

Шматко Н.А. От переводчика

Перевод книги двух крупных французских социологов представлял немало трудностей. Связаны они были не с тем, что в ней используются какая-то специфическая терминология или сложные логические конструкции, скорее наоборот — терминология и логика достаточно ясны. Затруднения возникают, поскольку многие понятия, используемые при построении схем, недостаточно точно определены и употребляются по-разному в разных контекстах. «Воспроизводство...» — одна из ранних книг Пьера Бурдьё и Жана-Клода Пассрона, где многие понятия введены, но еще не получили своего развития. Это касается понятий, связанных с социальной структурой («класс» и «группа», «фракция класса» и «популяция»), а также понятий «позиция» и «диспозиция», «габитус», «капитал» и «поле», которые впоследствии стали центральными для П. Бурдьё. Так, часто встречающийся в тексте термин *position* в более поздних работах П. Бурдьё, где сформулирована концепция поля, однозначно означает «позиция» (в структуре распределения силовых отношений в поле), тогда как в данной работе он имеет более расплывчатое значение и соответствует «положению».

То же можно сказать и о таком, казалось бы, простом термине, как *domination* (доминирование, господство) и его производных *dominant* (доминирующий, господствующий) и *dominé* (доминируемый, подчиненный). Авторы с самого начала расставляют акценты, позволяющие понять общую критическую направленность их анализа, когда в предисловии формулируют центральное положение своей работы как установление «системы связей между системой образования и системой классовых отношений». Учитывая несомненное влияние марксизма на авторов «Воспроизводства...», вводящих классовые отношения в качестве одного из главных элементов конструирования предмета исследования, мы сочли более адекватным перевод этих терминов как «господство», «господствующие» и «подчиненные», хотя в принципе возможен и нейтральный вариант.

Отдельную трудность представлял авторский стиль. Российскому читателю уже известны по существующим переводам особенности письма П. Бурдьё с характерными длинными и внутренне замкнутыми периодами, с невозможно длинными по нормам русского языка предложениями. Однако участие второго автора — Ж.-К. Пассрона — отнюдь не упростило, если не усложнило задачу адекватной передачи на русский язык стилистических особенностей оригинала. (О том, как писалась эта книга, Ж.-К. Пассрон рассказывает в своем интервью.) К этому стоит добавить влияние собственно французской гуманитарной традиции с ее канонами гуманитарных текстов, восходящими к Рене Декарту. Существенной чертой такого письма является подробность описаний, разветвленное ассоциативное изложение (которое у нас принято связывать с прозой Марселя Пруста), «рассеяние» или нелокализованность

дефиниций. Нужно признаться, что в переводе часто приходилось жертвовать стилистическими особенностями исходного текста для обеспечения более адекватного восприятия его содержания: предложения разбивались на два и более в зависимости от их структуры.

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

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

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

Стилевые особенности, связанные с одновременно ведущейся по нескольким направлениям дискуссией, наложились в «Воспроизводстве...» на желание авторов придать своему изложению как можно более структурированную и строгую форму, максимально приближаясь — особенно в первой части книги — к формулировке в виде теорем

(положений) и их следствий. Отдавая дань, с одной стороны, французской традиции, идущей от Р. Декарта с его геометрическим методом, а с другой — моде того времени на структурную лингвистику, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон обратились к формулировке основных положений теории педагогики в логике пропозициональных функций. Для авторов важно, чтобы сформулированные ими суждения сохраняли свой смысл при всех возможных трансформациях фразы или ее переводах, а субъектно-предикатные отношения уточнялись в зависимости от конкретного значения переменных. В данной логике пропозициональная функция есть выражение с неопределенными терминами (переменными, которые в тексте данной книги передаются аббревиатурами СО для обозначения системы образования, ПТ — педагогического труда, ША — школьного авторитета и т. д.), при выборе конкретных значений для этих терминов преобразующееся в осмысленное высказывание. Авторы особо подчеркивают, что использование аббревиатур не случайно: оно скрывает целый ряд логических или исследовательских операций, результатом которых стала конкретная переменная, выраженная аббревиатурой. Например, все возможные формы и содержание ПВ (педагогического воздействия) не раскрываются всякий раз при формулировке конкретных пропозиций, но присутствуют там в свернутом виде.

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

Постоянно используемые в книге выражения «дифференциальное распределение» или «дифференциальные способности» не имеют ничего общего с лингвистическим контекстом их употребления. В лингвистике выражение «дифференциальные признаки» указывает на

определенные свойства языковых единиц, противопоставляющие эти единицы другим единицам того же уровня, которые либо не обладают данными свойствами, либо обладают противоположными свойствами (как у Р. Якобсона, Г. Фанта или М. Хале). Несмотря на то что в книге постоянно рассматривается язык и языковой капитал, не стоит все же соотносить описание языкового капитала и языковых способностей с лингвистикой или семиотикой. У П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона языковой капитал рассматривается как разновидность культурного капитала, и его распределение определяется совершенно иначе: на основе ресурсов, имеющихся в распоряжении семьи и переданных ребенку в процессе первичной социализации. Эти языковые способности составляют часть габитуса каждого индивида.

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

Важнейшими характеристиками системы образования у иезуитов являлись строгая иерархия внутри школы, жесточайшая дисциплина, использование метода зубрежки установленного корпуса текстов. Образование в этих школах было по большей части формально-схоластическое: изучались грамматика и риторика, логика, философия и богословие (которое преподавалось только на самой высшей ступени обучения). Точным наукам почти не уделялось внимания, преподавание истории находилось лишь в зачаточном состоянии, но был введен обширный курс литературы, в котором изучались в основном произведения классической древности. Образование в иезуитских учебных заведениях состояло из трех ступеней: низшая — 4 года обучения, вторая — 3 года — дополнялась риторикой и философией и, наконец, высшая ступень (до которой мало кто доходил) — это еще 4 года собственно богословия, в основе которого лежали труды Петра Ломбардского и Фомы Аквинского.

Такая структура образования перешла во Франции на систему средних школ и сохранялась еще в середине XX в. Так, была принята иерархическая система раннего разделения по специальностям (фильеры), предопределяющая (особенно до реформы 1975 г., предусматривавшей создание «единого коллежа») всю дальнейшую судьбу ученика (возможности продолжать образование, поступление на те или иные факультеты и т. п.). Более высоко ценилось классическое образование с упором на языки, литературу и

философию. Менее ценным представлялось реальное образование с упором на точные и естественные науки. Именно после получения классического образования было больше возможностей для поступления в университеты и высшие школы (*grandes écoles*), тогда как реальное образование оканчивалось для многих поступлением в технические школы или училища. Влиянием иезуитской традиции можно объяснить в том числе и то значительное внимание французов к языку и литературе, владение которыми играет огромную роль во всякой карьере, практически независимо от профессии.

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

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

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

Второй цикл среднего образования имеет два направления: краткое (неполное) и длительное (полное среднее образование). Краткое направление — профессиональная

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

В системе высшего образования следует различать университеты и специализированные высшие школы. Если в первые поступают без конкурса, по заявлению, то во вторые прием проводится на основе конкурсных экзаменов по профилирующим дисциплинам. Среди высших школ наиболее известными и привилегированными являются Высшая педагогическая (Нормальная) школа, Национальная школа администрации, Высшая политехническая школа, Высшая горная школа, Высшая школа политических наук и др. Grandes écoles были основаны Наполеоном в противовес университетам, которые были закрыты во времена революции как «рассадники религиозной схоластики». По академическому уровню и социальному престижу они стоят выше университетов. Важным показателем, косвенно свидетельствующим о качестве образования в этих школах, является численность поступающих на курс студентов. Если в университетах их бывает по 600 человек на курс и индивидуальная работа преподавателей с ними практически сведена к нулю, то в grandes écoles на курсе учится около 40 человек, что прямо сказывается на их подготовке. Для поступления в эти школы необходимо после лицея окончить двухлетние подготовительные курсы (khâgne, hypokhâgne).

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

Вместе с тем критическое отношение авторов «Воспроизводства...» в отношении методов «вдалбливания» легитимных образцов культуры ни в коей мере не означает, что они считают ненужным усвоение культурных навыков учениками. Речь идет совершенно о

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

На основании проведенных исследований авторы предложили модель «новой педагогики», где программы должны учитывать разный культурный уровень учеников и подтягивать тех, у кого не сформировалась необходимая база для усвоения легитимной культуры, а не вводить дифференцированные программы для более и для менее подготовленных. Так, П. Бурдьё принимал непосредственное участие в подготовке школьной реформы в 1985 г. От имени Коллеж де Франс он предложил программу, предусматривающую создание общего необходимого минимума знаний, которые должны быть усвоены всеми, вне зависимости от разных фильер и циклов. «Национальные программы, — писал П. Бурдьё, — должны определить общий культурный минимум, т. е. ядро фундаментальных и обязательных знаний и навыков, которыми обязан обладать каждый гражданин»[3]. Реализации этой цели должна была служить и школьная реформа, в разработке которой принимал участие Ж.-К. Пассрон. Она предусматривала создание «зон приоритетного образования» в местах скопления наименее культурно подготовленных учеников: районах концентрации мигрантов, бедных пригородах. Роль школы в выравнивании культурного уровня здесь фундаментальна. Вопрос, таким образом, переносился из области дискуссии о «врожденных способностях» в область устранения последствий социальной дифференциации и их преодоления. К проблеме создания такой базы обращались и авторы последующих программ реформ: Люк Ферри в 1994 г., Франсуа Дюбе в 1999 г., однако до сих пор она окончательно не решена.

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

Версия #4

Зверобой создал 5 июня 2025 18:41:23

Зверобой обновил 6 июня 2025 19:38:21