

Глава 3. Исключение и отбор

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

К. Маркс. Из критики философии права Гегеля[71]

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

Экзамен в структуре и истории системы образования

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

регулируется обычным правом, которое устанавливается в юриспруденции экзаменов и которое своими существенными характеристиками обязано ситуации, в которой оно сложилось[72].

Например, сочинение *à la française* определяет и распространяет правила написания и композиции, сфера компетенции которых доходит до самых разных областей: след методов учебного «изготовления» можно обнаружить в таких различных продуктах, как административный отчет, диссертация или литературное эссе. Чтобы полностью уловить характеристики подобного способа письменной коммуникации, предполагающей, что ее единственным читателем будет проверяющий, достаточно было бы сравнить этот способ с *disputatio* — спором равных, ведущимся в присутствии мэтров и всей аудитории; с его помощью средневековый Университет обучал методу мышления, применимому к любому виду интеллектуальной и даже художественной продукции. Можно также сравнить его с «па-ку-вэн» — «восьмиколленным сочинением», которое представляло собой главное испытание в конкурсе на должность в эпоху Мин и в начале правления Цин, а также было школой формальной изысканности для поэтов, ученых и художников. Или еще с *essayu* в английских университетах, правила которых не слишком далеки от правил литературного жанра с тем же названием и где сюжет должен раскрываться с легкостью и юмором, в отличие от сочинений *à la française*, которые должны начинаться с введения, излагающего проблематику с «шиком и блеском», но без фамильярности и личных замечаний. Можно видеть, что различные виды учебных испытаний, которые в то же время являются управляемыми и институционализированными моделями коммуникации, выступают прототипом педагогического сообщения и — шире — любого сообщения с определенной интеллектуальной претензией (лекция, доклад, политическое выступление или пресс-конференция)[73].

Схемы выражения и мышления, слишком быстро приписываемые «национальному характеру» или «школам мысли», могли бы соотноситься в конечном итоге с моделями, которые организуют обучение, ориентированное на отдельный тип экзамена[74]. Например, образы мышления, которые связывают с французскими *grandes écoles*, могут быть поставлены в соответствие со вступительными экзаменами, а точнее, с моделями композиции, стиля и даже артикуляции темпа речи или дикции, которые определяют в каждом случае законченную форму представления или высказывания. В целом очевидно, что процедура отбора, подобная конкурсу, упрочивает — как это показал Ренан — привилегию которую любая традиция французского Университета приписывает качествам формы: «Очень жаль, что конкурс является единственным способом получить должность преподавателя коллежа и что практический навык, соединенный с достаточными знаниями, не дает возможности получить ее. Более опытные в преподавании люди, те, кто вкладывает в свою трудную работу не блестящие способности, но солидность с некоторой медлительностью и робостью, всегда при публичных испытаниях будут занимать места после молодых людей, которые умеют развлечь свою аудиторию и членов жюри, наделены способностью говорить легко, чтобы выбраться из затруднений, но не обладают достаточным терпением и решимостью, чтобы хорошо преподавать»[75]. Во всяком случае, если верно, что экзамен выражает, внушает, санкционирует и освящает солидарные ценности определенной организации системы образования, определенной структуры интеллектуального поля и посредством этого господствующей культуры, то понятно, что

вопросы, столь незначительные на первый взгляд, как число сессий при обучении на бакалавра, широта программ или методы контроля, могут вызывать страстные споры, не говоря уже о негодующем сопротивлении, которое встречает любая постанова под вопрос институциональных форм, в которых кристаллизуется множество ценностей, таких, как конкурс на степень агреже, сочинения, преподавание латыни или система *grandes écoles*.

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

Если верно, что:

- появление экзамена, которого не знали в античности, где существовали лишь независимые и даже конкурирующие школы и преподаватели, предполагало существование института высшего образования, т. е. организованного корпуса профессиональных преподавателей, преследующего цели собственного воспроизводства (как замечал Дюркгейм[76]),
- система иерархически выстроенных экзаменов, признающих специфическую квалификацию и дающих доступ к специализированной карьере, появилась в современной Европе лишь в связи с развитием спроса бюрократических организаций, желавших установить соответствие иерархизированных и взаимозаменяемых индивидов с иерархией предлагаемых должностей (согласно анализу Макса Вебера[77]),
- система экзаменов, обеспечивая формальное равенство перед идентичными испытаниями (самой завершенной формой которых является национальный конкурс) и гарантируя субъектам, обладающим идентичными званиями, равенство шансов доступа к профессии, удовлетворяет мелкобуржуазный идеал формального равенства,

то справедливо будет считать умножение числа экзаменов, расширение их социальной значимости и рост их функционального веса внутри системы образования лишь частным проявлением общей тенденции современных обществ. Однако этот анализ учитывает только самые общие аспекты истории образования (объясняя, например, что по мере индустриализации и бюрократизации общества сокращается социальное восхождение, не зависящее от уровня образования[78]) и упускает то, что в действии и функции экзаменов, взятых в их специфической форме, связано с логикой, свойственной именно системе образования. В силу особой инерции, присущей ей главным образом тогда, когда она

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

Чтобы убедиться, что тенденция французской системы (сравнительно с другими европейскими системами образования) придавать экзамену самое большое значение определяется гораздо меньше, чем можно было бы подумать, техническими запросами экономики, достаточно заметить, что мы могли бы обнаружить большинство ее черт в системе принятой в классическом Китае, целью которой была подготовка чиновников на доходные бюрократические должности[79]. Если конфуцианская система столь преуспела в деле утверждения своего идеала учености, то потому, что никогда и ни одна система образования не отождествляла себя с функцией отбора столь полно, как мандаринальная система более заботящаяся об организации и кодификации конкурсов, нежели об учреждении школ и подготовке учителей. Возможно, это связано и с тем, что иерархия учебных успехов еще никогда столь строго не определяла другие социальные иерархии, как в обществе, где чиновник «оставался на протяжении всей своей жизни под контролем Школы»[80]. К трем главным степеням в биографии (где, как заметил Вебер, французские переводчики сразу увидели эквивалент бакалавра, лиценциата и докторской степени) «добавилось значительное число промежуточных, повторных или предварительных экзаменов. ...Одна лишь первая степень уже включает десять типов экзаменов. У иностранца, чей ранг неизвестен, в первую очередь спрашивали, сколько экзаменов он сдал. Так, несмотря на важность культа предков, число предков не определяло социальный ранг. Напротив, именно занимаемый в бюрократической иерархии ранг давал право иметь храм предков вместо простой таблички, как у безграмотных: число предков, которых разрешалось упоминать, зависело от ранга чиновника. Сам ранг, занимаемый богом-родоначальником в пантеоне, зависел от ранга мандарина, управляющего городом»[81]. Таким образом, столь различные системы, как в современной Франции и в классическом Китае, обязаны их общими ориентациями тому, что и та и другая превращали запрос на социальный отбор (запрос традиционной буржуазии в одном случае и капиталистической экономики - в другом) в возможность в полной мере выразить собственную преподавательскую склонность к увеличению социальной ценности человеческих качеств и профессиональных черт, которые они формируют, контролируют и освящают[82].

Однако, чтобы полностью объяснить, почему французская система лучше любой другой смогла воспользоваться если можно так выразиться, шансами, которые ей давал характерный для современных обществ запрос на социальный и специальный отбор и

которые она использовала чтобы следовать до конца собственной логике, — нужно также учитывать своеобразное прошлое образовательного института, чья относительная независимость объективно выражается в способности переопределять и переинтерпретировать в любой исторический момент внешние запросы в зависимости от унаследованных норм относительно независимой истории. Хотя, в отличие от мандаринальной, французская система не в состоянии заставить признать иерархию образовательных ценностей в качестве официального принципа любой социальной иерархии и всякой иерархии ценностей, она все же преуспела в соперничестве с другими принципами иерархии благодаря тому, что ее действие навязывания ценности образовательных иерархий сказывается на категориях, склонных в социальном плане признавать педагогический авторитет учебных заведений. Несмотря на то что поддержка, оказываемая индивидами образовательным иерархиям и школьному культу иерархии, которая всегда была в определенной связи с рангом, получаемым этими индивидами в школьных иерархиях, зависела все же и главным образом, с одной стороны, от системы ценностей, которой индивиды обязаны своему исходному социальному классу (ценность, признаваемая за Школой в этой системе, есть функция степени, в которой интересы этого класса связаны со Школой), а с другой - от степени, в которой их рыночная цена и социальное положение зависят от образовательных гарантий. Понятно, что системе образования никогда так хорошо не удавалось заставить признать собственную ценность и ценность произведенного ею ранжирования, как в случае, когда ее воздействие направлено на социальные классы или группы внутри классов, которые не могут противопоставить ей никакого конкурирующего принципа построения иерархии. Здесь обнаруживается один из механизмов, позволяющий учебному заведению привлечь к преподавательской карьере выходцев из средних классов или из интеллектуального слоя крупной буржуазии, отговаривая их от надежд на рост в других иерархиях, например от богатства или власти, и тем самым ориентируя на извлечение экономической и социальной выгоды из их образовательных званий, подобно той, какую получают студенты, происходящие из крупной деловой или властной буржуазии, чье положение позволяет снизить влияние школьных оценок[83]. Так, протесты против материального и социального положения преподавателей или горькое и снисходительное разоблачение компромиссов и коррупции политиков или бизнесменов под видом оскорбленной нравственности, несомненно, выражают протест кадров низшего и среднего звена системы образования против общества, неспособного оплатить полностью свой долг перед Школой, иначе говоря, перед теми, кто всем ей обязан, включая убеждение в том, что она должна быть основой любой экономической и социальной иерархии. Среди высших университетских кадров якобинская утопия социального порядка, где каждый получал бы вознаграждение согласно его заслугам, т. е. согласно его рангу в Школе, всегда соседствует с аристократической претензией не признавать никаких других ценностей, кроме ценностей института образования, который один только может целиком признать их ценность и с педагогической амбицией подчинить все акты гражданской и политической жизни нравственному авторитету Университета[84].

Мы видим, как французская система образования смогла найти во внешнем заказе на серийные, гарантированные и взаимозаменяемые «продукты» возможность воспроизводить, заставив его выполнять иную социальную функцию по отношению к интересам и идеалам других социальных классов, традицию соперничества ради соперничества, унаследованную от иезуитских школ XVIII в., которые превратили состязание в главный инструмент обучения

молодых аристократов[85]. Французский Университет всегда стремится выйти за пределы технической функции конкурса, чтобы прочно установить внутри квоты поступающих, из которых ему предлагается избирать, иерархию, основанную на едва уловимых, ничтожных и тем не менее решающих четвертях баллов. Вспомним о значении, которое университетский мир придает своим оценкам, часто влекущим серьезные профессиональные последствия; рангу, полученному подростками на вступительных конкурсных экзаменах, и даже способности стать «каси́ком»[86] или «мажором»[87], первым в иерархии, входящей в иерархию иерархий, а именно — в иерархию престижных высших школ и престижных конкурсов. Макс Вебер отмечал, что техническое определение бюрократических должностей в императорской администрации не позволяло понять (если отвлечься от конфуцианской традиции благородного мужа), почему при проведении конкурсов на должности мандаринов уделяли такое внимание поэзии. Точно так же, чтобы понять, каким образом простой заказ на профессиональный отбор, вызванный необходимостью выбрать наиболее способных занимать ограниченное число должностей специалистов, мог послужить предлогом для формирования типично французской религии ранжирования, нужно соотнести учебную культуру с социальным универсумом, в котором она сложилась, т. е. с тем защищенным и замкнутым на себе микрокосмом, где с помощью методической и всеохватывающей организации соперничества, а также с помощью установления учебной иерархии, которая действовала и в игре, и в работе, — иезуиты формировали *homo hierarchicus*, перенося на порядок светского успеха, литературных достижений и мелкого школьного тщеславия аристократический культ «славы».

Однако объяснение через пережиток не объяснит ничего, если мы не поймем, почему пережиток сохраняется, установив функции, которые он выполняет в актуальном состоянии системы образования, и показав исторические условия, позволившие или способствовавшие проявлению родовых склонностей, которым система обязана своим функционированием. Чтобы объяснить особую склонность французской системы устанавливать иерархии и предписывать их даже за рамками собственно образовательных сфер деятельности и иногда в противовес самым очевидным запросам, которые она должна удовлетворять, необходимо заметить, что и сегодня французская система образования — как в отношении своей педагогики, так и в отношении экзаменов — считает своей первейшей функцией самосохранение и самозащиту преподавательского корпуса. Этой же функции, но еще более откровенно служили экзамены в средневековом Университете, поскольку все они определялись в зависимости от корпуса преподавателей или этапа обучения, дающего доступ к нему: бакалавр (низшая форма *inceptio*[88]), *licentia docendi*[89] и магистр (*magister*[90])[91]. Чтобы понять, какую роль сыграли школы XVIII в., достаточно заметить, что большинство университетских систем значительно дальше отошли от средневековой традиции, нежели французская система или австрийская, испанская и итальянская, которые также испытали педагогическое влияние иезуитов. Получив от иезуитов особо действенные средства для навязывания учебного культа иерархии и прививания автаркической и оторванной от жизни культуры, французская система образования смогла реализовать свою родовую склонность к автономизации — вплоть до подчинения всей своей деятельности требованиям непрерывного самовоспроизводства[92]. Подобная склонность к независимости нашла социальные условия для своей полной реализации, поскольку совпала с интересами мелкой буржуазии и интеллектуальных слоев буржуазии, которые увидели в якобинской идеологии формального равенства шансов подкрепление своей обостренной нетерпимости

к любым проявлениям «фаворитизма» или «непотизма», и поскольку она могла опираться на централизованную структуру государственной бюрократии. Последняя призывала к распространению экзаменов и национальных конкурсов с системой внешней и анонимной проверки и предоставляла институту образования наилучшую возможность, чтобы заставить признать его монополию создавать и предписывать единую иерархию или, по крайней мере, иерархию, которую можно привести к единому основанию[93].

Конкурс во французской системе является завершенной формой экзамена (который университетская практика стремится рассматривать как конкурс), а конкурс на место преподавателя лица — агреже вместе с предварительными отборочными конкурсами в рамках национального конкурса и вступительного конкурса в Высшую нормальную школу составляют архетипическую триаду, в которой Университет полностью узнается, а все эти конкурсы являются лишь его более или менее отдаленными выражениями, более или менее искаженными копиями[94]. Претензия университетской корпорации заставить повсеместно признать ценность университетских званий, и в частности абсолютное превосходство того верховного звания, каким является агреже, особенно наглядно проявляется в деятельности групп давления, более или менее тайным выразителем которых выступает Общество агреже. Им удалось обеспечить признание *de facto* этого чисто ученого звания, совершенно несоизмеримое с его определением *de jure*. Профессиональная рентабельность званий агреже и звания выпускника Высшей нормальной школы подтверждается во всех весьма многочисленных случаях, где они берутся в качестве негласных критериев кооптации. Среди профессоров и доцентов кафедр на гуманитарных факультетах 15% не имеют диплома о защите диссертации, теоретически требуемой для занятия должности (не говоря уже об ассистентах и рядовых преподавателях, которые составляют 48% преподавательского состава), тогда как практически все они являются агреже, и к тому же 23% из них — выпускники Высшей нормальной школы [нормальенцы]. Образцовый *homo academicus* представляет собой нормальенца-агреже-доктора, т. е. актуального или потенциального профессора Сорбонны, собравшего воедино все звания, определяющие исключительные качества, которые Университет производит, продвигает и защищает. Тем более не случайно, что именно при проведении конкурса на агреже университетские инстанции, словно влекомые склонностью переистолковывать внешний запрос, могут дойти до отрицания самой сути этого запроса. Нередко конкурсная комиссия, стремясь предупредить вечную опасность «снижения уровня», противопоставляет императив «качества» необходимости заполнить все предлагаемые посты, ощущаемой как вмешательство непосвященных. Путем сравнения с предыдущими годами она в некотором роде учреждает конкурс конкурсов, способный показать эталон или, более того, квинтэссенцию агреже, хотя при этом рискует остаться без средств (в другое время требуемых) для продолжения жизни реального Университета во имя требований самовоспроизводства идеального Университета[95]. Чтобы полностью понять функциональное значение института агреже, нужно поставить на его место в системе те изменения, которые произошли с экзаменами, а точнее, с системой, которую они образуют. Если верно, что в системе образования, подчиненной функции самовоспроизводства, звание *par excellence* соответствует экзамену, дающему доступ к должности учителя в самом представительном сословии преподавателей, т. е. преподавателей средней школы, то можно сделать вывод, что при всех исторических условиях именно экзамену, по своему положению наиболее способному символизировать эту функцию, выпадает — как в

действительности, так и в идеологии — позиционная ценность экзамена *par excellence*. В истории Университета ими были по порядку: докторская степень, лицензиат и, наконец, степень *агреже*, которая, несмотря на видимое превосходство докторской степени, но благодаря своим связям со средним образованием и характеру конкурса на должность, получает не только особую идеологическую нагрузку, но и важность в организации карьер и шире — в функционировании Университета[96]. Все происходит так, как если бы учебная система использовала новые возможности, которые дарит каждое новое состояние системы экзаменов, рожденное удвоением существующего экзамена, чтобы выразить с их помощью то же объективное значение.

Принимать актуальное состояние Университета за случайный результат последовательности разнородных и разрозненных событий, в котором только ретроспективная иллюзия могла бы позволить заметить результат предустановленной гармонии между системой и наследием истории, — значит игнорировать то, что подразумевает относительная независимость системы образования. А именно: эволюция Школы зависит не только от силы внешних принуждений, но также и от сплоченности ее собственных структур, т. е. как от силы сопротивления, которое она может оказать событию, так и от ее силы отбирать и переопределять случайные обстоятельства и воздействия согласно логике, общие принципы которой задаются начиная с того момента, когда функция обучения культуре, унаследованной от прошлого, передается под ответственность специализированного института, обслуживаемого корпусом специалистов. Таким образом, история относительно независимой системы представляется как история систематизаций, которым система подвергает встречающиеся ограничения и нововведения в соответствии с нормами, определяющими ее как систему[97].

Экзамен и отчисление без экзамена

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

Действительно, подозрения, что функции экзамена не сводятся к услугам, которые он оказывает учебному заведению, и еще менее к денежному вознаграждению, которое он дает преподавателям, подкрепляются тем, что большинство тех, кого отчисляют на разных этапах обучения, исключаются еще до экзамена, а процент тех, чье отчисление замаскировано под открыто совершаемый отбор, меняется в зависимости от социального класса. Классовые неравенства во всех странах несопоставимо больше, когда измеряют вероятность перехода (рассчитываемую на основе пропорции детей, которые в каждом социальном классе получают доступ к определенному уровню образования при равных успехах на предыдущем уровне обучения), чем когда измеряют вероятность успешного результата[98]. Так, при равной успеваемости ученики, вышедшие из народа, имеют больше шансов «отчислиться» из средней школы, отказываясь от поступления в нее, чем быть отчисленными, поступив в нее, а тем более быть исключенными вследствие провала на экзамене[99]. Кроме того, те, кто не отчисляется в момент перехода от одного цикла обучения к другому, имеют больше шансов пройти по тем фильмам (поступить в учебные заведения или секции), где их возможности продолжать далее образование будут ниже. Так что когда кажется, что они исключены по результатам экзамена, то в большинстве случаев этот результат лишь ратифицирует их некоторого рода антиципированное самоисключение, которое представляет собой их «ссылка» во второстепенные учебные заведения, т. е. отсроченное отчисление.

Противопоставление «принятых» «засыпавшимся» образует основу иллюзии, изображающей систему образования как инстанцию отбора: основанная на актуальном или потенциальном, прямом или косвенном, настоящем или прошлом опыте кандидата, такая оппозиция между двумя подмножествами, образовавшимися вследствие экзаменационного отбора внутри одного множества, скрывает связь этого множества с дополнительным ему множеством «некандидатов», исключая тем самым даже возможность вопроса о скрытых критериях выбора тех, из кого экзамен демонстративно производит отбор. Множество исследований о системе образования, понимаемой как инстанция постоянной селекции (drop out), лишь перенимают оппозицию стихийной социологии, когда берут в качестве предмета исследования соотношение поступивших на определенный курс и успешно окончивших его, не рассматривая связь между теми, кто закончил определенный цикл обучения, и теми, кто поступил на следующий. Чтобы изучить эту последнюю связь, нужно придерживаться такой точки зрения на совокупность процессов отбора (если только система не навязывает свою), которая свойственна социальным классам, обреченным на самоисключение, немедленное или отсроченное. Трудность такого поворота проблематики состоит в необходимости делать нечто большее, чем простое логическое преобразование: если обычно на авансцену выводят процент провалов на экзаменах (которые считают отголоском изменения доли получивших диплом бакалавра), то потому, что те, кто это делает, принадлежат к социальным классам, для которых риск исключения может исходить лишь от экзамена. В действительности существует много способов упустить социологическое значение учебной «смертности», дифференцированной по разным социальным классам. Например, исследования технократической ориентации интересуются данной проблемой лишь настолько, насколько досрочный уход части учеников, поступивших на курс, приносит очевидные экономические расходы; они сводят ее напрямую к проблеме использования «заброшенных интеллектуальных ресурсов». Можно также фиксировать численное отношение между выпускниками каждого цикла и поступающими на следующий цикл обучения и оценивать

вес и социальную значимость самоисключения обделенных классов, не выходя за рамки негативного объяснения через «недостаток мотивации». Если не проводить анализ того, как связано безропотное отступление перед Школой представителей низших социальных классов с деятельностью и функциями системы образования как инстанции отбора, исключения и маскировки исключения под отбор, — мы не сможем увидеть в статистике шансов на образование, которая выявляет неравное представительство разных социальных классов на разных ступенях и при разных типах обучения, ничего, кроме изолированной связи между школьными достижениями, взятыми по их номиналу, и рядом благоприятных или неблагоприятных факторов, вытекающих из социального происхождения. Короче говоря, если мы не примем в качестве объяснительного принципа систему связей между структурой классовых отношений и системой образования, то обречем себя на идеологический выбор, который лежит в основе самых нейтральных с виду научных выборов. Таким образом, одни сводят неравенство в получении образования к определенному социальному неравенству, абстрагируясь от специфических форм, которые оно принимает в логике системы образования; другие стремятся рассматривать Школу как государство в государстве либо, как приверженцы доцимологии[100] сводят проблему равенства перед экзаменом к проблеме нормализации распределения оценок или к уравниванию их вариации; либо, как некоторые социальные психологи, отождествляют «демократизацию» образования с «демократизацией» педагогических отношений; либо, наконец, как многие торопливые критики, сводят охранительную функцию Университета к университетскому консерватизму.

Когда нужно объяснить, что часть учащихся, отчисляющихся перед переходом в полную среднюю школу или во время прохождения этого цикла обучения, распределяется неслучайным образом между разными социальными классами, то объяснение вынужденно обращается к характеристикам все еще индивидуальным, даже когда ими в равной мере наделяют всех индивидов данной категории, поскольку остается незамеченным факт, что эти характеристики относятся не к социальному классу как таковому, но лишь к его отношениям с системой образования. Даже когда это кажется необходимым в силу «призвания» или констатации неспособности к обучению, такой своеобразный выбор, которым ребенок отказывается от доступа к следующему циклу образования или смиряется со своей отправкой в учебное заведение худшего типа, принимает в расчет множество объективных отношений (которые существовали до этого выбора и будут существовать после), связывающих его социальный класс и систему образования, поскольку более или менее вероятное для данного индивида учебное будущее определяется степенью, в какой оно соответствует объективному и коллективному будущему его класса или категории. Именно поэтому структура объективных шансов на социальный рост в зависимости от социального происхождения, или, более точно, структура шансов на продвижение, благодаря Школе формирует диспозиции в отношении образования и роста через образование; а эти диспозиции, в свою очередь, участвуют решающим образом в определении шансов получить образование, принять нормы Школы и успешно окончить ее и, значит, определяют шансы социального повышения[101]. Понятие «субъективное ожидание» понимаемое как результат интериоризации объективных условий, существующих в соответствии с процессом, приводимым в действие всей системой объективных отношений в которых она совершается, выполняет теоретическую функцию. Оно указывает на пересечение различных систем отношений: во-первых, отношений,

связывающих систему образования со структурой классовых отношений, и, во-вторых, отношений, устанавливающихся между этими объективными отношениями и системой диспозиций (этосом), которая присуща каждому социальному агенту (индивиду или группе) в той мере, в какой он в своем самоопределении соотносится (даже не ведая того) с системой объективных отношений, определяющих его. Анализ соотношения субъективных ожиданий с объективной вероятностью, т. е. системы отношений между двумя системами отношений, может объяснить с помощью одного и того же принципа как учебную «смертность» среди выходцев из народа или «выживаемость» части представителей этих классов, обладающих особой разновидностью установки на «выживание» в системе, так и изменение установок учащихся из различных социальных классов на труд или успех, а именно степень вероятности или невероятности их сохранения на данном цикле обучения. Аналогично если доля получивших образование в низших классах изменяется в зависимости от места проживания так же, как и доля образованных в других классах, и если проживание в городе и связанная с этим социальная неоднородность групп, признающих друг друга, сопровождаются более высокой долей образованных среди представителей из народа, — то потому, что субъективное ожидание этих классов никогда не бывает независимым от объективной вероятности, характеризующей группы взаимного признания (принимая во внимание референтные группы или группы ожидания, которое оно подразумевает). Это приводит к повышению образовательных шансов этих классов, по крайней мере, если расхождение между объективными вероятностями, связанными с референтной группой или группой ожидания, и объективными вероятностями класса не настолько велико, чтобы препятствовать всякой идентификации или чтобы появилось смирение перед перспективой исключения («это не для нас»)[102].

Таким образом, чтобы полностью осознать процесс отбора, совершаемый либо в системе образования, либо со ссылкой на нее, нужно принять во внимание, помимо явных решений школьного трибунала, еще и негласные или отсроченные приговоры, которые выносят себе низшие классы, самоустраняясь с самого начала или обрекая себя на отчисление со временем, когда они выбирают для себя филеры, где у них практически не остается шансов избежать приговора на экзамене. Кажется парадоксом, что поступление в высшую школу в точных науках, где на первый взгляд успех должен менее непосредственно зависеть от наличия унаследованного культурного капитала и где его получение является обязательным итогом учебы на секциях, принимающих в старшие классы средней школы самую большую долю выходцев из народа, не сопровождается ощутимо более демократической процедурой набора, чем на другие дисциплины[103]. В самом деле, кроме того, что отношение к языку и культуре постоянно учитывается на протяжении всего обучения в средней и даже в высшей школе (конечно, в меньшей степени и не так открыто); кроме того, что логическое и символическое овладение абстрактными операциями и, точнее, познание законов трансформации сложных структур зависят от типа практического владения языком и типа языка, усвоенного в семье, — организация и функционирование системы образования постоянно и согласно многочисленным кодам переводят неравенства социального уровня в неравенства школьного уровня. Необходимо принять во внимание следующее. Во-первых, на всех этапах обучения система образования устанавливает фактическую иерархию дисциплин или отраслей знаний, которая идет на научном отделении от чистой математики к естественным наукам, а на гуманитарном отделении от литературы и философии к географии, т. е. от самых абстрактных областей умственной

деятельности к самым конкретным. Во-вторых, эта иерархия переводится на уровне организации учебного процесса в иерархию средних учебных заведений (от лицея до коллежа технического образования, проходя через общеобразовательный колледж и колледж научного образования). В-третьих, эта иерархия учебных заведений и секций тесно связана — через соответствие между иерархией образовательных званий и иерархией учреждений — с иерархией социального происхождения преподавателей. Наконец, в-четвертых, разные фильтры и типы учебных заведений очень неравным образом привлекают учащихся из разных социальных классов в зависимости от предшествующих школьных успехов и от социальных определений типов обучения и учебных заведений, различающихся в каждом социальном классе. Если учесть все эти обстоятельства, то становится понятно, что разные типы биографии обеспечивают очень неравные шансы доступа к высшему образованию. Отсюда следует, что ученики из народа платят за доступ к среднему образованию своей «ссылкой» в учебные заведения и к школьным карьерам, которые, играя роль ловушки, привлекают их лицемерной внешней однородностью, чтобы затем замкнуть рамками урезанной школьной судьбы[104]. Так, механизм отсроченного исключения, сочетание образовательных шансов класса с шансами на последующий успех, связанными с разными секциями и разными учебными заведениями, превращает социальное неравенство в собственно образовательное неравенство, т.е. в неравенство «уровня» или успешности скрывающее и освящающее учебными средствами неравенство шансов на доступ к самым высоким образовательным степеням[105].

На возражения, что демократизация набора в среднюю школу имеет тенденцию к сокращению самоисключения поскольку вероятность доступа к среднему образованию низших классов ощутимо выросла за последние годы, можно ответить статистикой доступа к высшему образованию (меняющегося в зависимости от учебного заведения или секции среднего образования), которая показывает явное социальное и учебное противостояние между благородными секциями благородных учебных заведений и второсортных средних учебных заведений, сохраняющее в более замаскированных формах старое расслоение между лицеями и начальным высшим образованием[106]. Более того, сокращая долю самоисключения после окончания начального образования в пользу отсроченного исключения или отчисления по результатам одного только экзамена, система образования еще лучше выполняет свою охранительную функцию, если принять то, что для этого она должна гримировать шансы доступа под шансы успеха. Упоминающие об «интересе общества», чтобы пожаловаться на экономическое расточительство, в которое вводит общество «школьный отсев», противореча себе, забывают принимать в расчет существование выкупа, а точнее, прибыли, которую социальный порядок должен утаивать, растягивая во времени исключение низших классов.

Понятно, что для полного выполнения функции социальной консервации учебная система должна представить «момент истины» экзамена как собственную истину: отчисление учащихся подчиняется одним лишь нормам школьной справедливости, а потому с формальной точки зрения нельзя упрекнуть ее за то, что она совершает, берет на себя и утаивает выполнение функции образовательной системы, мороча головы оппозицией между принятыми и отклоненными, скрывающей отношение между кандидатами и теми, кого система исключила *de facto* из числа кандидатов, и тем самым утаивая связь между системой образования и структурой классовых отношений. Подобно спонтанной социологии,

понимающей систему так, как она просит, чтобы ее понимали, многие научные исследования позволяют навязать себе логику автономии и перенимают саму логику экзамена, рассматривая лишь тех, кто в данный момент находится в системе, и отвергая тех, кто исключен из нее. Однако отношение, которое каждый из тех, кто остался в системе, сохраняет, по меньшей мере, объективно, с совокупностью представителей своего исходного социального класса, задает и оформляет отношение, которое он поддерживает с системой. Его поступки, склонности и диспозиции в отношении образования несут отпечаток всего его школьного прошлого, поскольку их характеристики зависят от степени вероятности или невероятности, которую он обнаруживает внутри системы на данном этапе и при данном типе образования.

В итоге механическое использование многомерного анализа могло бы привести к отрицанию влияния социального происхождения на успеваемость, как минимум, на уровне высшего образования, например, под предлогом того, что первоначальная связь между социальным происхождением и успеваемостью исчезает, если рассматривать порознь каждую из двух категорий студентов, выделенную по полученному классическому или реальному среднему образованию[107]. Мы не можем игнорировать специфическую логику, по которой благоприятные и неблагоприятные социальные факторы постепенно, в ходе ряда последовательных отборов переводятся в учебные преимущества и недостатки, конкретнее говоря нельзя игнорировать собственно учебные характеристики (учебное заведение, специализация по секциям в 6 классе и т. п.), которые ретранслируют влияние социального происхождения. Достаточно сравнить долю успешно сдавших экзамен студентов, собравших самые маловероятные для своего исходного социального класса характеристики, например уровень успеваемости студентов — сыновей рабочих, окончивших большой парижский лицей, изучавших латынь и греческий и имевших ранее отличную успеваемость (если только множество, определенное таким образом, не окажется пустым), с долей успешно сдавших экзамен студентов, обладающих теми же учебными характеристиками, но по социальному происхождению принадлежащих классу, где такие характеристики наиболее вероятны (например, парижская буржуазия), — чтобы заметить исчезновение или даже перевернуть отношения, которое устанавливается в большинстве случаев между положением в социальной иерархии и успехом в учебе[108]. Такая констатация будет лишена всякого смысла и даже породит абсурдные утверждения, если только мы не вернем зафиксированную нами связь на прежнее место — в рамки полной системы связей и их преобразования в ходе последовательных операций отбора, в результате которых образуется тот сорт сочетания невероятностей, который придает группе, прошедшей ряд последовательных сверхотборов, ее исключительную успешность. Анализ, даже многомерный, наблюдаемых в данный момент связей между характеристиками категории учеников, сформированной в результате серии отборов, принимающих во внимание эти самые характеристики, или, если угодно, в результате серии розыгрышей в лотерею, перекошенных в сторону рассматриваемых переменных (прежде всего социального происхождения, пола, места жительства), мог бы зафиксировать одни лишь ложные связи, если бы мы не скорректировали его рассмотрением неравенства выбора, способного скрыть неравенство перед выбором, а также дифференциальных диспозиций, которые определяют дифференциальные выборы среди отобранных субъектов. Действительно, ограничиваясь синхронным планом, мы обрекаем себя рассматривать как множество абсолютных вероятностей, которые как бы заново определяются *ex nihilo* на каждом этапе обучения,

транзитивный ряд условных возможностей, на протяжении которого уточняется и постепенно сокращается первоначальная вероятность, наилучшим индикатором чего при нынешних условиях является вероятность доступа к тому или иному типу обучения в средней школе в зависимости от социального происхождения. Тем самым мы мешаем себе полностью осознать диспозиции, характерные для разных категорий учащихся: «установки» на дилетантизм, уверенность и развенчивание авторитетов у студентов, вышедших из буржуазии, или судорожное упорство и реализм в учебе у студентов, вышедших из народа, — которые могут быть поняты только в связи с вероятностью занять определенное положение, которая определяет объективную структуру субъективного опыта «чуждом исцеленного» или «наследника». Итак, на каждом этапе обучения, на каждом участке кривой, единственно, что мы можем зафиксировать, — это наклон кривой, т. е. собственно кривую[109]. Если верно, что отношение индивида со Школой и культурой, которую она транслирует, может быть более или менее «свободным», «блестящим», «естественным», «натруженным», «натянутым» или «драматическим» в зависимости от вероятности продолжения жизни в рамках системы, и если известно в то же время, что в своих вердиктах система образования и «общество» принимают во внимание отношение к культуре в той же мере, как и саму культуру, — то можно увидеть все то, что остается за кадром, когда отказываются от применения принципа производства наиболее устойчивых учебных и социальных различий, т. е. габитуса. Габитус — это порождающее и унифицирующее основание поступков и мнений, которое является в то же время объяснительным принципом, поскольку имеет тенденцию воспроизводить на каждом этапе учебной или интеллектуальной биографии систему объективных условий, продуктом которой он является.

Таким образом, анализ функций экзамена, желающий порвать со спонтанной социологией, т. е. с иллюзорными представлениями, которые стремится создать система образования о своей деятельности и своих функциях, подводит к необходимости заменить чисто доцимологическое рассмотрение экзамена, к тому же выполняющее скрытые функции, на систематическое изучение механизмов исключения, лучше всего позволяющее понять связь функционирования системы образования с увековечиванием структуры классовых отношений. Экзамен самым лучшим образом приспособлен внушать всем признание легитимности учебных вердиктов и социальных иерархий, которые они узаконивают, поскольку он заставляет тех, кто отчисляется, ассимилироваться с теми, кто провалился, позволяя в то же время тем, кто был отобран среди небольшого числа избираемых, видеть в их избрании подтверждение их заслуги или «дара», благодаря которому их, судя по всему, и предпочли всем остальным.

Только при условии обнаружения в экзамене функции маскировки исключения без экзамена мы сможем окончательно понять, почему столько черт его функционирования в качестве очевидной процедуры отбора продолжают подчиняться логике, управляющей исключением, которое он маскирует.

Если мы знаем, как суждения экзаменаторов связаны с имплицитными нормами, которые переводят и специфицируют в чисто учебной логике ценности господствующих классов, то сможем увидеть, каким образом кандидаты должны преодолевать препятствия тем более трудные, чем более далеки эти ценности от тех, которые свойственны их исходному

социальному классу[110]. Классовый уклон особо заметен при испытаниях которые подталкивают проверяющего к применению имплицитных и распространенных критериев традиционного искусства оценивать (как, например, оценка сочинений или устных экзаменов), дающих возможность выносить общие суждения, оперирующие бессознательными критериями социального восприятия, о людях в целом, чьи нравственные и интеллектуальные качества улавливаются сквозь мелкие, незаметные проявления стиля или манер, акцента или говора, позы или мимики или даже одежды и косметики. Не говоря уж об устных экзаменах, где, как на конкурсах в Национальную школу управления или на степень агреже по языку и литературе, почти в явном виде требуют права на применение имплицитных критериев, наподобие непринужденности и буржуазной изысканности или университетского хорошего тона и умения подать себя[111]. Как отмечал Марсель Пруст: «Мы открываем по телефону переливы голоса, которых не замечаем, пока они не отделились от лица, на котором отражается его выражение», также и экспериментальное разложение синкретического суждения экзаменатора могло бы показать чем суждение, сформулированное в ситуации знамена, обязано системе социальных маркировок, составляющих объективное основание ощущения «наличия» или «отсутствия» кандидата. Не стоит думать, что формальная рационализация критериев и приемов суждения смогла бы освободить экзамен от его социальных функций: именно это, по-видимому, игнорируют доцимологи, когда, зачарованные двойным бессознательным экзаменаторов, неспособных договориться между собой, т. е. согласовать друг с другом критерии оценки, они забывают, что разные судьи могли бы в крайнем случае согласовать суждения, перекошенные в одну сторону и основанные на одинаковых имплицитных критериях, если бы имели в общем пользовании все социальные и учебные характеристики, которые детерминируют их оценку. Привлекая внимание к прибежищу иррациональности, которое представляет собой экзамен, доцимологи проливают свет на расхождение между идеологией справедливости и реализмом операций отбора, но, не исследуя социальные функции столь «иррациональных» процедур, они продолжают участвовать в выполнении этих функций, позволяя верить в то, что рационализация оценки может поставить экзамены на службу провозглашаемых функций Школы и экзамена[112].

Таким образом, чтобы экзамен в совершенстве выполнял свою функцию легитимации культурного наследия и тем самым установленного порядка, достаточно, чтобы яacobинское доверие, которое многие университетские преподаватели питают к национальным и анонимным конкурсам, могло переноситься на измерительные процедуры, обладающие всеми внешними признаками научности и нейтральности.

Ничто так хорошо не служит функции социодицеи, как тесты, безупречные с формальной стороны и претендующие на измерение в данный момент времени способности субъектов занимать профессиональные посты. При этом забывается, что эта способность, коль скоро ее зафиксировали, есть продукт социально определенного обучения и что измерения, обладающие наибольшей предсказательной силой, в социальном плане как раз являются наименее нейтральными. В действительности неопаретианская утопия общества не затронутого «циркуляцией элит» и «восстанием масс» просматривается между строк в некоторых описаниях представляющих тесты как исключительный инструмент и гарант американской демократии как меритократии: «Возможным результатом растущего доверия к тестам, измеряющим способности, как критерию присуждения культурного и

профессионального статуса могла бы стать классовая структура, основанная на способностях, но более жесткая.

Наследственный характер способностей в сочетании с повсеместным использованием строгих тестов отбора закрепит индивида в ситуации, когда он родился от малоодаренных родителей. Учитывая классовую эндогамию, можно ожидать, что со временем межпоколенческое восхождение станет труднее»[113]. И когда эти утописты описывают «деморализующий» эффект, который произведет такая система на «низшие классы», вынужденные убедиться, как дельты в «дивном новом мире»[114], в том, что они последние из последних и довольны этим, — то они переоценивают пригодность тестов для улавливания естественных способностей лишь потому, что недооценивают возможности образования заставить поверить в естественный характер способностей или неспособностей.

Специальный отбор и социальный отбор

Системе образования, возможно, тем лучше удавалось бы скрывать свою функцию легитимации классовых различий под технической функцией производства квалификаций, чем меньше было бы возможностей игнорировать неустранимые требования рынка труда. Современным обществам, несомненно, все лучше и лучше удастся добиваться от Школы, чтобы она создавала и гарантировала в таком их качестве все больше и больше квалифицированных индивидов, т. е. все лучше и лучше приспособленных к запросам экономики. Однако такое ограничение автономии, предоставленной системе образования, конечно, больше кажущееся, чем реальное, поскольку повышение минимума технической квалификации, требуемое выполнением профессионального труда, не влечет за собой ipso facto сокращения расхождения между технической квалификацией, которую гарантирует экзамен, и социальным качеством, которым он награждает благодаря тому, что можно назвать эффектом сертификации. Система образования, отвечающая нормам технократической идеологии, может — по меньшей мере, так же хорошо, как и традиционная системе, — придавать образовательной исключительности производимых ею и подтверждаемых дипломом продуктов качество социальной исключительности, относительно независимой от технической редкости способностей, требуемых должностью, к которой диплом дает легитимный доступ. Иначе невозможно было бы понять, почему столько профессиональных постов, с разными названиями и с разной зарплатой, может быть занято индивидами, которые (согласно гипотезе, наиболее благосклонной к надежности диплома) отличаются лишь по степени, в какой они были признаны Школой. Все организации имеют таких «дублеров», которые из-за отсутствия у них документа об образовании обречены на подчиненное положение, хотя их техническая эффективность делает их незаменимыми. Известна конкуренция, противопоставляющая категории, разделенные в административной иерархии образовательным ярлыком, несмотря на то что люди выполняют одни и те же технические задачи (например, инженеры, окончившие разные учебные заведения, или среди учителей средней школы такие близкие категории,

как: агреже; кандидаты, дважды допущенные на конкурсе к устному экзамену [biadmissibles]; дипломированные учителя; ассистенты преподавателя; ответственные за учебный процесс; помощники учителя и т.п.). Если принцип «за равный труд — равная зарплата» может служить оправданием иерархий, то, взятый в буквальном смысле слова, он им противоречит, поскольку ценность профессиональной продукции всегда воспринимается вместе с ценностью производителя, а этот последний, в свою очередь, — в зависимости от образовательной ценности его дипломов. Короче говоря, диплом пытается препятствовать установлению соответствия между очевидной связью диплома с профессиональным статусом и более неопределенной связью способности со статусом, чтобы не возникало вопроса о связи способностей с дипломом и, таким образом, не была бы поставлена под вопрос надежность диплома, т. е. все то, что легитимирует признание легитимности дипломов. Именно принципы, на которых основываются организация и иерархия современных бюрократий, защищают их, когда они, казалось бы, в противовес собственным интересам, настаивают на доказательстве технического содержания ученых званий своих агентов, поскольку они не смогли бы заставить индивидов, сертифицированных дипломами, пройти через испытания, которые поставили бы под угрозу не только их самих, но и легитимность диплома и всей иерархии, которую он легитимирует. Кроме того, именно необходимости маскировать расхождение между технической квалификацией действительно гарантированной дипломом, и социальной рентабельностью, обеспеченной эффектом его сертификации, отвечает идеология «общей культуры», чьей первейшей функцией можно было бы назвать фактический и юридический запрет требовать от «образованного человека» технических доказательств его культуры. Понятно, что классы, объективно обладающие монополией на отношение к культуре, определенное как неопределимое (поскольку оно не может быть объективно определено иначе, как этой фактической монополией), предрасположены извлекать из эффекта сертификации всю прибыль целиком; они полностью заинтересованы в защите идеологии «бескорыстной культуры», которая легитимирует этот эффект посредством его утаивания[115]. В этой же логике становятся понятны социальные функции показного расточительства обучения, свойственного методу формирования любых способностей, заслуживающих отнесения к общей культуре, будь то знание древних языков, воспринимаемое как приобщение, неизбежно долгое, к этическим и логическим доблестям гуманизма или предупредительная подготовка к разного рода формализмам, литературным или эстетическим, логическим или математическим.

Если результатом любой операции отбора неизбежно выступает контроль специальной квалификации через соотнесение ее с требованиями рынка труда и создание социальных качеств через их соотнесение со структурой классовых отношений, в воспроизводстве которых участвует система образования, короче, если Школа выполняет одновременно техническую функцию производства и подтверждения способностей и вместе с тем социальную функцию сохранения и освящения власти и привилегий, — то становится понятно, что современные общества предоставляют системе образования многочисленные возможности осуществлять свою власть по превращению социальных преимуществ в учебные, которые могут быть вновь преобразованы в социальные преимущества, поскольку они позволяют ей показывать предварительные учебные (следовательно, имплицитным образом социальные) условия как предварительные технические требования к работе по профессии[116]. Когда Макс Вебер связывал с развитием крупных современных бюрократий

— генератором непрерывно возрастающих потребностей в экспертах, специально подготовленных к выполнению специфических задач, — рационализацию процедур отбора и найма, то он переоценивал степень независимости технических функций от социальных функций как в отношении системы образования, так и в отношении бюрократической системы. В самом деле, высшие государственные чиновники во Франции сегодня, как, может быть, никогда ранее, признают и полностью поддерживают самые общие и распространенные диспозиции, во всяком случае, наиболее трудно поддающиеся объяснению и рациональной кодификации; и никогда ранее специалисты, эксперты и технологи столь полно не подчинялись специалистам «во всем» — выпускникам самых престижных высших школ[117].

Может показаться, что, все более полно делегируя институту образования полномочия отбирать, привилегированные классы отрекаются в пользу совершенно нейтральной инстанции от возможности передавать власть от одного поколения к другому и отказываются, таким образом, от произвольного преимущества наследственной передачи привилегий. Однако с помощью этих формально безупречных сентенций, которыми объективно пользуются господствующие классы, поскольку они никогда не жертвуют техническими интересами, если жертва не на пользу их социальным интересам, Школа может лучше, чем когда бы то ни было, во всяком случае, в единственно приемлемой обществом манере, т. е. ссылаясь на демократическую идеологию, участвовать в воспроизводстве социального порядка, поскольку ей лучше, чем когда бы то ни было, удастся скрыть возложенную на нее функцию. Отлично совместимая воспроизводством структуры классовых отношений, индивидуальная мобильность может вносить свой вклад в сохранение этих отношений, обеспечивая социальную стабильность контролируемым отбором ограниченного числа индивидов. Впрочем, индивидов, преобразованных посредством и в целях индивидуального продвижения и сообщающих тем самым правдоподобие идеологии социальной мобильности, которая находит свою законченную форму в учебной идеологии Школы-освободительницы[118].

Версия #5

Зверобой создал 7 июня 2025 19:41:28

Зверобой обновил 12 июля 2025 16:51:05