

Глава 4. Зависимость через независимость

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

Платон. Государство

Собираемся ли мы изучать передачу сообщения, организацию подготовки или контроль и санкции результатов коммуникации и упражнения, т. е. педагогический труд, взятый как продолжительное действие внушения, посредством которого реализуется собственная функция всей системы образования; или мы хотим понять механизмы, с помощью которых система открыто или скрытно выбирает легитимных получателей ее сообщения, заставляя ризнать технические требования, которые, хотя и в разной степени, всегда являются социальными требованиями, мы не сможем, как уже было показано, понять двойную истину системы, определяемую способностью поставить н службу внешней функции социального сохранения внутреннюю логику своего функционирования, если мы не будем соотносить все характеристики, актуальные или прошлые ее организации и ее публики с целой системой отношений становливающихся в определенной социальной формации между системой образования и структурой классовых отношений. Придавать системе образования абсолютную независимость, на которую она претендует, или, наоборот, видеть в ней лишь отражение состояния экономической системы или непосредственное выражение системы ценности целого общества» — значит препятствовать осознанию, что тносительная автономия позволяет системе образования выполнять внешние заказы под видимостью независимости нейтралитета, т. е. скрывать социальные функции, которыми она расплачивается, и благодаря этому выполнять их более эффективно.

Попытка составить список внешних функций системы образования, т. е. объективных отношений между этой системой и другими подсистемами, например экономическо истемой или системой ценностей, останется нереальной сли мы не установим соответствие зафиксированных нам тношений со структурой силовых отношений, сложившихс а данный момент между социальными классами. Так, необходимо сопоставить университетскую организацию (например, институциональные условия педагогической коммуникации или

иерархию званий и дисциплин) с социальными характеристиками публики, чтобы преодолеть рамки эмпирицистской альтернативы, обрекающей здравый смысл на некие полунаучные изыскания на колебания между осуждением системы образования, которую считают единственно иновницей всех форм неравенства, ею же и произведенных, и разоблачением социальной системы, которую считают единственной ответственной за неравенства, переданным о наследстве системе образования, самой по себе безупречной. Нужно также определить дифференциальные формы, которые принимают для каждого социального класса в обществе, обладающем определенной структурой классовых отношений, отношения между системой образования и той или иной подсистемой, если только мы не хотим впасть в иллюзию, распространенную среди экономистов, что Школа, наделенная «обществом» единственной и исключительной экономической функцией, будет поддерживать единое и недвусмысленное отношение с экономикой этого общества или в иллюзию, свойственную некоторым культур-антропологам, что Школа, получая от «общества» единственную исключительно культурную функцию «введения в культуру» и лишь выражает в своей организации и деятельности иерархию ценностей «национальной культуры», которую она транслирует от одного поколения к другому.

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

Частные функции "общего интереса"

Никогда еще вопрос о «целях» обучения не отождествлялся столь полно, как сегодня, с вопросом о вкладе Университета в национальное развитие. Даже с виду самые далекие от этой логики заботы, например заявленная цель «демократизировать доступ к образованию

и культуре», несут на себе отпечаток экономической рациональности, принимая форму осуждения «разбазаривания талантов». Однако так ли уж автоматически связаны экономическая «рационализация» «демократизация», как в это верят добросовестные технократы? Социология и экономика образования не позволили бы легко замкнуть себя в рамках подобной проблематики если бы не считали для себя решенным вопрос, которым задаются все надуманные исследования о «целях» образования, а именно теоретический вопрос об объективно возможных функциях системы образования (т. е. возможных не только логически, но и социологически) и соответственный методологический вопрос о сравнимости систем образования и их продуктов.

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

Более глубокий анализ показывает, что все эти показатели базируются на неявном определении «продуктивности» системы образования, которая, ссылаясь исключительно на формальную и внешнюю рациональность, сокращает систему своих функций до одной из них, также подвергнуто едущей абстракции. Технократическое измерение продуктивности образования предполагает обедненную модель системы, которая, не зная других целей, кроме тех, что указывает экономическая система, отвечала бы оптимально, в качественном и количественном отношении и при наименьших затратах, техническому спросу на образование, т. е. потребностям рынка труда. Для тех, кто разделяет такое определение рациональности, самая рациональная (формально) система образования — та, что, полностью подчиняясь требованиям расчетливости и предсказуемости, по наименьшей себестоимости осуществляет специфическую подготовку, непосредственно приспособленную к специализированным задачам, и обеспечивает типы и уровни квалификации требуемые экономической системе в данных условиях. Для этой цели должен использоваться персонал, специально обученный обращению с наиболее адекватными педагогическими средствами, чтобы черпать как можно шире не замечая классовых и половых барьеров, но не выходя при этом за рамки рентабельности, интеллектуальные

«резервы» тобы, проклиная все прибежища традиционализма, заменить обучение культуре, предназначенное формировать людей со вкусом, образованием, способным создавать по заказу и в желаемый срок специалистов нужного уровня[120].

Чтобы заметить упрощение, которому такое определени одвергает систему функций, достаточно обратить внимание то статистические связи, наиболее часто упоминающиеся ля демонстрации глобального соответствия между уровне ормальной рациональности системы образования и уровнем развития экономической системы, приобретают сво пецифический смысл, только если поместить их в систем вязей между системой образования и структурой классовы тношений. Такой, казалось бы однозначный, показатель, ка роцент получивших диплом, на каждом уровне по каждо пециальности не может быть проинтерпретирован в формальной логике системы юридических эквивалентов: экономическая и социальная рентабельность определенного специалиста зависит от его редкости на экономическом и символическом рынке, т. е. от ценности, которую с санкции эти ынков получают разные дипломы и разные категории дипломированных специалистов. В тех странах, где очень высо ровень неграмотности, простого умения читать и писать, ем более наличия элементарного диплома достаточно, чтобы обеспечить себе решительное преимущество в профессиональном сореовнании[121]. Поскольку традиционные общества в целом исключают женщин из сферы образования, а использование всех умственных способностей обусловлено развитием экономики и так как приобретение женщинами мужски рофессий является одним из принципиальных социальны зменений, сопровождающих индустриализацию, то существует искушение увидеть в степени феминизации школьного ысшего обучения показатель уровня «рационализации» демократизации» системы образования. В действительности примеры Италии и Франции показывают, что очень высокая степень феминизации не должна вводить в заблуждени что учебная карьера, которую самые богатые нации предлагают девочкам, чаще всего является лишь более дорого роскошной вариацией традиционного воспитания или, если угодно, новой, более современной интерпретацией женского обучения, связанного с разделением труда между полами, как об этом свидетельствуют отношение студенток к и чебе и еще более наглядно выбор дисциплины и уровень рофессионального использования диплома, выступающие ричиной, и следствием такого отношения. Напротив, даж слабой степени феминизации может выражаться решительный разрыв с традиционным определением женског оспитания, как в мусульманской стране, вся традиция которой направлена на полное исключение девушек из сфер ысшего образования. Точнее, общий процент феминизаци ысшего образования имеет разный смысл в зависимости о оциального набора студенток и от распределения степен еминизации на разных факультетах и по разным дисциплинам. Так, во Франции шансы поступить в университет сегодня практически равны для юношей и девушек одного социального происхождения, однако из этого не стоит делать вывод об ослаблении традиционной модели разделения труд смерти идеологии распределения «дарований» между полами. Девушки по-прежнему вынуждены чаще юношей выбирать определенные типы образования (главным образом заниматься языком и литературой), причем эта тенденция те ильнее, чем ниже социальное происхождение. Даже таки а первый взгляд недвусмысленные показатели, как процен туденток, использующих свою образовательную квалификацию в профессиональной работе, подчиняются действию истемы. Чтобы правильно измерить социальную рентабельность диплома у женщины, нужно, как минимум, учитывать от факт, что «ценность» профессии (например, во Франци

чителя первой и второй ступени) падает по мере ее феминизации.

Другой пример: внешне самый неопровержимый показатель рентабельности системы образования, а именно процент «отсева» (определяемый пропорцией студентов, поступивших, но не сумевших получить диплом об окончании учебного заведения), не имеет никакого смысла, если в нем не видят результат специфической комбинации социального отбора с техническим, которые всегда нераздельно осуществляются системой образования. В этом смысле «отсев» является продуктом переработки на том же основании, что окончательный продукт: вспомним о системе диспозиции отношения института образования, профессии и обо всем существовании, характерном для «неудачника», и в то же время о косвенных выгодах (технических, но особенно социальных), которые в неравной мере, в зависимости от общества и от класса, приносит факт обучения, даже периодического или прерванного. Чего стоит сравнение процента отсева в английских университетах (14%), американских французских (40%), если не рассматривать наряду со степенью селективности при поступлении, разной в Англии, в Франции или в Соединенных Штатах, еще и разнообразие используемых в разных системах процедур проведения отбора и усвоения его результатов, начиная с категорического исключения по результатам экзамена или конкурса на французский манер и кончая «мягким исключением» (*cooling out*), которое позволяет иерархия университетских учебных заведений в США[122]? Если верно, что система образования всегда удается добиться от тех, кого она признает, и даже тех, кого отвергает, определенного согласия с легитимностью признания или исключения и тем самым с легитимностью социальных иерархий, то понятно, что низкая техническая рентабельность может быть компенсацией высокой рентабельности системы образования при выполнении ее функции легитимации «социального порядка». Все это про то, что технократы позволяют себе иногда — привилегии лассового бессознательного — осторожно осуждать расточительство, которое они не могут оценить в цифрах иначе как скрыв соответствующую прибыль с помощью некоторого рода поддельной национальной бухгалтерии.

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

установить простую и непосредственную связь между перепроизводством дипломированных специалистов относительно имеющихся вакансий и появлением революционных настроений у интеллектуалов[123]. Также пытаюсь сформулировать «политику образования», М. Вермо-Гоши сразу сводит эту претензию к определению «природы и значимости перспектив, которые могут открыться перед подрастающим поколением и активным населением[124]: чтобы подсчитать потребности в квалификациях», нужно двигаться от перспектив производства к прогнозируемым потребностям в рабочей силе в разных отраслях, от прогнозирования использования рабочей силы в отрасли к ее «потребностям в квалификации», а от этих последних — к «потребностям в подготовке», наконец, от «потребностей в подготовке» к уровню и содержанию квалификаций, требующихся для их удовлетворения со стороны обучения. Подобная дедукция, безупречная с формальной точки зрения (учитывая аппроксимации и констатирующие гипотезы, которые применяются при всяком проектировании), покоится на определении «потребностей», чья вероятность обоснована лишь поверхностной аналогией. Либо мы считаем «потребностями» лишь те, которые заслуживают быть удовлетворенными, в соответствии с технократическим идеалом экономического достоинства наций ибо мы признаем «потребностями» все действительно выраженные образовательные запросы[125]. Ничто не мешает нам выбрать первый вариант альтернативы и соотнести определенное состояние Школы с чистой моделью системы образования, которая определялась бы исключительно и однозначно способностью удовлетворять требования экономического развития. Однако, принимая во внимание, что, во-первых не существует такого общества, где система образования сводилась бы к роли промышленного предприятия, подчиняющегося одним лишь экономическим целям; во-вторых производство для экономических потребностей не везде имеет одинаковый вес в системе функций; и в-третьих, на более глубоком уровне особенности системы образования технические приемы ее «производства» оказываются воссозданными в специфике ее продукции, — то лишь под идеологическим нажимом можно представить «экономические потребности» или «потребности общества» как рациональное разумное основание консенсуса об иерархии функций, которые без обсуждений предписывались бы системе образования. Осуждая как нерациональные «мотивы» или «призвание» которые приводят сегодня некоторых студентов к выбору «непроизводительных» занятий и карьер, не видя, что такие ориентации являются продуктом согласованного действия школы и классовых ценностей, которые сами объективно направляются воздействием Школы, технократическая идеология выдает, что она не знает других «рациональных» целей кроме тех, что объективно вписаны в структуру определенного типа экономики[126]. Как можно исповедовать невозможную идеологическую точку зрения идею системы образования сведенной к одной лишь экономической функции, если пуская операцию соотнесения экономической системы, которой подчиняется система образования, с определенной структурой классовых отношений и принимая как нечто само собой разумеющееся экономический спрос, воспринимаемый независимо от силовых отношений между классами, не водить снова совершенно невинно, под прикрытием технической функции, социальные функции системы образования в частности функции воспроизводства и легитимации структуры классовых отношений?

Ничего удивительного, если такой идеализм «общего интереса» упускает свойства структуры и характеристик функционирования, которые в каждой системе образования обусловлены совокупностью ее связей с другими подсистемами, т. е. системой функций,

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

Неразличимость функций и равнодушие к различиям

Желающие уловить оригинальность культуры в значимости ее элементов, например школа конфигурационистов, свидетельствуют посредством интереса, придаваемого ими разным формам воспитания, что они хотят избежать отделения анализа культуры от исследования передачи культуры. На первый взгляд может показаться, что он ходит от абстракций, которые порождает незнание «конфигураций». Но можем ли мы принимать культуру как конкретную целостность, полностью ответственную за собственную ричинность, и позволять себе таким образом относить различные аспекты культуры к некоей порождающей формуле, «духу времени» или «национальному характеру», без риска упустить специфику разных подсистем, рассматривая каждую из них так, как если бы она была проявлением одного и того же первоначального динамизма, присутствующего целиком и без посредников в каждом из этих проявлений. Когда требование суммирования отдельных связей водится к философии тотальности, желающей, чтобы было во всем, то она столь же неизбежно, как и технократическая идеология, приводит к игнорированию — при всей специфике и относительной автономии системы образования — эффекта системы, который придает свое значение той функциональной вес либо функции в системе функций, либо элементу (организации, группе и т. п.) в наличной или будущей структуре. В то время как одни сводят относительно автономную историю системы образования к абстрактной схеме единой, однонаправленной и универсальной эволюции, которая просто проходит через различные стадии морфологического роста или этапы процесса формальной и внешней рационализации, другие редуцируют специфику, которой система образования обязана своей относительной независимости от «оригинальности национальной культуры», таким образом, что они равно могут обнаружить высшие ценности общества в своей системе образования или увидеть эффект образования в самых характерных и разнообразных чертах своей культуры. Так Р. Пит берет «группу товарищей по школе», описанную как «преступное сообщество», за «прототип групп солидарности, существующих во Франции за рамками семейного дра и большой семьи». Например, он обнаруживает «агрессивность по отношению к родителям и учителям» в «заговоре молчания по отношению к высшим властям»[127]. Но он может с тем же успехом видеть в педагогическом отношении простое отражение «культурных проблем»

вечно ранции: «В своих отношениях с учителем ребенок оказывается перед лицом одного из самых типичных воплощений октринально-иерархических французских ценностей[128]. Как школе, так и в семье, как в бюрократических организациях, так и в научном сообществе постоянно появляется — такова «характерная константа французского общества» или французской культурной системы» — преобладающий тип отношения к другому и миру, догматически характеризующийся набором абстрактных слов: «авторитаризм», «догматизм», «абстракция». За недостатком анализа собственных педагогических механизмов, посредством которых Школы участвуют в воспроизводстве структуры классовых отношений, воспроизводя неравенство распределения культурного капитала между классами, социолог-«культуролог» всегда рискует поддаться своему вкусу к необъясненным гомологиям, необъяснимым совпадениям и параллелизму, которые одержат в самих себе свои объяснения. Претензия с самого начала — усилением интуиции — занять место у истоков культурной системы никогда еще не была столь необоснованной, как в случае общества, разделенного на классы, где она обходится без предварительного анализа различных типов или уровней практики и дифференцированных отношений различных классов к этим практикам[129].

На деле особенности структуры системы образования связаны как с трансисторическими требованиями, которые пределяют ее собственную функцию внушения культурного произвола, так и с состоянием системы функций, чья специфика исторически определяется условиями, в которых реализуется эта функция. Таким образом, видеть просто пережиток «аристократического культа героизма» в харизматической идеологии «дара» и виртуозности, что часто встречается во Франции в среде как студентов, так профессоров, значит лишить себя возможности заметить, что эта идеология, принимая форму образования (с практиками, которые она поддерживает или вызывает), образует один из возможных способов — без сомнения самый приспособленный к исторической форме запроса на воспроизводство и легитимацию структуры классовых отношений — получить в процессе и посредством самого педагогического воздействия признание легитимности педагогического воздействия. Кроме того, за неимением анализ изменений этой идеологии в зависимости от позиций, занимаемых в структуре системы образования разными категориями агентов (преподаватели или студенты, профессор высшей школы или учителя средней, студенты-гуманитарии или студенты-естественники), и в зависимости от отношения этих агентов к их положению, связанному с их социальной принадлежностью или социальным происхождением мы обрекаем себя на объяснение «социологической абстракции «исторической» абстракцией. Например, преподавательский культ вербального подвига связывают с национальным культом художественного или воинского подвига одновременно проводится мысль, что онтогенез можно объяснить филогенезом, а биографию — историей. «Если вернуться к истокам, подвиг происходил, когда совершался замечательный по храбрости поступок, решение о котором было спонтанным и непредсказуемым, но все его действия одиозно ясным и давно известным принципам. Роланд в Ронсевальском ущелье, ведомый своей верой в рыцарские принципы, сумел воспользоваться случаем и превратит неблагоприятные обстоятельства в день триумфа духа. <...> Следовательно, подвиг может существовать на всех социальных уровнях. Создание ювелирного украшения парижским мастером, тщательная перегонка ликера крестьянином, стойкость гражданина перед пытками гестапо, обходительные манеры Марселя Пруста в салоне мадам Германт — все это примеры подвига в современной Франции»[130]. Чтобы выйти из этих порочных кругов

тематического анализа, туристических путей среди «общих тем», которые могут привести только к «общим местам», нет другой уловки, кроме как объяснить имплицитные ценности учебников по истории историей учебника.

Можно было бы подумать, что анализ, подобный тому, что провел Мишель Крозье, пытаясь применить к французской системе образования свою теорию «бюрократического феномена», избегает холистского синкретизма поверхностного описания антропологов-культурологов. В действительности под видом исправления абстракции, присущей родовому описанию бюрократии, с помощью «конкретных» примеров, заимствованных из описаний культурологам французской культуры», такой анализ собирает теоретические ошибки культурологов и ошибки технократического мышления. В той мере, в какой он игнорирует рассмотрение относительной автономии различных подсистем, он находит их, и в частности в системе образования, проекцию более общих свойств французской бюрократии, которые, в свою очередь, были получены простым пересечением самых общих тенденций современных обществ с наиболее общими тенденциями «национального характера». Полагать с самого начала, что «система образования общества отражает социальную систему этого общества», — значит редуцировать все долгие церемонии института образования к его родовой функции «социального контроля», общего осязания всех специфических функций. Это значит обрекать себя на неведение относительно всего того, что в системе образования идет от ее собственной функции, особенно ее специфической манеры выполнять внешние функции в данном обществе и в данный момент времени[131]. Так, например, Мишель Крозье рассматривает такие характерные черты института образования как ритуализация педагогического воздействия или дистанция между учителем и учеником, исключительно как проявления бюрократической логики, т. е. не замечает специфически образовательной составляющей, выражения тенденций или требований, свойственных всем институционализированным системам образования, даже малобюрократизированным или небюрократизированным. Тенденция «рутинизации» педагогического труда, которая наряду с прочим еще выражается в производстве умственных и материальных инструментов, специально разработанных Школой для нее: учебники, хрестоматии, методички и т. п., — проявляется с первыми признаками институционализации в традиционных школах, которые, как античные школы риторик философии или коранические школы, не обладают ни одной из черт бюрократической организации[132]. В то же время если мы возьмем *epideixis*[133] у софистов, этих мелких предпринимателей в сфере воспитания, все еще вынужденных прибегать к пророческим приемам привлечения публики чтобы установить с ними педагогическое отношение, или приемам ошеломления, с помощью которых учителя Зен учреждали свой духовный авторитет перед аристократической клиентурой, — то можно усомниться, что «подвиг» лектора и эффект дистанцирования станут более понятны, исход существования пропасти между учителем и учеником которое воспроизводит деление на страты в бюрократической системе», чем через соотнесение с функциональными требованиями, присущим всякому педагогическому воздействию, поскольку это воздействие предполагает и должен порождать признание педагогического авторитета учителя независимо, личный ли он или делегирован учебным заведением. Точно так же, когда Мишель Крозье видит в институциональных гарантиях университетской «независимости» лишь одну из форм статусных гарантий, вписанных в бюрократическое определение должностей, он смешивает два акта, столь же нередуцируемых, как и системы отношений которых они принимают участие. С одной стороны, автономия, которую преподаватели требовали и получили в

качестве чиновников, подчиняющихся тому же законодательству, что и государственная администрация, с другой — педагогическая автономия, унаследованная от средневековой корпорации[134]. Только характерной для любой системы образования бюрократизированной или нет, склонностью переопределять и переводить внешние требования на язык общественной функции, а не некой механической инерции или извращенным упорством можно объяснить сопротивление которое преподаватели оказывают любой попытке внешней формулировки их задач. Они действуют во имя равностепенного убеждения, которое отказывается оценивать результаты практики по другим, нежели собственные ценности корпорации, критериям, и во имя идеологии «мастерства» и вольностей, которая окрепла в обращении к традициям автономии, завещанным относительно независимо историей. Короче говоря, если не допускать, что отдельная система образования определяется особыми типом и степенью автономии, то появляется тенденция описывать как ростые такие разновидности родового процесса, как тенденция к бюрократизации, характеристики функционирования института и практики агентов, которые в действительности зависят от предоставленной Школе власти выполняют свои внешние функции согласно принципам, определяющим ее собственную функцию научения.

Выражать все связи между системами согласно метафорической схеме «отражения» или, хуже того, взаимно отражающихся отражений — значит растворить в неразличимости различительные функции, которые выполняют те или иные системы в их связях с конкретными социальными классами. Так, исследования бюрократией своих отношений с системой образования, которые увязывают практику и ценности крупных государственных корпусов с подготовкой *grandes écoles*, упускают, что выпускники этих институтов вносятся в государственный аппарат, монополию на который им обеспечивает система *grandes écoles*, диспозиции, связанные не только с их принадлежностью к определенным слоям господствующих классов (дистанция выполняемой роли, уход в абстракцию и т. п.), но и с реальным обучением. Кроме того, они обречены видеть сего лишь продукт бюрократической организации в типичнейших установках нижних категорий управленческого персонала, когда речь идет о формализме культуры пунктуальности или строгого соблюдения регламента. Упускается из виду, что все эти черты, которые могут проявляться и в бюрократической ситуации, в логике этой ситуации выражают систему диспозиции (этос), честность, тщательность, ригоризм и склонность к моральному негодованию, связанные классовым положением представителей мелкой буржуазии, а этого достаточно, чтобы сформировать предрасположенность к поддержанию ценности общественного служения «добродетели», требуемых бюрократическим порядком особенно если административное поприще не было для них единственным средством социального восхождения. В этой логике понятно, что отношение к Школе студентов — выходцев из средних классов, или работников среднего уровня системы образования, или тем более их детей-студентов (например, культурная добросовестность или высокая оценка трудолюбия) можно объяснить, только если мы увяжем систему учебных ценностей с этосом средних классов, в основе которого лежит значение, придаваемое средними классами ценностям учебы. Как можно видеть, только при опосредовании отношений между подсистемами структурой отношений между классами мы сможем уловить за слишком очевидными сходствами настоящие гомологии между бюрократией и системой образования, выявляя гомологии и отношений к социальным классам. Так, внушая с помощью морфного понятия «социальный контроль», что система образования выполняет единую и неделимую функцию по отношению к «целому обществу»,

функционализм разных мастей стремится скрыть, что система, участвующая в воспроизводстве классовых отношений, действительно служи обществу» в смысле «социального порядка» и тем самым лужит педагогическим интересам классов, которые заинтересованы в этом порядке.

Однако, чтобы окончательно понять причины успеха всякого рода холистских философий, вдохновляющихся одни тем же безразличием к различиям, и в частности к классовым различиям, надо принять во внимание собственно интеллектуальные функции их скрытности, уклончивости и недомолвок, их фигур умолчания и ляпсусов или, напротив, мещаний и переносов, которые они совершают в направлении тематики «становления однородности», «массификации» и «планетаризации». Интеллектуалам удастся навязать одчинение принципам господствующей идеологии только через их подчинение конвенциям и приличиям интеллектуального мира. И не случайно, что сегодня и во Франции ссылка на социальные классы воспринимается — в зависимости от групп или конъюнктуры — либо как идеологическая ристрастность, которую изоощренные охранники объективизма из приличного общества принимают со светской гримасой, либо как провинциальный промах неспособного обновиться до актуального вкуса, что так удручает патентованных представителей импортной социологии, бегущих впереди паровоза и, боясь отстать от идеологической или теоретической революции, бесконечно озабоченных вглядыванием горизонт «современности», всегда готовых и торопящихся распознать последнего «новорожденного»: «новые классы», «новые отчуждения» или «новые противоречия». Либо еще как святотатство обывателя или глупость невежды, словно озданные, чтобы вызывать сострадание сектантов новых истерий искусства и культуры. Либо, наконец, как бесспорная заурядность, не заслуживающая парадоксальной дискуссии, но способная вызвать раздоры плохого вкуса, от которых так элегантно уклоняется «антропологическая» дискуссия о глубинах общих мест. Если бы мы не знали, что интеллектуальное или даже политическое значение идеологии, присущей этой группе интеллектуалов, никогда не может быть непосредственно выведено из положения этой группы в структуре классовых отношений, а всегда связан положением этой группы в интеллектуальном поле, — то смогли бы понять, что равнодушие к классовым различиям, консервативную функцию которого мы уже рассмотрели, может без противоречия преследовать идеологии, показательно приносящие жертву ритуальным или магическим заклинаниям о борьбе классов. Некоторые, самые радикальные критики системы образования находят в «оспаривании одовой функции всякой системы образования, рассматриваемой как инструмент внушения, средство затемнить классовые функции, выполняемые этой функцией. Упор в таких идеологиях делается на фрустрацию, сопровождающую любую социализацию, начиная, конечно же, с сексуальной рустрации, причем значительно сильнее, чем на специфический вид ограничений и даже депривации, которые — даже в случае самых родовых — по-разному воздействуют на разные социальные классы. Это приводит к конкордатному енонсированию педагогического воздействия, понимаемого как недифференцированное действие подавления, и вместе с тем к экуменическому протесту против репрессивного действия «общества», редуцированного до импрессионистского наложения друг на друга изображений политических, экономических, бюрократических, университетских и семейных иерархий. Достаточно увидеть, что все эти идеологии окоются на поиске и разоблачении родового отчуждения мманчиво определенного через патетическую отсылку современности», чтобы заметить, что, порывая с

синкретическим представлением об отношениях господства, которое отводит их к превращению недифференцированного протеста против профессора-мандарина в принцип генерализованного низвержения иерархий, они в то же время упускают (как в случае технократического мышления или культурологии 1990-х годов) относительную автономию и зависимость систем образования от социальных классов [135].

Идеологическая функция системы образования

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

Конечно, непросто воспринимать одновременно относительную автономию системы образования и ее зависимость от структуры классовых отношений. Помимо прочих причин это объясняется тем, что фиксация классовых функций системы образования ассоциируется в теоретической традиции инструментальным представлением об отношениях между школой и господствующими классами, тогда как анализ свойств структуры и функционирования, которыми система образования обязана своей собственной функции, почти всегда имеет обратной стороной слепоту к отношениям между школой и социальными классами, как если бы установление автономии предполагало иллюзию нейтралитета системы образования. Считать, что мы исчерпали смысл какого-либо элемента системы образования, когда довольствуемся его прямым соотношением с урезанным определением интереса господствующих классов, не рассматривая вклад, который эта система, именно в своем системном качестве, вносит в воспроизводство структуры классовых отношений, значит без хлопот, посредством некоей телеологии худшего олучить для себя средства объяснения *ad hoc* и одновременно *omnibus*. Таким же образом, отказываясь признать относительную автономию государства, мы обрекаем себя на незнание определенных, хорошо скрытых от глаз услуг, которые этот аппарат оказывает господствующим классам, поддерживая, благодаря своей автономии, представление о государстве-арбитре. Точно так же регулярные разоблачения классового Университета», полагающие еще до всякого анализа

тождественность «в конечном итоге» учебной культуры ультуре господствующих классов, культурного научения деологической индоктринации, а педагогического авторитета — политической власти, препятствуют анализу механизмов, через которые осуществляются косвенным или опосредованным образом эквивалентности, ставшие возможным лагодаря структурным несовпадениям, двойным функциональным играм и идеологическим смещениям.

Понимая относительную автономию системы образования как власть давать новую интерпретацию внешним заказам и извлекать выгоду из исторических обстоятельств тобы проводить свою внутреннюю логику, Дюркгейм, п еньшей мере, обнаружил средство объяснения тенденци самовоспроизводству, характерному для института образования, и исторической повторяемости практик, связанны собственными требованиями института, или тенденций рисующих корпусу профессиональных преподавателей[136]. В предисловии к «Эволюции педагогики во Франции альбвакс показал, что главная заслуга работы Дюркгейм том, что он связал живучесть университетских традиции «собственной жизнью» системы образования. «В каждую поху органы образования вступают в отношение с другими институтами социального тела, с обычаями и верованиями, с крупными идейными течениями. Но у них есть также собственная жизнь, относительно независимая эволюция, в ходе которой они сохраняют черты своей старо труктуры. Они иногда защищают себя от влияний, которы казываются на них извне, опираясь на свое прошлое. Невозможно было бы понять, например, разделение университетов на факультеты, системы экзаменов и степеней, интернат, учебные санкции, если не вернуться очень далеко рошлое, к моменту, когда строился институт, формы которого, единожды родившись, стремятся пережить время либо по некоего рода инерции, либо потому, что они смог даптироваться к новым условиям. Рассматриваемая с такой точки зрения педагогическая организация кажется нам ожет быть, более враждебно настроенной к изменениям олее консервативной и традиционной, чем даже церковь оскільки ее функция — передавать новым поколения ультуру, чьи корни уходят в отдаленное прошлое». В сил ого что: 1) педагогический труд (выполняемый Школой ерковой или партией) производит в результате индивидов рочно и систематически измененных продолжительны оздействием преобразования, направленным на формирование у них одного устойчивого и переносимого образования (габитуса), т. е. общие схемы мышления, восприятия ценки и действия; 2) серийное производство одинаков апрограммированных индивидов требует и вызывает исторически производство агентов, ответственных за программирование, которые сами одинаково запрограммированы, и стандартных инструментов сохранения и передачи; 3) длительность трансформирующего воздействия, необходима ля достижения систематического преобразования, как минимум, равна времени, требующемуся для серийного производства преобразованных воспроизводителей, т. е. агентов, способных осуществлять преобразующее воспроизводящее воздействие образования, которое они сам олучили; особенно в силу того, что 4) институт образования благодаря его собственной функции является единоличным и полным держателем власти отбирать и формировать с помощью воздействия, осуществляющегося на протяжении всего периода обучения, тех, кому он доверяе адачу своего сохранения, а потому оказывается в положении, по определению, более благоприятном для навязывания норм своего самосохранения, хотя бы потому, что использует свою власть давать новую интерпретацию внешним нормам; наконец, в силу того, что 5) преподавател редставляют собой наиболее законченный продукт системы

производства, которую они, наряду с другими вещами должны воспроизводить, — можно понять, почему, как замечал Дюркгейм, институт образования имеет относительно независимую историю, а темп преобразования учебных введений и учебной культуры особенно медленный. Вместе с тем, не имея возможности соотнести относительную автономия системы образования и его истории с социальными условиями выполнения им его собственной функции, обрекаем себя — как показали текст Хальбвакса и исследование самого Дюркгейма — на объяснение по кругу относительной автономии системы через относительную автономия его истории и *vice versa*.

Мы не смогли бы до конца объяснить родовые характеристики, которыми всякая система образования обязан своей функции обучения и своей относительной автономии, принимая во внимание объективные условия, которые данный момент времени позволяют системе образования получить определенную степень и особый тип автономии. Следовательно, нужно выстроить систему связей между системой образования и другими подсистемами, не забывая точность специфику этих связей по отношению к структуре классовых отношений, чтобы заметить, что относительная автономия системы образования всегда является обратной стороной зависимости, более или менее полно скрытой за спецификой практик и идеологией, которую допускает такая автономия. Другими словами, данной степени и типу независимости, т. е. определенной форме соответствия между собственной функцией и внешними функциями, всегда соответствуют определенные степень и тип зависимости от других систем, т. е. в конечном итоге — от структуры классовых отношений[137]. Если институт образования, который рассматривал Дюркгейм, казался ему еще более консервативным, чем церковь, то потому, что он не заходил так далеко в своей трансисторической тенденции к автономизации, поскольку педагогический консерватизм не выполнял бы своей функции социального сохранения, причем с тем большей эффективностью, чем лучше она сокрыта. Так, не проанализировав социальные и исторические условия, благодаря которым возможно характерное для традиционного обучения полное согласие между способом внушения и его содержанием, Дюркгейм вынужден был включить в собственную функцию системы образования, определяемую как «сохранение унаследованной от прошлого культуры», то, что представляло собой лишь частную, хотя и часто встречающуюся в исторической комбинацию собственной функции с внешними функциями[138]. Когда система образования, чья функция объективно является сохранение культуры, обучение культуре и освящение культуры, стремится редуцировать ее к отношению к культуре, которое оказывается наделенным социальной функцией различения уже в силу того, что условия его приобретения оказываются монополизированными господствующими классами, педагогический консерватизм, который в крайнем его выражении указывает системе образования в качестве цели охранение себя самой в неизменном виде, — это лучший союзник социального и политического консерватизма. Ведь под видом защиты интересов одной частной группы и независимости целей отдельного института педагогический консерватизм посредством прямого и косвенного воздействия участвует в поддержке «социального порядка». Никогда еще система образования не давала столь полной иллюзии абсолютной независимости от всех внешних заказов, и в частности от интересов господствующих классов, как тогда, когда согласие между ее собственной функцией обучения и функцией сохранения культуры и функцией сохранения «социального порядка» столь совершенно, что ее зависимость от объективных интересов господствующих классов может ставаться незамеченной при счастливым невведении избирательного сродства. До тех пор пока что-либо не нарушит эт

армонию, система может в некотором роде оставаться в истории, замыкаясь на производстве своих воспроизводителей как бы в круге вечного возвращения, поскольку, парадоксальным образом, именно игнорируя какие-либо требования, кроме собственной потребности в воспроизводстве, он наиболее продуктивно участвует в воспроизводстве социального порядка[139]. Одно лишь функциональное отношение между педагогическим консерватизмом системы, подчиненно ании собственного воспроизводства, и социальным консерватизмом позволяет объяснить ту постоянную поддержку, которую консерваторы университетского порядка: защитники атин, степени агреже и диссертаций по языку и литературе, эта институционализированная основа просвещенного отношения к культуре и педагогике, присущего по опоел ению, гуманистическому воспитанию "гуманитаоиев", - всегда находили и находят еще сегодня во Франции сред амых консервативных слоев господствующих классов[140].

Принимая во внимание, что исторические и социальные условия, определяющие границы относительной автономии системы образования, связаны с ее собственной функцией, — всякая система образования характеризуется функциональной двойственностью. Наиболее полную реализацию эта двойственность находит в традиционных системах, где тенденция к консервации системы и культур которую она сохраняет, встречает внешний запрос на социальную консервацию. В самом деле, именно относительно автономии обязана традиционная система образования своей возможностью вносить специфический вклад в воспроизводство структуры классовых отношений, поскольку ей достаточно подчиняться своим внутренним правилам, чтобы в то же время и как бы в дополнение подчиняться внешним императивам, определяющим ее функцию легитимации установленного порядка. Иначе говоря, выполнять одновременно социальную функцию воспроизводства классовых отношений, обеспечивая передачу по наследству культурного капитала, и идеологическую функцию утаивания этой функции оддерживая иллюзию своей абсолютной автономии. Таким образом, полное определение относительной автономии системы образования по отношению к интересам господствующих классов всегда должно учитывать специфически слуги, которые эта относительная автономия оказывает для охранения классовых отношений. Именно с особой склонностью системы образования к независимости функционирования и получению признания легитимности путем распространения представления о своей нейтральности связана способность маскировать вклад, который она вносит в воспроизводство распределения культурного капитала между классами. Нужно признать, что сокрытие этого факта не самая малая из тех услуг, которые относительная автономия позволяет оказывать в деле сохранения установленного порядка[141]. Системе образования удастся в таком совершенстве выполнять свою идеологическую функцию легитимации установленного порядка, поскольку этот шедевр социальной механики удачно прячет (как если бы использовал ящик с двойным дном) отношения, которые в классовом обществе связывают функцию обучения, т. е. функцию интеллектуальной оральной интеграции, с функцией сохранения структур классовых отношений, характерных для этого общества[142]. Еще более полно, чем корпорация государственных агентов эта каста, которая с виду держится вне и, так сказать, на бществом, придает государству, как замечал Энгельс, видимость независимости от общества», преподавательски орпус ставит моральный авторитет своего педагогического лужения (тем больший, чем менее обязанным государству ли обществу он выглядит) на службу идеологии университетских вольностей и школьной

справедливости. Как показывает история Франции, педагогическая практика или профессиональная идеология преподавателей никогда не бывает прямо и полностью ни редуцируемой, ни нередуцируемо происхождения и классовой принадлежности агентов: и олисемия и функциональная поливалентность выражают структурное совпадение между этосом, которым агенты обязаны своему социальному происхождению и классовой принадлежности, и условиями осуществления этого этоса, объективно вписанными в функционирование института и структуру его отношений с господствующими классами[143].

Преподаватели первой ступени без труда переформулируют в универалистской идеологии Школы-освободительниц кобинскую предрасположенность к этическому требованию формального равенства шансов, которое они получают вследствие своего происхождения и классовой принадлежности которое в социальной истории Франции стало неотделимым от его проведения в образовательной идеологии социального спасения через школьные заслуги. Представление о заслугах и учебном отличии, которое по-прежнему продолжает направлять педагогические практики преподавателей французской средней школы, даже в естественно-научных дисциплинах воспроизводит, неся на себе след мелкобуржуазно либеральной университетской переинтерпретации, социальное определение интеллектуального и гуманитарного совершенства где родовая склонность привилегированных классов к культуре приобретает специфические черты согласно нормам аристократической традиции светской элегантности и хорошего литературного вкуса, увековеченной системой образования впитавшей в себя иезуитские ценности. Как и шкала оминирующих ценностей, образовательная иерархия способностей организуется вокруг оппозиций: блестящий — серьезный, элегантный — трудолюбивый, утонченный — вульгарный, общая культура — педантизм; короче, противопоставлением «политехнического» свободного владения «техническому» освоению основ мастерства[144]. Это множество дихотомий произведено принципом классификации столь мощным то, даже если определять его согласно специфике областей времени, он может организовать все иерархии и сочленения иерархий университетского мира и освятить социальные различия, превратив их в образовательные отличия. Противопоставление «сильных в переводе» тем, кто «силен в теме»[145], есть всего лишь одна из актуализаций одного и того же принципа деления, противопоставляющего общих специалистов выпускников *grandes écoles* (Высшей нормальной школы высшей политехнической школы, Национальной школы управления), специалистам, подготовленным школами второго ранга, т. е. крупной буржуазии — мелкой, а «парадных дверей» черному входу»[146]. В случае преподавателей высшей школы сыновей мелких буржуа, обязанных своим исключительным социальным продвижением лишь способности силой своего сердца и послушания превращать послушное усердие ученика с первого ряда в непринужденное владение знаниями ли сыновей средних или крупных буржуа, которые должны были, хотя бы для виду, отказаться от земных благ, обещанных им при рождении, чтобы заставить признать их серьезными университетскими намерениями, — все их практики обнаруживают напряженное отношение между аристократическими ценностями, требующимися от французской системы образования, как в силу ее собственной традиции, так и по причине связей с привилегированными классами, и мелкобуржуазными ценностями. Это напряжение — даже среди тех, у кого непосредственно по социальному происхождению его не должно бы быть, стимулирует действие системы, подталкивающей своих агентов, в силу их функции и положения относительно власти, занимать подчиненный

ранг в иерархии слое осподствующих классов[147]. Институт, разрешающий взаимозаменяемым агентам трансмиссии использовать авторитет учебного заведения для создания иллюзии неподражаемого воровства и поощряющий их в этом, представляет особо благоприятное место для сочетания перекрестной и накапливаемой цензуры, которая позволяет последовательную и порой одновременную отсылку к школьному культу блеска и академическому вкусу к точной мере. Преподаватели высшей школы таким образом, находят - даже в самой двойственности идеологии где одновременно выражается социальная двойственность набора профессиональных кадров и амбивалентность объективной дефиниции профессиональной должности наилучшее средство для вытеснения, без внутренних противоречий, всех отклонений по отношению к двум системам, во многом противоречащим друг другу. Понятно, что олимпийское презрение к трудовым доблестям работника мистического труда — этого университетского обратного перевода с аристократизма на талант, который сам переводит рожденную аристократическую идеологию в соответствии с требованиями буржуазного наследования, без проблем сочетается и с нравственным отвращением к немедленному успеху, воспринимаемому как светская компрометация, и с придирчивой защитой статусных прав, пусть даже от прав на компетенцию. Таковы установки, которые в истинной университетской форме выражают мелкобуржуазную склонность находить утешение в заклинаниях о всеобщей осредненности. Все университетские нормы: и те, что определяют отбор студентов и кооптацию преподавателей, и те, что управляют созданием курсов, диссертаций или даже работами, претендующими на научность, — всегда стремятся поощрять, по меньшей мере в рамках учебного заведения успех модального типа человека и произведения, определяемых двойным отрицанием, т. е. блеском без оригинальности, тяжеловесностью без научного веса, или, если хотите, «педантизмом легковесности» и «утонченностью эрудиции».

Несмотря на то что она почти всегда находится под господством буржуазной идеологии благородства и дара, мелкобуржуазная идеология трудолюбивой аскезы смогла все же оставить глубокий след на учебных практиках и суждениях о них, поскольку она встречается и приводит в действие тенденцию нравственного оправдания через заслугу, которая, будучи даже отброшенной или подавленной, все же рисует господствующей идеологии. Но мы не смогли бы понять синкретизм университетской морали, если бы не видели, что отношение субординации и дополнительности которое установилось между мелкобуржуазной и крупнобуржуазной идеологиями, воспроизводит в относительно независимой логике учебного заведения отношение антагонистического союза мелкой буржуазии и господствующих фракций буржуазии, которое наблюдается в других областях, и в частности в политической жизни. Так, мелкая буржуазия, в двойной оппозиции народным и господствующим классам, предрасположена служить поддержанию морального, культурного и политического порядка, что обрекает ее - в силу разделения труда — ревностно служить на должностях низших и средних бюрократических кадров, отвечая за поддержание порядка, либо путем внушения порядка, либо призывая к порядку тех, кто его не интериоризировал[148].

Следовательно, нужно установить соответствие между структурой и деятельностью, обуславливающими собственную, внутреннюю функцию системы образования, и внешними функциями этой внутренней функции, с одной стороны, и социально обусловленными диспозициями, которым агенты (эмитенты или реципиенты) обязаны своему происхождению

и классовой принадлежности, а также положению, которое они занимают в учебном заведении, — с другой стороны. Это поможет адекватно понять природу отношений, связывающих систему образования со структурой классовых отношений, и пролить свет, не впадая в некую метафизику гармонии сфер или провиденциализма наилучшего или наихудшего, на сходства, гомологии или совпадения, сводимые в конечном итоге к конвергенции интересов идеологическим альянсам и родству габитусов[149]. Даже если исключено, что мы принудим себя к бесконечной дискуссии и та, которая могла бы всякий раз проходить по всей сети отношений, придающих окончательный смысл каждой связи, то мы все же можем зафиксировать, на примере частичного отношения, систему круговых отношений, соединяющих структуры и практики посредством габитусов — в качестве продуктов структур, производителей практик, оспроизводителей структур, чтобы определить предел валидности (т. е. валидность в этих пределах) абстрактного выражения наподобие «система отношений между системой образования и структурой классовых отношений». Тем самым мы одновременно постулируем принцип эмпирической работы, который позволяет уйти от ложной светской альтернативы машинального панструктурализма и утверждения неписаных прав субъекта-творца или исторического агента[150]. Поскольку структура классовых отношений определяет первоначальные условия производства различий между габитусами, то она, взятая как поле сил, проявляющихся одновременно в антагонизмах непосредственно экономических и политических и в системе символических позиций и оппозиций, обеспечивает объяснительный принцип систематических характеристик, которые получают азных областях деятельности практика агентов определенного класса, даже если специфическая форма этой практики в каждом случае определяется законами, присущими каждой рассматриваемой подсистеме[151]. Таким образом, не замечая того, что только через посредство классовой принадлежности, т. е. через действия агентов, направленные на актуализацию в самых разнообразных практиках (деторождение, брачность, поведение в области экономики, политики или образования) одних и тех же основных типов габитуса, устанавливается отношение между разными подсистемами, — мы подвергаем себя риску реифицировать абстрактные структуры, редуцируя отношение между этими подсистемами к логической формуле, позволяющей обнаружить любую из них, исходя из любой другой. Хуже того останавливать внешние признаки реального функционирования «социальной системы» путем одного лишь придания подсистемам, как это предлагал Парсонс, антропоморфического облика агентов, связанных между собой взаимным оказанием услуг и тем самым участвующих в нормальном функционировании системы, которая есть не что иное, как продукт их абстрактного сочетания[152].

Если в частном случае отношений между Школой и социальными классами гармония кажется совершенной, то потому, что объективные структуры формируют классы габитусов и в особенности диспозиции и склонности, которые, порождая практики, адаптированные к этим структурам, позволяют структурам функционировать и воспроизводиться. Например, диспозиция использовать Школу и установка на успех в учебе зависят, как мы уже видели, от объективных шансов использовать образование и школьные спехи, характерные для разных социальных классов. Эти диспозиции и склонности, в свою очередь, составляют одни из факторов, наиболее важных для отношений между системой образования и структурой классовых отношений. Не существует таких диспозиций и склонностей, вплоть до негативных и приводящих к самоисключению, т. е., например, к низкой самооценке, обесцениванию образования и его санкции или примирению с провалом или исключением,

которые не могли бы быть объяснены как бессознательная антиципация санкций оторые Школа объективно уготовила подчиненным классам Более глубокий анализ показывает, что только адекватная теория габитуса — как места интериоризации внешнего и экстериоризации внутреннего — позволяет полностью прояснить социальные условия выполнения функции легитимации социального порядка, которая из всех идеологических функций образования, несомненно, сокрыта лучше всех. Поскольку традиционной системе образования удастся создать иллюзию, что ее обучающее воздействие несет одну ответственность за формирование габитуса культурного человека или, при видимом противоречии, что ее различная эффективность связана лишь с врожденными способностями тех, на кого она воздействует, а потому не зависит от каких-либо классовых детерминаций, в то время как она, в крайнем случае, лишь подтверждает и подкрепляет классовый габитус, который, будучи сформированным не Школой, служит основой усвоения всех школьных знаний, постольку она исполняет незаменимую роль в непрерывном воспроизводстве и легитимации структуры классовых отношений, скрывая, что производимые ею образовательные иерархии воспроизводят социальные иерархии[153]. Чтобы убедиться, что все предрасполагает традиционную систему образования к выполнению функции социального охранения, достаточно напомнить среди прочих вещей близости, с одной стороны, культуры, которой она обучает учеников, в какой она это делает, и манеры обладать культурой, которую предполагает и формирует такой способ приобретения, и, с другой стороны, близости множества таких черт с социальными характеристиками аудитории учащихся. Причем эти характеристики сами неразрывно связаны с педагогическими и культурными диспозициями, которыми учителя обязаны своему социальному происхождению, образованию, положению в учебном заведении и своей социальной принадлежности. Принимая во внимание ложность сети связей, через которую осуществляется функция легитимации социального порядка, не стоит пытаться локализовать ее место в механизме или в секторе системы образования. Во всяком случае, в классовом обществе, где Школа делит с семьями, обладающими неравным культурным капиталом и установкой на получение прибыли с него, задачу по воспроизводству этого продукта истории, какой представляет собой в данный момент времени легитимная модель культурной диспозиции, ничто не служит лучше педагогическому интересу господствующих классов, как педагогическая «laisser-faire», характерная для традиционного образования, поскольку это непосредственно эффективно по умолчанию и неощутимо по определению действие как бы предназначено выполнять функцию легитимации социального порядка. Стоит ли говорить, насколько наивно было бы сводить все идеологические функции системы образования к функции политической или религиозной индоктринации, которая сама может — соответственно способу внушения — осуществляться более или менее открыто. Эта путаница, присущая большинству исследований о политической функции образования, наносит тем больше вреда, чем показной отказ от функции индоктринации или как минимум, от самых явных форм политической пропаганды и гражданского воспитания может выполнять, в свою очередь, идеологическую функцию, утаивая функцию легитимации социального порядка, когда, как это прекрасно показывает французская традиция светского, либерального или свободомыслящего Университета, прокламируемый нейтралитет по отношению к этическому или политическому кредо или даже открытая враждебность властям делают ее подозрительным вкладом, который система образования одна только способна внести в поддержание социального порядка.

Следовательно, чтобы понять, что социальные следствия бших или научных иллюзий, с социологической точки зрения вовлеченных в систему отношений между системой образования и структурой классовых отношений, не являются иллюзорными, нужно вернуться к принципу, задающему эту систему отношений. Легитимация Школой установленного порядка предполагает социальное признание легитимности колы. Это признание, в свою очередь, покоится на незнании о делегировании власти, на котором объективно основывается гармония структур и габитусов, достаточно полная для того, чтобы породить непризнание в габитусе продукта воспроизводящего то, что его породило, и соответствующее признание структур таким образом воспроизведенного порядка. Так, система образования объективно, с помощью утаивания объективной истины своего функционирования, пытается дать идеологическое оправдание порядка, воспроизводимого ее функционированием. Не случайно, что столько социологов — жертв идеологического эффекта Школы — вынужденно отрывают от их социальных условий формирования позиции и склонности в отношении Школы: «надежды», ожидания», «мотивы», «желания». Забывая, что объективные условия детерминируют одновременно и ожидания, и степень, в какой они могут быть удовлетворены, эти социологи позволяют себе кричать о лучшем из миров, когда в конце онтологического исследования карьеры они обнаруживают, что ловно по предустановленной гармонии, индивиды не ожидали ничего такого, что не смогли получить, и не получили ничего такого, на что не надеялись. Упрекая университетских преподавателей, которые постоянно «испытывают чувство вины при виде статистики, касающейся социального происхождения студентов», М. Вермо-Гоши оспаривает, что «им не пришла в голову идея, что настоящая демократизация состоит, возможно, в стимулировании развития преподавания, более адаптированного к характеристикам и желанию детей выходцев из скромной и малокультурной среды». Она добавляет: «Им неважно, что по социальной традиции (склонность приобретенная в силу принадлежности к среде и т. п. у рабочего, обладающий блестящими умственными способностями, предпочитает ориентироваться на старые практические школы или старые государственные профессиональные школы, чтобы получить, если будет такая возможность, диплом техника или инженера Школы искусств и ремесел, например, а сын врача ориентируется на классическое среднее образование, чтобы затем поступить на факультет»[154]. Итак, счастливы «скромные», которые по и кромности не надеются, по существу, ни на что другое, кроме того, что имеют, и благословен «социальный порядок», который не пытается сделать их несчастными, угонявая для их слишком амбициозные судьбы, плохо приспособленны к их способностям, и к их ожиданиям.

Менее ли страшен Панглосс-планификатор, чем Панглосс-метафизик? Убежденные в том, что достаточно рассчитать, чтобы создать лучший из миров образования в лучшем из возможных социальных обществ, новые философы оптимисты социального порядка, вновь открывают для себя язык всех социодидей, имеющих целью убедить, что установленный порядок и есть тот, каким он должен быть, поскольку ему даже не приходится призывать к порядку. И к их жизненному предназначению, видимых жертв этого порядка, чтобы они довольствовались быть тем, чем он должны быть. Понятно, что они могут лишь молчать, поскольку молчаливо принимают на себя функцию легитимации сохранения установленного порядка, которую выполняе кола, когда она убеждает в легитимности их исключении лассы, которые она исключает, не давая им заметить и оспорить принципы, от имени которых она их исключает. Приговоры образовательного трибунала имеют столь решающее значение, поскольку они одновременно предписывают суждение и забвение социальных мотивов

осуждения. Чтобы социальная судьба изменилась по свободному призванию или по личной заслуге, как в платоновском мифе, где уши, вытянувшие свои жребии, должны выпить воды и ели забвения, прежде чем опустятся на землю, чтобы прожить там выпавшую им судьбу, — нужно и достаточно, чтобы Школа, «прорицатель Ананки»[155], смогла убедить людей то они сами выбрали и добились участи, которую социальная необходимость им заранее уготовила. Лучше политических религий, чьей постоянной функцией было, как замечал Макс Вебер, дать привилегированным классам теодицею их привилегии; лучше, чем сотерология потусторонне жизни, участвующая в увековечивании социального порядка обещанием посмертного ниспровержения этого порядка учше, чем какая-либо доктрина, наподобие Кармы, в которой Вебер видел шедевр социальных теодицей, поскольку а закрепляла социальное качество каждого индивида истеме каст через степень религиозной квалификации в цикле превращений, — сегодняшняя Школа может с помощью идеологии природных «дарований» и врожденных «вкусов» легитимировать круговое воспроизводство социальных иерархий и образовательных иерархий.

Так, самая скрытая и самая специфическая функция системы образования состоит в сокрытии ее объективной функции, т. е. в маскировке объективной истины ее связи с структурой классовых отношений[156]. Чтобы убедиться в этом, достаточно послушать последовательного приверженца планирования, который, задаваясь вопросом о наиболее надежных средствах проведения раннего отбора субъектов, способных показать высокие успехи в учебе и тем самым повысить техническую рентабельность системы образования приходит к вопросу о характеристиках кандидатов, которые вправе принимать во внимание. «В демократическом тране институты, поддерживаемые общественными фондами не могут открыто принимать некоторые характеристик качества критериев отбора. Среди характеристик, которые бычно считается обоснованным принимать в расчет, — пол есто в порядке рождения детей в семье, время обучения коле, физическая конституция, акцент или интонация, социально-экономический статус родителей и престиж последней посещаемой школы. <...> Но можно ли доказать, что те кого родители располагаются в самом низу социальной иерархии, имеют тенденцию показывать плохие результат чебы в университете: прямой и явный переко в политик тбора в отношении этих кандидатов неприемлем . Короч оворя, потраченное время (следовательно, деньги) — это также цена, которую нужно заплатить, чтобы связь межд оциальным происхождением и учебной успеваемостью оставалась скрытой, поскольку, желая сделать подешевле обьстрее то, что система все равно сделает, мы выноси а свет, тем самым отменяя ее, функцию, которая може ыполняться, только если она остается тайной. Именно ценой затрат или разбазаривания времени система образования легитимирует передачу власти от одного поколения ругому, скрывая связь между исходным и конечным социальными пунктами учебной траектории, благодаря тому, чт о большому счету является лишь эффектом сертификации то стало возможным вследствие подчеркнутого и поро резмерного удлинения времени обучения. В целом есл отерянное время потрачено не совсем напрасно, то потому, что произошла трансформация диспозиций в отношении истемы и ее санкций, которая требуется для действия системы и выполнения ею своих функций. Отложенное самоисключение отличается от немедленного исключения на основе прогноза объективных шансов на отчисление временем, требующимся для того, чтобы исключаемые убедилис легитимности их исключения. Если сегодня, чтобы отчислить представителей классов, наиболее далеких от школьной культуры, система образования все чаще прибегает мягким

методам», более дорогостоящим по времени редствам, то потому, что, выступая в качестве институт имволической полиции, предназначенной развеивать у одних ожидания, которые она стимулирует у других, систем бразования должна постараться получить признание легитимности своих санкций и социальных результатов, с те тобы инстанции и приемы организованного и явного манипулирования смогли проявить себя, когда одного лишь исключения недостаточно, чтобы заставить интериоризироват егитимность исключения[158].

Таким образом, система образования с идеологиями ффектами, которые порождает ее относительная автономия является на современном этапе развития буржуазног бщества тем, чем другие формы легитимации социального орядка и наследственной передачи привилегий были в социальных формациях, отличавшихся как своеобразной формой отношений и классовым антагонизмом, так и природо ранслируемых привилегий: не помогает ли она убедит аждого социального субъекта оставаться на том месте, которое ему выпало природой, т. е. держаться за него и дорожить им? «Ta heautou prattein»[159] — как говорил Платон. Не имея возможности говорить ни о праве крови, в котором ег ласс исторически отказал аристократии; ни о естественно раве — оружию, в прошлые времена используемом проти ворянских отличий, которое угрожает обернуться проти уржуазного «отличия»; ни о добродетелях аскезы, позволившей предпринимателям первого поколения оправдат вой успех своей заслугой, — сегодняшний наследник буржуазных привилегий должен взывать к сертификату об образовании, который подтверждает одновременно его дарования и его заслуги. Противоестественная идея врожденно ультуры предполагает и производит слепоту к функция чебного заведения, обеспечивающего рентабельность культурного капитала и легитимирующего его передачу, утаивая то оно выполняет эту функцию. В обществе, где получени оциальных привилегий все более тесно зависит от обладания дипломами, системе образования выпадает не тольк ункция обеспечения незаметной передачи прав буржуазии оторые уже не могут передаваться прямым и открытым образом. Излюбленное средство буржуазной социодицеи, которая придает привилегиям высшую привилегию не выглядеть привилегиями, Школа легко убеждает лишенных наследства, что их учебная и социальная судьба связана тсутствием у них дарований или заслуг, так же как в области культуры полное ее отсутствие исключает осознани ого, чего тебя лишили.

Версия #1

Зверобой создал 7 июня 2025 21:34:38

Зверобой обновил 8 июня 2025 00:06:05