенных диалекта: буржуазный и простонародный[50]. Буржуазная речь включает большую часть лексикологических и даже синтаксических заимствований из латыни: введенные, используемые и востребованные одними лишь образованными социальными группами и в силу этого не попадающие под ассимилирующие процессы реструктурирования и новой интерпретации, они постоянно контролируются и тормозятся в развитии нормализующими и стабилизирующими интервенциями со стороны инстанций, обладающих научной или светской легитимностью. Адекватно справиться с буржуазным языком могут лишь те, кто благодаря школе смог конвертировать практическое владение языком, полученное в результате семейного воспитания, в способность второго уровня к практически научному владению языком. Принимая во внимание, что информативная продуктивность педагогической коммуникации всегда зависит от языковой компетенции получателей сообщения (определяемой как более или менее полное и более или менее научное владение кодом университетского языка), — неравное распределение между разными социальными классами рентабельного в учебном плане языкового капитала составляет один из наиболее скрытых медиаторов, посредством которых устанавливается отношение между социальным происхождением и успеваемостью (что фиксируется опросом) даже когда этот фактор имеет разный вес в разных конstellляциях факторов, куда он включается, и зависит от типа получаемого образования и этапа обучения. Социальная ценность различных лингвистических кодов, имеющих в распоряжении данного общества в данное время (т. е. их экономическая и символическая рентабельность), всегда зависит от расстояния, которое отделяет их от языковой нормы, которую Школе удастся ввести в определение социально признанных критериев языковой «проверки». Точнее говоря, ценность на учебном рынке языкового капитала, которым располагает каждый индивид, есть функция расстояния между типом символического владения, требуемого школой, и типом практического владения языком, полученным в процессе начального классового воспитания[51].

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

притчи или эмфазы торжественной речи для иллюстрации или напыщенности высоких чувств для шутки, фривольности и непристойности, — эти манеры жить и разговаривать характерны для классов которые никогда не имели социальных условий, позволяющих отделить объективный денотат от субъективной коннотации т. е. видимые вещи от тех аспектов, которые они получают в зависимости от точки, с какой на них смотрят[52]. Таким образом, в дистанции от практического усвоения языка, переданного в процессе начального воспитания до символического усвоения, требуемого школой, а также в социальных условиях более или менее полного приобретения такого вербального мастерства состоит принцип изменчивости отношения к школьному языку: почтительному или свободному от предрассудков, натянутому или расслабленному заимствованному или родному, высокопарному или сдержанному, показному или умеренному, — который выступает одним из самых верных отличительных знаков социального положения высказывающегося. Предрасположенность словесно выражать свои эмоции и суждения, возрастающая по мере повышения статуса в социальной иерархии, — это всего лишь одна сторона диспозиции, от которой требуется — тем больше, чем выше мы поднимаемся в социальной и профессиональной иерархии — демонстрировать на практике способность оценивать со стороны свою собственную практику и правила, управляющие этой практикой. Вопреки видимости, ничто так не препятствует использованию эллипсисов или литературных метафор, которые почти всегда подразумеваются культурной традицией, как практические метафоры и «эллипсисы *deixis*» — говоря словами Балли, — которые позволяют народной речи заменять целиком или отчасти словесную информацию имплицитными отсылками (или жестикულიацией) на ситуацию или «обстоятельства» (в смысле Прието). Не только риторические приемы, но и экспрессивные эффекты, нюансы произношения, мелодические интонации, лексические уровни или фразеологические формы выражают всего лишь, как об этом напоминает общая интерпретация оппозиции языка и речи в качестве процесса его осуществления, сознательно выбранные решения говорящего, заботящегося об оригинальности своих выражений. Все эти стилистические черты всегда выдают непосредственно в самой речи отношение к языку, которое разделяют все говорящие одной категории, поскольку оно вытекает из социальных условий овладения и пользования языком. Так, избегание расхожих выражений и поиск редких оборотов, характерные для отношения, которое профессионалы письма и отличий через письмо поддерживают с языком, есть не более чем крайняя форма литературного отношения к языку, свойственного привилегированным классам, стремящимся сделать из используемого ими языка и манеры его использовать инструмент исключения простонародного, в чем также утверждается их отличие.

Несмотря на то что, как и все связанное с формой поведения, отношение к языку пытается уйти от какого-либо экспериментального измерения, подобного тому, что применяется в достаточно рутинных эмпирических исследованиях, связанных с проведением опросов и интерпретацией их результатов, — все же можно найти показатели модальности языкового поведения в объективных характеристиках языковой компетенции, измеряемой по словарному тесту[53]. Так, можно принять за показатель разного отношения к языку тот факт, что студенты Сорбонны или студенты происходящие из привилегированных классов, и тем более студенты Сорбонны, происходящие из привилегированных классов, пропорционально более многочисленны чем другие, предпринимающие попытку дать определение несуществующему слову, преднамеренно внесенному в словарный тест



(например, «герофагия»). Если к этому добавить, что студенты с «блестящим» школьным прошлым (классическое образование, похвальные грамоты и т. п.) гораздо реже колеблются перед попыткой дать определение слову-ловушке и что эта привилегированная в каждом из рассмотренных нами выше отношений категория дает больше связных многословных определений этому похожему на этнологический термину, — то можно сделать вывод, что свободное владение языком, когда оно сопровождается уверенностью в себе, связанной с принадлежностью к привилегированной категории, порой доходит до бесцеремонности [54].

Аналогичным образом систематическое наблюдение за вербальным и жестовым поведением кандидатов на устном экзамене позволяет пролить свет на некоторые социальные знаки, которыми бессознательно руководствуется преподаватель и к которым нужно отнести показатели модальности владения языком (правильность, акцент, тон, манера речи), в свою очередь, связанные с модальностью отношения к преподавателю и к ситуации экзамена, выражающейся в манере держаться, жестах, одежде, косметике и мимике[55]. Требуемый по условиям эксперимента анализ показывает, что нет ничего, особенно в оценках знаний и умений, даже самых технических, что не было бы как бы заражено системой сопряженных впечатлений, а точнее говоря, накладывающихся друг на друга впечатлений, которые работают на одну глобальную диспозицию, т. е. систему манер, характерных для определенной социальной позиции[56]. По сравнению с так называемой вынужденной непринужденностью, особенно часто встречающейся у тех студентов из средних и народных классов, которые стараются беглостью речи, но не без рассогласований в ее тональности, приспособиться к университетским речевым нормам, так называемая естественная непринужденность подтверждает хорошо усвоенное владение языком через темп речи, ровную тональность, стилистическую литоту и другие свидетельства искусства, скрывающего искусство, высшую манеру внушать — путем приглушения стремления говорить слишком хорошо — превосходство силы своей речи. Такое натруженное отношение к языку, откуда сквозит беспокойство о том, чтобы поставить себя или заставить признавать в обществе, бессознательно квалифицируется как непринужденность бедности или, что одно и то же, хвастовство нувориша: оно слишком прозрачно намекает на свою функцию извлечения дохода, чтобы не вызывать сомнений в вульгарной заинтересованности на взгляд преподавателей, дорожащих престижной фикцией обмена, которая даже на экзамене остается самоцелью.

Противопоставление этих двух типов отношения к языку соотносится с противоположностью двух способов приобретения вербальных навыков. Исключительно учебный способ обрекает на «школьное» отношение к школьному языку. Только способ, связанный с неоощуемым усвоением, способен в полной мере производить практическое владение языком и культурой, позволяющее культурные аллюзии и соучастие[57]. Опыт учебного мира, который подготавливает детство прошедшее в семейном окружении, где слова означали действительность вещей, во всем противостоит опыту ирреальности, который достается детям из народных классов когда они овладевают в процессе обучения языком как будто созданным, чтобы сделать нереальным все, о чем он говорит, поскольку он составляет всю реальность. Язык «отточенный» и «корректный», т. е. «исправленный», классной комнаты противопоставляется языку, который преподаватели обозначают как «бытовой» или «вульгарный», и еще более — антиязыку интерната, где дети из сельских районов, столкнувшиеся с синхронным экспериментом по форсированной аккультурации и

подпольной контракультурации, должны выбирать между раздвоением личности и смирением с исключением.

Без сомнения, нет лучшего показателя объективных функций французской системы образования, чем почти абсолютный перевес, который имеют устная передача и действия со словами в ущерб другим техническим приемам обучения и ассимиляции. Диспропорция между местом, выделяемым для публичных лекций, и местом, выделяемым для практических работ и семинаров, а также чрезвычайно трудный доступ к средствам самоподготовки, книгам или оборудованию выдают диспропорцию между обучением «на слух» и обучением на предметах путем управляемого обсуждения, упражнения, чтения или проведения работ[58]. Точнее, этот примат устной передачи не должен скрывать, что коммуникация совершается в речи, где доминирует письменный язык. Об этом говорит огромное значение, придаваемое правилам письменной речи и научной стилистики, которые стремятся навязать себя любому управляемому и санкционированному образовательным институтом дискурсу, будь то курс лекций или устные выступления кандидатов. В учебном мире, где идеалом является «говорить как по книге», единственным полностью легитимным дискурсом будет тот, который в каждый момент времени имеет в виду весь контекст легитимной культуры, и только его[59].

Иерархия педагогических задач, как она объективно представлена в организации учебного заведения и в идеологии агентов, также очень показательна. Из всех преподавательских обязанностей передача сообщений ученым языком — единственная воспринимаемая как непреложный императив. Она берет верх над задачами организации и контроля учебы студентов, например над проверкой студенческих работ, которая повсеместно считается темной изнаночной стороной преподавания и достается на долю ассистентов, если только речь не идет о возможности проявить власть суверена в рамках национальных конкурсных комиссий. Названия, обозначающие разные университетские должности, свидетельствуют о том, что по мере повышения статуса в иерархии возрастает возможность легитимно говорить легитимным языком институции: ассистент всегда проводит «практические занятия», даже если он только говорит; старший преподаватель преподает, а доцент, который делает то же самое, что и старший преподаватель, тем не менее читает лекции, и только профессор дает так называемый основной (магистральный) курс лекций[60]. Стратифицированная система «справочных терминов» под видом технического деления скрывает иерархию степеней совершенства в выполнении одной и той же функции, которую идеально продолжают считать неделимой, даже если жесткие требования времени и потребности в услугах заставляют эксклюзивных обладателей университетских званий распределять ее среди членов все увеличивающейся армии викариев[61].

Отношение к языку и познанию, заключенное в примате слов и ученом манипулировании ими, поставляет преподавательскому корпусу самое экономное, в силу полученной ими подготовки, средство адаптации к институциональным условиям исполнения профессиональной деятельности, и в частности адаптации к морфологии педагогического пространства и социальной структуры контингента учащихся. «Два раза в неделю по часу, — как отмечает Ренан, — профессор должен представлять перед аудиторией, собранной случайно, часто из двух разных потоков, состоящей из совершенно разных людей. Он должен говорить, не заботясь о специфических потребностях учеников, не беспокоясь о

том, что они знают, а чего не знают... Длинные научные построения, вынуждающие учащихся следить за целым рядом рассуждений, должны быть исключены... Открытые для всех, ставшие театром особого рода конкуренции, цель которой — привлечь и удержать публику, — во что превратились наши понимаемые таким образом высшие курсы?

Блестящие выступления, «чтение» на манер декламации времен упадка Римской империи... Эта бесконечно хлопающая дверь, которая в течение всей лекции не прекращает открываться и закрываться, бесконечное хождение взад-вперед, безучастный вид слушателей, тон преподавателя, почти никогда дидактический и часто декламаторский — это умение находить общие места, не учащие ничему новому, но неизбежно вызывающие знаки одобрения — все это кажется странным и невиданным»[62]. В более общем виде мы ишим себя возможности понять собственный стиль университетской и интеллектуальной жизни Франции, если не будем принимать во внимание, что способ обучения, который пытается редуцировать педагогическое воздействие к вербальным заклинаниям и к публичному выставлению себя напоказ, полностью соответствует интересам преподавательского корпуса, непосредственно подчиняющегося — особенно в наши дни — моделям интеллектуального поля и требованиям утвердиться в качестве интеллектуалов в самой их педагогической практике. Конечно, это не значит, то курс лекций может служить разным целям, и даже противоположным тем, которые предписывает ему традиционная педагогика. Например, на ознакомительном этапе преподаватель позволяет себе транслировать в самой экономой форме предварительные условия коммуникации и педагогического труда, или при обучении исследовательской работе — теоретический синтез или проблематику; или еще, когда записанный на пленку курс лекций становится простым техническим носителем повторяемых упражнений. В любом случае по причине его значения в системе средств обучения и в силу отношения к языку и знанию, к которым он обращается, магистральный курс лекции *à la française* (на французский манер) — хорошо темпированное равновесие между изложением без излишне тяжелых рассуждений и творчеством без чрезмерностей — позволяет и производит, вплоть до самых безнадежных имитаций, двойную игру с нормами, с которыми он якобы соизмеряется; требованиями учебной ясности, освобождающими от необходимости доказывать свою эрудицию, поскольку видимость эрудиции освобождает от поиска оригинальности, а видимость творческой импровизации может в любом случае избавить и от поисков ясности, и от доказательства эрудиции. Можно видеть, что институциональные условия педагогической коммуникации допускают и содействуют преподавательской харизме (если такое сочетание допустимо), способной навязать свой свод учебных знаний, который на время одного царства или одной университетской династии замещает собой все труды, которые она якобы сохраняет или превосходит[63].

Понятно также, что многие интеллектуалы по должности или по духу демонстрируют даже в своем с виду самом далеком от Школы поведении соответствие господствующей модели отношения к языку и культуре. Это только кажется парадоксом, что так называемая свободная культура заключает в себе истину школьной культуры, а точнее, что в наименее учебных речах интеллектуалов, наиболее свободных от принуждения школы, наилучшим способом выражается потворствующее отношение к культуре, которую поддерживает и признает Школа, вынужденная принимать на свой счет обесценивание всего, что «отдает» школой, начиная со школьного отношения к культуре. Если культура, по парижской моде,

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

## Разговор и сбережение

Объяснять одними лишь интересами преподавательского корпуса или, еще более наивным образом, поиском престижа или удовлетворения самолюбия практики и идеологии, чья возможность или вероятность объективно вписана в структуру отношения педагогической коммуникации и в социальные и институциональные условия его осуществления, - значило бы забыть, что система образования для выполнения своей социальной функции легитимации господствующей культуры должна получить признание легитимности своей деятельности, хотя бы в форме признания авторитета учителей, ответственных за обучение этой культуре. Если ссылка на предельный случай системы образования, единственной функцией которой было бы легитимировать культуру и отношение к культуре господствующих классов, позволяет нам выявить некоторые тенденции французской системы, — то потому, что данная система может передавать столь мало и при этом уделять такое внимание языку лишь при условии, что она постоянно стремится отдать приоритет социальной функции культуры (как в науке, так и в литературе) в ущерб специальной функции компетенции. Возможно, речь лектора нужно было бы слушать — а может быть, даже понимать — как авторитет институции: она внушала бы, по меньшей мере, авторитет учебного заведения, который сделал возможной ее саму и легитимировал фактически ее адресатов. «Что остается, когда все забыто», так это отношение к культуре, определяемое правом забывать, которое подразумевает, что раньше знал, а точнее, право считаться социально признанным как тот, кто изучал. Действительно, что остается после знакомства с античными текстами или от длительного общения с классическими авторами, если не право

читать не краснея розовые страницы[64] и, на более высокой ступени школьного посвящения, свобода и непринужденность, характерные для «отношений знаменитого отца с сыном или племянником», которые Жироду с готовностью приписывает нормальным, этим «друзьям великих нравственных и эстетических идей, великих авторов»?

Предоставляя преподавателю право и власть оборачивать в свою личную пользу авторитет учебного заведения, образовательная система обеспечивает себе самое верное средство, чтобы функционер вложил все ресурсы и усердие на службу институции и тем самым служил бы ее социальной функции. Хочет он или нет, знает или нет, но преподаватель должен самоопределяться по отношению к социальной дефиниции практики, которая в ее традиционном виде не может осуществляться без некоторого драматического действия. Несмотря на то что его осуществление предполагает педагогический авторитет, педагогическое воздействие должно получить от видимого окружения признание своего авторитета в процессе и средствами осуществления работы по обучению. Стремясь проиллюстрировать качество своей функции и культуру, которую он передает своими личными качествами, преподаватель должен получить от учебного заведения символические атрибуты авторитета, связанного с его областью ответственности (начиная со «словесной ливреи» преподавателя которая выполняет ту же роль, что и белый халат или куртка повара, парикмахера, официанта или медсестры), чтобы иметь возможность подчеркнуто отказаться от других, более видимых форм институциональной защиты. При этом подчеркиваются те аспекты задачи, которые, как жесты хирурга, солиста или акробата, предрасположены символически демонстрировать уникальное качество исполнителя и исполнения: самые типично харизматические подвиги типа словесной акробатики, недоступной для понимания аллюзии, обескураживающих ссылок или не допускающей возражений неясности, а также специальные рецепты, служащие им поддержкой или замещением, как, например, утаивание источников, использование заранее продуманных шуток или избегание компрометирующих формулировок, — обязаны своей символической действенностью тому авторитетному положению, которое им создает учебное заведение. Если институт терпит и так усиленно поощряет игру со вспомогательными средствами или даже институциональными правилами, то потому, что педагогическое воздействие всегда должно, помимо содержания, передавать утверждение ценности этого содержания и что нет лучшего средства достижения этой цели, как отнести на счет передаваемого предмета престиж, который незаменимая манера передавать его придает заменимому автору коммуникации.

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

образования, есть лучший способ добиться от нее, чтобы она служила упрочению установленных отношений между классами: возможность такого отражения целей вписана в саму логику системы которая никогда так хорошо не выполняет свою социальную функцию, как тогда, когда она, казалось бы, преследует исключительно собственные цели.

Иначе говоря, чтобы установить, что отношение к языку и культуре, этой бесконечной сумме ничтожно малых различий в манерах делать или говорить, которая кажется наиболее совершенным выражением автономии учебной системы и традиции просвещения, в некотором роде вытекает из совокупности отношений, связывающих эту систему со структурой отношений между классами, достаточно представить все предварительные условия, которые объективно требуются для установления другого отношения к языку в совокупности учебных практик[65]. Так, невозможно представить себе преподавателя, который поддерживает со своим дискурсом, дискурсом своих учеников и отношением учеников к его дискурсу отношение, совершенно свободное от всяких потаканий и традиционного соучастия, и при этом не наделить его способностью подчинять всю свою педагогическую практику императивам полностью эксплицитной педагогики, способностью на деле применять принципы, логически заложенные в утверждении автономии собственно учебного способа приобретения культуры. Действительно, преподаватель, руководствующийся желанием свести к минимуму расхождения в понимании кода путем постоянного и систематического объяснения, во всем противоречит системе преподавания, которая может обходиться без ясного объяснения кода эмиссии, поскольку адресуется — посредством своего рода фундаментального предположения — к слушателям, подготовленным в процессе незаметного усвоения к пониманию его намеков.

Педагогический труд, специальным образом ориентированный путем методического поиска на получение наибольшей продуктивности, должен был бы сознательно сокращать расхождение между уровнем эмиссии и уровнем рецепции либо поднимать уровень рецепции путем одновременной передачи кода эмиссии, позволяющий расшифровать сообщение с помощью словесных, графических или жестовых выражений, усвоенных ранее адресатами; либо временно понижать уровень эмиссии в соответствии с программой постепенного развития, где функцией каждого сообщения будет подготовка рецепции сообщения более высокого уровня эмиссии т. е. производить постоянную оценку уровня рецепции давая воспринимающим средства — путем повторения или упражнения—полного овладения кодом[66].

Увеличение продуктивности педагогического труда предполагало бы в конечном итоге не только признание расхождения между языковыми компетенциями эмитента и реципиента, но также знание социальных условий возникновения и воспроизводства этого расхождения. Иначе говоря, знание не только способов приобретения разных классовых языков, но и учебных механизмов закрепления и тем самым увековечивания языковых различий между классами. Тотчас становится ясно, если только не полагаться на случай или чудо индивидуального превращения, что мы можем ожидать такого поведения лишь от преподавателей, объективно вынужденных удовлетворять запрос специфически и исключительно педагогический. Иначе говоря, педагогическое воздействие должно быть направлено на внушение другого отношения к языку и культуре, т. е. ориентировано на объективные интересы совсем иной аудитории и преподавателей, отобранных и

подготовленных так, чтобы технически — а не только иерархически — удовлетворять дифференцированным должностным требованиям, а значит, и способных противодействовать круговой поруке, которую допускает традиционная нерасчлененность задач преподавания, исследования и даже управления[67]. Короче говоря, только система образования, служащая другой системе внешних функций и соответственно другому состоянию силового отношения между классами, могла бы сделать возможным подобное педагогическое воздействие.

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

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

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

могут и полностью признать ее, не переставая быть традиционными школами. «Академический антиакадемизм» эпох Мин и Цин находится с формальными конвенциями, рецептами, ограничениями и предписаниями, определяющими традицию художественного написания иероглифов, в таком же отношении, как преподавательский восторг перед творческим вдохновением с рутинной дидактикой преподавателей языка и литературы, этих набожных служителей гения, равно далеких от того, чтобы делать то, что проповедают, и от того, чтобы проповедовать то, что делают[68]. Однако видимое противоречие между действительностью ученых традиций или традиционных школ и идеологией дара, которая особенно настойчиво утверждается в самых рутинных образовательных системах, не должно заслонять того, что школьный культ неученического отношения к культуре даже внутри школы предрасположен выполнять охранительную функцию. Ведь даже недомолвки в обучении традиционного типа автоматически служат педагогическим интересам классов, которые нуждаются в Школе для легитимации средствами образования монополии своего отношения к культуре, которым они почти никогда ей не обязаны.

Показывая связи, которые в самых разных исторических ситуациях соединяют культуру господствующих классов с традиционной педагогикой, точнее, отношения структурной и функциональной близости, связывающие систему ценностей любого привилегированного класса (направленную на стилизацию культуры, редуцированную к своду манер поведения) с традиционными системами образования, предназначенными воспроизводить легитимную манеру пользоваться легитимной культурой, — мы можем с помощью исторического сравнения понять аспекты французской системы, в которых находит выражение такая постоянно возвращающаяся комбинация связей. Чтобы объяснить специфическую форму, какую принимает эта комбинация в образовательной и интеллектуальной традиции Франции, нужно, конечно же, вернуться к деятельности «Общества Иисуса»[69], которое, заботясь о секуляризации христианской морали, преуспело в деле превращения теологии благодати в светскую идеологию милости. Но живучесть этой исторической формы может служить объяснением только при условии, если ее саму объяснять живучестью ее функций. Преемственность педагогических нравов, обеспеченная непрерывностью истории системы образования, стала возможной благодаря преемственности услуг, оказываемых Школой, которая, несмотря на изменение социальной структуры, всегда занимала гомологичные позиции в системе отношений, связывающих ее с господствующими классами[70]. Так, сочетание качеств которое встречается в нравственном кодексе «человека чести» XVII в и не слишком отличается от тех, которыми должен был обладать «благородный муж» в конфуцианской традиции, обязано своей столь широкой воспроизводимостью, с учетом некоторых реинтерпретаций, непрерывности своей функции на протяжении разных периодов истории. И все это, несмотря на изменение содержания образовательных программ и изменение классов, поставленных в положение господствующих. Вспомним, например, о примате «манер» или, если придать этому имя и звучание великой эпохи, «образа»; о придании ценности естественному и легкому, понимаемому как антитеза показной учености, педантизму и натуге; о культе «дара» и о девалоризации обучения, современной переформулировке идеологии «врожденного знания» и презрения к учебе; о высокомерном отношении к спекуляции, ремеслу или техническим приемам как буржуазному транспонированию презрения к торговле; о превосходстве, отдаваемом искусству нравиться, т. е. об искусстве адаптироваться к разнообразию разговоров и встреч в обществе; о внимании, уделяемом неуловимым моментам и нюансам, в которых увековечивает себя светская традиция «утонченности», выражающаяся в подчиненном



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

---

Версия #3

Зверобой создал 7 июня 2025 13:53:00

Зверобой обновил 7 июня 2025 19:40:59