

УДК 316.344.34

doi:10.15421/171638

Система освіти як середовище відтворення соціальної нерівності (за П. Бурдьє та Ж.-К. Пассроном)

О.О. КРИВОШЕЄВА

Інститут соціології Національної академії наук України, м. Київ, Україна

Авторське резюме

У статті розглядається освітнє середовище, як критерій соціального структурування суспільства. Увага акцентується на роботах П. Бурдьє та Ж.-К. Пассрона, які головним чинником соціальної нерівності визначають здатність освітніх організацій відображати і підсилювати нерівні стартові позиції молоді, відтворювати практики пануючих соціальних груп через соціально-культурне насилля, здійснюючи соціально-економічну та соціально-культурну диференціацію учнів. П. Бурдьє та Ж.-К. Пассрон зазначають, що основною ланкою системи освіти слугує «символічне насилля». Легітимність символічного насилля досягається не за рахунок фізичної сили, а за допомогою переваги в засобах спілкування, використання мови. Ціннісне ставлення до мови і мовні коди нерівних соціальних груп виконують функцію соціокультурного механізму у виробництві соціальної та освітньої нерівностей. При цьому соціальне походження є найважливішим чинником соціальної диференціації, порівняно з факторами статі, віку, релігійної приналежності. Загалом, володіючи різними комбінаціями капіталів, люди займають різні позиції в соціальному просторі, а система освіти заохочує лише культурні практики груп, що мають привілейовані позиції.

Ключові слова: стратифікація; символічне насилля; педагогічний вплив; педагогічна комунікація; шкільний авторитет; культурний капітал

The education system as an environment of reproduction of social inequality (by P. Bourdieu and J.-C. Passeron)

О.О. KRIVOSHEEVA

Institute of sociology of the national academy of sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Abstract

Educational system is one of the main factors involved in social structure reproduction. A fundamental role of the national education system, as a tool for cultural and symbolic violence, that ensures reproduction of the social structure of industrial society, is analysed in works of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron. Reproduction of inequality in education is explained by using the theory of four types of capital (economic, cultural, social and symbolic) and the dominant role of language practices of dominant groups in schools. Scientists strive with the concept of innate abilities. They consistently defend the idea of differential distribution of abilities and other active properties between students, or rather, groups and factions of social classes according to their social origin, type of socialization, gained cultural and in particular, linguistic capital of the family. The authors of «Reproduction...» distinguish different types of inequality reproduction. So they consider inequality, that expressed in unequal preparation of the students for obtaining cultural skills and appropriation of cultural patterns, which school not only take into account in their programs, but, on the contrary, this deepens inequalities between students who come with different learning abilities. The second type is the forwarding of legitimate culture, that also has the characteristics of social inequality, because it reflects the culture of social ruling classes. The third type of reproduction is the reproduction of the school and its status in society: on the one hand to keep the status, the school must constantly prove its effectiveness in training of senior staff; on the other hand - its existence depends on public support and ideology; finally, teachers are interested in reproduction and therefore prepare students capable to transfer learned knowledge and skills. The authors suggest that pedagogical communication is built with preservation of social inequality: the most prepared understand more, the least prepared realize that there are things unavailable for them, so they often refuse to continue their education.

Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron tried to answer the question over how education is organized, what problems in society it solves, whose interests it serves and whose interests it expresses. They answer all these questions, creating a theory of education system, the main elements of which are such concepts as symbolic violence, pedagogical authority, teaching communication, educational system, school authority. For Bourdieu and Passeron education by definition is symbolic violence, that each community, each class implements for its members, for own reproduction and control. In fact, the concept of cultural capital explains not only the existing inequality, but broadcasting such inequality for future generations.

Keywords: stratification; symbolic violence; pedagogical impact; pedagogical communication; the school authority; cultural capital

Система образования как среда воспроизводства социального неравенства (по П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном)

Е.А. КРИВОШЕЕВА

Институт социологии Национальной академии наук Украины, г. Киев, Украина

Авторское резюме

В статье рассматривается образовательная среда как критерий социального структурирования общества. Внимание акцентируется на работах П. Бурдьё и Ж.-К. Пассерона, которые главным фактором социального неравенства определяют способность образовательных организаций отражать и усиливать неравные стартовые позиции молодежи, воспроизводить практики господствующих социальных групп через социально-культурное насилие, осуществляя социально-экономическую и социально-культурную дифференциацию учащихся. П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон отмечают, что основным звеном системы образования служит «символическое насилие». Легитимность символического насилия достигается не за счет физической силы, а при помощи преимуществ в средствах общения, использования языка. Ценностное отношение к языку и языковые коды неравных социальных групп выполняют функцию социокультурного механизма в производстве социального и образовательного неравенств. При этом социальное положение является важнейшим фактором социальной дифференциации, по сравнению с факторами пола, возраста, религиозной принадлежности. В общем, обладая разными комбинациями капиталов, люди занимают разные позиции в социальном пространстве, а система образования поощряет только культурные практики групп, которые имеют привилегированные позиции.

Ключевые слова: стратификация; символическое насилие; педагогическое влияние; педагогическая коммуникация; школьный авторитет; культурный капитал

Постановка проблемы. Система освіти є одним із соціальних інститутів, що беруть участь в процесах соціального структуривання будь-якого суспільства. Особливого значення освіти, як чинник відтворення соціальної нерівності, набула з середини 60-х років ХХ століття у зв'язку з установкою на її масовість. Питання нерівності, диференціації, мобільності неминуче виявляються пов'язаними з освітою через виконання нею відповідних функцій. Освіта – це не тільки можливість навчатися, отримувати знання, кваліфікацію, але і спосіб досягнення інших життєвих цілей, капітал для інвестування. Здобуття знань і кваліфікацій у сфері освіти значною мірою зумовлює соціальну мобільність та доступ до інших суспільних благ, оскільки в розвиненому суспільстві освоєння багатьох ролей, отримання певних статусів значною мірою детермінується навчанням, проходженням через формальні організації інституту освіти. Привабливість освіти для молоді, її наміри в цій сфері, реальна доступність освіти для вихідців з різних соціальних груп, по суті, зумовлюють майбутній рівень культури суспільства, чисельність і якість кваліфікованих працівників, що є багато в чому вирішальними з погляду сучасних тенденцій суспільного розвитку. У міру суспільного розвитку роль освіти в процесах структуризації соціального простору зростає, хоча це явище суперечливе. Так, з одного боку, освіта сприяє посиленню соціальної мобільності, роблячи суспільство менш стабільним. З іншого - вона ніби закріплює соціальну нерівність і тим самим звужує можливості професійної та інших форм мобільності. Освіта набуває масового характеру (хоча в такій кількості фахівців не завжди є потреба). За ситуації, коли далеко не всі випускники знаходять собі роботу за фахом, збільшення числа навчальних закладів робить

соціальну організацію суспільства все більш нестійкою. Виникають труднощі для освоєння престижних спеціальностей, деякі з них стають доступними переважно тим, хто має певне соціальне походження, зв'язки або гроші. Тому освіта продовжує відтворюватися як важливий чинник соціальної диференціації та стратифікації у суспільстві [10, с. 165-166].

Аналіз досліджень і публікацій. Освіта як критерій соціальної стратифікації розглядалася багатьма представниками соціальної теорії. Так, серед класичних і сучасних стратифікаційних теоретиків можна зазначити Б. Барбера, К. Девіса, У. Мур, Т. Парсонса, І. Селені, Д. Треймана і ін. [7, с.150]. Освіта, на думку американських соціологів П.Л. Бергера, Б. Бергера [12, с.150], становить вкрай важливий чинник тієї соціальної позиції, яку можна здобути у суспільстві.

У сучасній французькій соціології соціальна мобільність і нерівність можливостей розглядаються через нерівні можливості здобування освіти для вихідців з різних соціальних прошарків і відмінні освітні траєкторії індивідів [5].

На думку польського соціолога П. Штомпки, є три блага – багатство, влада і престиж, які більш за все диференціюють людей, стають важливими генераторами соціальної нерівності. Але для людей є важливими й інші цінності, які виявляються у суспільстві нерівно розподіленими. Однією з таких цінностей є освіта [17, с. 351]. Р. Брін та Дж. Голдторп розробили «модель раціональної дії», яка пояснює проблему освітнього вибору в сучасних суспільствах, чинники, які на нього впливають та як це відображається на соціальній структурі [19]. Н. Смілзер у своїх дослідженнях аналізував життєвий шлях учнів середніх шкіл і виявив взаємоза-

лежність між рівнем освіти та успіхом у роботі.

Суперечливі функції освіти – передавати статус від покоління до покоління і в той же час змінювати його – були відмічені П. Сорокіним; зв'язок системи освіти з боротьбою різних статусних груп за оволодіння багатством, владою і престижем через механізми підтримки «своїх» і створення перешкод для «чужих» – Р. Коллінзом; проблема зміцнення класової нерівності в школі піднімається неомарксистами [1].

Російські дослідники Д.Л. Константиновський, Ф.Е. Шерега, В.Г. Харчева та інші розглядають проблеми соціальної селекції в системі освіти, можливості трансмісії високого статусу і висхідної соціальної мобільності [9]. Серед вітчизняних дослідників соціально-класові засади освітньої нерівності, основні напрямки, механізми освітньої та міжпрофесійної мобільності спеціалістів з вищою освітою розглядаються в роботах Макєєва С.О., Оксамитної С.М., Симончук О.В., Прибиткової І.М. [15].

Мета дослідження – розглянути систему освіти як середовище відтворення соціальної нерівності (за П. Бурдьє та Ж.-К. Пассроном).

Виклад основного матеріалу. Система освіти становить один із основних факторів, які беруть участь у відтворенні соціоструктури суспільства. Фундаментальну роль національної системи освіти як інструменту культурно-символічного насилля, що забезпечує відтворення соціальної структури індустріального суспільства, піддає аналізу в своїх роботах П. Бурдьє. Головним чинником соціальної нерівності автор визначає здатність освітніх організацій відображати і підсилювати нерівні стартові позиції молоді, відтворювати практики пануючих соціальних груп через соціально-культурне насилля, здійснюючи соціально-економічну та соціально-культурну диференціацію учнів. Відтворення нерівності в освіті пояснюється за допомогою теорії чотирьох видів капіталу (економічного, культурного, соціального та символічного) і доміантної ролі мовних практик панівних груп під час навчання в школах. При цьому участь інституту освіти у відтворенні ієрархічної структури суспільства розглядається поза трансформаційними процесами.

П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрон борються з уявленням про вроджені здібності. Вони послідовно відстоюють тезу про диференційний розподіл здібностей та інших активних властивостей між учнями, а точніше – групами і фракціями соціальних класів в залежності від їх соціального походження, типу соціалізації, накопиченого культурного і, зокрема мовного, капіталу сім'ї [3, с. 8].

Автори «Відтворення...» пишуть про нерівність, яка виражається в нерівній підготовці учнів до отримання культурних навичок і присвоєння культурних зразків, чого школа не тільки не враховує у своїх програмах, а й, навпаки, поглиблює цю нерівність між учня-

ми, які прийшли з різними можливостями засвоєння матеріалу, тобто відтворює соціальну нерівність замість декларованої нею функції соціальної мобільності. І це лише один з видів відтворення, в якому бере участь школа. Другий вид полягає в ретрансляції легітимної культури, яка також несе характеристики соціальної нерівності, оскільки відображає культуру соціально панівних класів. Програми будуються з урахуванням саме цього типу культури: вибір творів, трактування історії, провідні дисципліни і досліджувані теорії – все має соціальний характер.

Третій вид відтворення, що розкривається в книзі, полягає у відтворенні самої школи та її статусу в суспільстві: з одного боку, щоб зберегти статус, школа повинна постійно доводити свою ефективність у підготовці вищих кадрів; з іншого боку – саме її існування залежить від державної підтримки та ідеології; нарешті, з третього боку, викладацький корпус зацікавлений в самовідтворенні і тому готує учнів, здатних передавати засвоєні знання та навички. Автори показують, що викладачі дуже мало стурбовані тим, наскільки правильно сприймається їхня мова, наскільки вона зрозуміла, оскільки впевнені в тому, що якщо хтось з учнів їх не розуміє, то це проблема самих учнів. Викладачі зацікавлені в існуванні невизначеності, деякого непорозуміння, оскільки це допомагає їм зберегти високий статус в очах учнів. Педагогічна комунікація, таким чином, будується з урахуванням збереження соціальної нерівності: найбільш підготовлені розуміють більше, найменш підготовлені розуміють, що є речі недоступні для них, а тому часто відмовляються від продовження освіти.

На підставі проведених досліджень автори запропонували модель «нової педагогіки», де програми повинні враховувати різний культурний рівень учнів і підтягувати тих, у кого не сформувалася необхідна база для засвоєння легітимної культури, а не вводити диференційовані програми для більш і менш підготовлених. Так, П. Бурдьє брав безпосередню участь у підготовці шкільної реформи в 1985 році. Від імені Коллеж де Франс він запропонував програму, що передбачає створення спільного мінімуму знань, які повинні бути засвоєні всіма, незалежно від різних фільтрів¹ і циклів [3, с. 12-13]. «Національні програми, – писав П. Бурдьє, – повинні визначити загальний культурний мінімум, тобто ядро фундаментальних і обов'язкових знань та навичок, якими повинен володіти кожен громадянин»². Реалізації цієї мети мала служити і шкільна реформа, в розробці якої брав участь Ж.-К. Пассрон. Вона передбачала створення «зон пріоритетної освіти» в місцях скупчення найменш культурно підготовлених учнів: районах концентрації мігрантів, бідних передмістях. Роль школи у вирівнюванні культурного рівня тут фундамен-

тальна. Питання таким чином переносилося з терен дискусії про «вроджені здібності» на терен усунення наслідків соціальної диференціації і їхнього подолання. Проте досі це питання залишається відкритим [3, с. 14].

Ця проблема має важливе значення в сучасній системі освіти, оскільки існуюча раніше єдина програма, що дає той культурний мінімум, про значення якого говорив П. Бурдьє, наразі розпадається. Рівні навчання стають більш диференційованими: загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, коледжі, державні, приватні, – кожен відповідає певному запиту деякої соціальної групи. Така різноманітність програм не тотожна прогресу освіти, оскільки в умовах глибокої соціальної диференціації та маргіналізації значної частини населення вона служить скоріше відтворенню соціальної нерівності [3, с. 14].

У своїй науковій діяльності П. Бурдьє досліджував різні соціальні практики (поле науки, журналістики, релігії, літератури, економіки та ін.), проте безліч роздумів Бурдьє зроблені на основі його спостережень, інтервенцій у поле освіти.

П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрон спробували відповісти на питання про те, як влаштована освіта, які завдання в суспільстві вона розв'язує, чий інтересам служить і чий інтереси виражає. Вони відповідають на всі ці питання, створюючи теорію системи освіти, основними ланками якої служать такі поняття, як символічне насилля, педагогічний авторитет, педагогічна комунікація, система освіти, шкільний авторитет.

П. Бурдьє виявляє, що педагогічні стосунки не зводяться до простого обміну інформацією між викладачем і студентом. Мова йде про те, що в процесі утворення відбувається не просто передача знань від учителя до учня, але є пласт відносин, не цілком усвідомлених ні студентами, ні викладачами, ні адміністрацією, заснованих на неявних, непроговорених припущеннях. Такого роду непроговореність він називає несвідомим школи, яке становить деякі практичні структури, що визначають структуру, функціонування освіти, соціальні умови педагогічної практики. У тій формі, в якій дана непроговореність реалізується сьогодні, вона стає можливою завдяки діям конкретних практичних структур, боротьба за визначення яких ведеться у полі освіти постійно. Будь-яка практика базується на системі негласних основоположних принципів. Бурдьє ставить завдання не просто «оприлюднити», відрефлексувати їх, зробити явними, але й (як, наприклад, у роботі «Наука про науку») об'єктивувати автора, який цю реконструкцію виробляє – об'єктивація об'єктивації. Власне термін «рефлексивність» рідко зустрічається у роботах Бурдьє, але при цьому є ядром, смисловим центром, лейтмотивом його творчості. Рефлексивність Бурдьє «не зводиться до роздумів над собою деякого «мис-

лячого я», мислячого об'єкта... Це образ, повернений суб'єкту пізнання іншими суб'єктами пізнання, озброєними інструментами аналізу...» [20, с. 182].

Освіта є для Бурдьє і Пассрона за визначенням символічним насиллям, яке кожне співтовариство, кожен клас реалізує відносно своїх членів, для власного відтворення та контролю.

Учені стверджують, що трансляція культури і знання в освіті, а разом з тим і процес відтворення соціальної структури, соціальної нерівності забезпечується процесами взаємодії, комунікації між тим, хто навчає, та тими, котрі навчаються. Зокрема, йдеться про педагогічний вплив, як домінуючу в освіті форму комунікації [6]. З точки зору П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрона, як трансляція культури і знання, так і відтворення соціальної структури є зовнішніми функціями освіти, які освіта може повноцінно здійснювати тільки завдяки своїй внутрішній функції - функції педагогічного впливу.

Педагогічний вплив – дія «символічного нав'язування і навіювання», кінцевим результатом якого є сформований габітус [3, с. 23-24]. За умови тривалості й безперервності, педагогічний вплив може викликати глибоку і міцну трансформацію того що навіюється і на кого, та найповніше відповідає об'єктивним інтересам панівних груп або класів [3, с. 25].

Нав'язування культурного свавілля припускає наявність педагогічного авторитету, тобто делегування влади, яка передбачає, що педагогічна установа відтворює принципи культурного свавілля, яке певна група або клас виробляє і вважає вартим відтворення як самим існуванням, так і фактором делегування установі необхідної для відтворення влади. Звідси педагогічне відтворення передбачає педагогічну працю в якості праці щодо навіювання, яке повинно тривати досить довго, щоб отримати стійку освіту, а саме габітус як результат інтеріоризації принципів культурного свавілля, який може зберігатися довгий час після припинення педагогічного впливу і тому через практики продовжувати існування принципів інтеріоризованого свавілля.

Педагогічна праця – це засіб реалізації педагогічного впливу, тривала праця щодо навіювання, яка формує частково або повністю ідентичні габітуси (якщо мова йде, наприклад, про працю педагога і / або навчального закладу, що діють в умовах одного і того ж культурного свавілля) [3, с. 28-40].

Специфічна продуктивність педагогічної праці оцінюється за трьома вимірами: 1) за ступенем переносимості габітусу (як здатності породжувати практики в найбільшій кількості соціальних полів); 2) за ступенем егостійкості (як здатності тривало породжувати практики, що відповідають принципам викликаного культурним свавіллям); 3) за мірою повноти габітусу (як міри достатності відтворення в породжува-

них ним практиках принципів панівного культурного свавілля) [6].

Очевидно, що концепт педагогічної праці не відноситься лише до праці шкільних та університетських педагогів. Це і праця батьків також. У цьому зв'язку П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрон поділяють первинну і вторинну педагогічну працю. Первинна – здійснюється агентами первинної соціалізації (як правило, членами сім'ї), а вторинна – агентами вторинної соціалізації (вихователями дитячого садка, вчителями школи, викладачами ВНЗ та ін.). Рівень специфічної продуктивності вторинної педагогічної праці залежить від відстані, що відокремлює габітус, який він намагається сформувати, від габітусу, сформованого первинною педагогічною працею [3, с. 48-60]. Приміром, успіх шкільного навчання/виховання залежить переважно від дошкільного виховання, а навчальні успіхи студента залежать від результатів «шкільної» педагогічної праці.

Через сукупність навичок, пов'язаних з повсякденною поведінкою, і, зокрема, через оволодіння рідною мовою, «маніпуляцію» термінами, що використовуються в сім'ї агентами первинної педагогічної праці, відбувається практичне засвоєння певних логічних диспозицій. Ці диспозиції в різних соціальних групах більш або менш символічно опрацьовані, вони різною мірою можуть привертати до символічного оволодіння різними операціями. Річ у тім, що агенти первинної педагогічної праці й самі дуже неоднаково підготовлені вторинною педагогічною працею до (символічного) оволодіння мовою, внаслідок чого вони неоднаково здатні орієнтувати свою первинну педагогічну працю на вербалізацію, експлікацію і концептуалізацію, яких вимагає вторинна педагогічна праця. Найбільш наочний приклад такої орієнтації - спадкоємність між первинною і вторинною педагогічною працею в інтелектуалів, працівників розумової праці. У той час як вихідцям з «робітничого класу» навчатися досить важко [18]. Ось і виходить, що різні біографії забезпечують нерівні шанси успіху в освіті. Ймовірність вирівнювання цих шансів багато в чому залежить від того, як саме відбувається трансляція культури і знання в освіті, зокрема, від характеру і засобів педагогічної комунікації (як однієї з форм педагогічної праці) [6].

Справа в тому, що вирівнювання шансів в освіті, а разом з тим і вирівнювання соціальних шансів представників різних (за статусом) соціальних груп, може стати реальним лише в тому випадку, якщо педагогічна праця буде формувати габітуси «свободи і творчості» [4, с. 20]. Специфічна продуктивність педагогічної праці полягає саме у формуванні таких габітусів і може бути досягнута лише в результаті інформаційної продуктивності комунікації. Інформаційна продуктивність комунікації передбачає максимально повне розуміння сенсу

повідомлення і збіг цих смислів у відправника й одержувача [3, с. 45-65]. Як відомо, процес комунікації досить складний. У «відправника» (джерела) повідомлення зазвичай заздалегідь складається уявлення про те, як саме його інформація повинна бути сприйнята. Однак, незважаючи на це, немає ніякої гарантії, що «одержувач» інформації сприйме її саме так.

Продуктивність комунікації залежить від багатьох чинників, найбільш важливими серед яких є: 1) статус «відправника» повідомлення, 2) «загальний контекст» повідомлення і 3) фактор кодування. Розглянемо ці фактори на прикладі освітньої комунікації, паралельно представляючи основні ризики, які можуть призвести до її непродуктивності і, як наслідок, до закріплення і навіть поглиблення соціальної нерівності за допомогою освіти.

Говорячи про статус відправника, йдеться, по-перше, про педагогічний авторитет. Педагогічна комунікація не зводиться до простого спілкування через постійну присутність педагогічного авторитету. Саме тому вона не може характеризуватися діалогічністю, швидше, вона дискурсивна. Завжди є ризик надмірного нав'язування думки з боку педагога, ризик «тиску авторитетом», і, як наслідок, придушення творчих проявів учнів. У такому випадку ні про який вільний габітус мови бути не може. По-друге, статус педагога (як відправника повідомлення) визначається ще й тим, наскільки активно він втягнутий в інші поля (крім поля виховання і освіти). Від цього безпосередньо залежить продуктивність його праці і те, наскільки терпними і повними будуть ті габітуси, які сформуються у його вихованців. Педагогів, втягнутих відразу в кілька полів (освіти, науки, мистецтва, іншої професії та ін.) можна назвати «акторами» [3, с. 45-65]. Вони здатні не тільки відтворювати інформацію, але і перетворювати її. Педагогів, втягнутих переважно тільки в поле освіти, можна назвати «лекторами». Вони здатні тільки відтворювати, переказувати інформацію [3, с. 45-65]. З урахуванням специфіки підходу до організації педагогічної праці вчителів вітчизняних шкіл, вони, в більшості своїй, не є «акторами». І тут ми маємо не ризик, а вже існуючу проблему, яка ускладнює наступність між середньою і вищою освітою, що вимагає спеціального підходу до її розв'язання.

Другий важливий чинник, що впливає на продуктивність комунікації, – контекст повідомлення. Освітній простір створює умови об'єднання всіх педагогічних впливів у цілісну систему. Його вимірами є різні поля (навчальне, культурне, інформаційне та інші), а в якості структурних складових (не претендуючи на повноту переліку) можна розглядати етос (культурно-освітнє середовище) та навчальні програми [13, с. 3-4]. Етос – багатозначне поняття. Роберт Мертон визначає етос як набір узгоджених норм, емоційно сприйнятий комп-

лексе інституційно схвалених правил, приписів, суджень [21, с. 173-190]. Поняття етосу пов'язане з поняттям габітусу, так як єдність етосу дозволяє формувати гомологічні габітуси. І статус педагога як відправника повідомлення (його педагогічний авторитет і залученість в інші поля) також багато в чому залежить від етосу навчального закладу і від того, наскільки багатовимірний його освітній простір (наскільки різноманітні його поля).

Аналіз трактувань етосу дозволяє зробити висновок про дві форми його існування: видиму і невидиму. По суті, мова йде про імпліцитну і експліцитну педагогіки (в термінах Бурдьє і Пассрона) [3, с. 50]. Експліцитна педагогіка – сукупність способів, що формують габітус за допомогою систематично організованого навчання як навчання сформульованих і формалізованих принципів (правил орфографії, теорем, офіційних правил поведінки на заняттях тощо). Прикладом втілення експліцитної педагогіки є офіційна навчальна програма. Однак, більшість сучасних вчених наполягає на тому, що має місце феномен імпліцитної педагогіки як сукупності способів, що формують габітус шляхом несвідомого навчання принципів, які проявляють себе в практичному стані, що існують у вигляді неписаних, неформальних правил поведінки. Імпліцитна педагогіка інкорпорована до практики учасників освітнього процесу. Педагог, не озвучуючи ніяких правил, може своїми регулярно повторюваними практиками показувати їм, як потрібно себе вести (можливо, й сам того не підозрюючи). Тут маються на увазі не тільки (і не стільки) чисто навчальні практики, скільки моральні, ціннісні та інші. По суті, мова йде про трансляцію неявного знання [16, с. 120; 11, с. 7-15]. Деякі вчені називають цей процес «прихованим навчанням», вважаючи його сильнішим, ефективнішим, продуктивнішим «явного», так як в граничному випадку він не виглядає як навчання, нав'язування, символічне насилля.

Коли приховане навчання планується, регулюється і управляється педагогом або тими, хто стоїть вище, - маємо справу з, так званою, «прихованою навчальною програмою». Це програма, імпліцитно «вписана» в іншу програму, з метою її підкріплення або протидії їй. «Гра» з цією програмою багато в чому визначає реальні результати освітнього процесу. У разі неухважності до педагогічного впливу, що чиниться імпліцитною педагогікою, завжди є ризик отримати несподівані (і, найчастіше, «не дуже хороші») результати освітнього процесу. Тому є сенс задуматися про її програмування [6].

Це одним найважливішим фактором ефективності комунікації є фактор кодування повідомлення. Загальна теорія комунікації пропонує різні схеми та моделі комунікаційного процесу. Однією з найпопулярніших є інформаційно-кодова модель. Ця модель демонструє

можливість відтворення інформації на «іншому кінці ланцюжка» шляхом перетворення повідомлення, нездатного самостійно подолати відстань, сигнали коду, які можна транслювати. Успіх комунікації, в основному, залежить від ефективності роботи (де)куючих пристроїв та ідентичності коду на «вході» і «виході» [8, с. 216-217]. Кодування - процес перетворення сигналу з форми, зручної для безпосереднього використання інформації у форму, зручну для передачі, зберігання або автоматичної переробки [14]. Виходить, що код – це спосіб подання інформації, проте з соціологічного погляду (з урахуванням трактування комунікації як процесу передачі смислів) – це не діалект і не сленг, а певна установка на смисли, за допомогою якої здійснюється репрезентація соціальної реальності у свідомості індивіда, що потім знаходить вираз у його діяльності [2, с. 40-41]. Використовуючи термінологію Бурдьє і Пассрона, мовні коди можна назвати «кодами емісії» [3, с. 115-125]. Мовний код емісії – мова, слова і всі символічні знаки, які педагог «випускає із себе», посилаючи їх в аудиторію, даючи тим самим певну установку на розуміння тих чи інших об'єктів, станів тощо. Успішність кожного педагогічного впливу залежить як від міри, якою одержувачі повідомлення визнають педагогічний авторитет, так і від міри, якою вони володіють кодом емісії (кодом педагогічної комунікації). Успіх оволодіння кодом емісії залежить від «коду рецепції» [3, с. 115-125]. Код рецепції – код, яким уже володіє учень (реципієнт), отриманий ним в результаті попереднього педагогічного впливу - сформована установка на розуміння і пояснення соціальної реальності. Коди рецепції можуть проявляти себе у двох формах: когнітивній і мовній. Когнітивний код рецепції – певний набір схем уяви і мислення. Мовний код рецепції – набір схем символічного вираження думок. Іншими словами, коди рецепції можна визначити як логічні диспозиції, схильності до певних логічних умовиводів, пов'язані з повсякденною поведінкою, засвоєні в процесі практичного досвіду, в тому числі і через оволодіння рідною мовою. У різних соціальних групах ці диспозиції можуть відрізнятися, а саме - бути більш або менш складними, більш або менш символічно пропрацьованими [2, с. 84-89].

Щоб процес комунікації вважався таким, що відбувся, між його учасниками повинно бути налагоджено взаєморозуміння. Для цього початковий задум «отруйника» повідомлення треба перекласти на мову, зрозумілу одержувачу, здійснити «конвертацію» символів і смислів – зблизити коди емісії та рецепції.

Як пишуть Бурдьє і Пассрон, викладач навіть зацікавлений у тому, щоб його не до кінця розуміли. Цим він підкреслює перевагу свого статусу, посилюючи свій педагогічний вплив [3, с. 115]. Тому «мова освіти» не є ні для кого

«рідною» мовою. Вона тією чи іншою мірою віддалена від мови, на якій говорять представники різних соціальних груп. Міра віддаленості прямо пропорційна обсягу «рентабельного» в навчальному плані мовного капіталу. Нерівний розподіл такого капіталу між різними соціальними групами становить один з найбільш прихованих медіаторів, за допомогою яких встановлюється відношення між соціальним походженням і успішністю [2, с. 89; 3, с. 24-37]. Пізнання законів розуміння складної мови вчителів і викладачів (правил розшифровки кодів емісії) залежить від логічних установок (кодів рецепції), сформованих внаслідок попередньої педагогічної праці [6].

Отже, володіючи різними комбінаціями капіталів, люди займають різні позиції в соціальному просторі. Система освіти заохочує лише культурні практики груп, що мають привілейовані позиції. Якщо сім'я належить до групи середнього класу, то вже на стартовій позиції молоді люди отримують культурний капітал, який за допомогою системи зможуть трансформувати в економічний капітал. Отримавши вигідну позицію на старті, з допомогою тієї ж системи вони збільшують свій культурний капітал, купуючи дипломи елітної школи, коледжу, університету, які гарантують отримання потрібних кваліфікацій і доходу. У той же час вихідці з робітничого класу, потрапляючи в освітнє середовище, переживають на стартовій позиції культурний дефіцит, з яким пов'язані їхні труднощі у навчанні, низькі рейтинги освітніх результатів і, відповідно, обмежені можливості у професійному виборі. Даним способом підтримується самовідтворення соціально-професійних груп у суспільстві і забезпечується стійкість його соціальної структури. Легітимність символічного насилля досягається не за рахунок фізичної сили, а за допомогою переваги в засобах спілкування, використання мови. Ціннісне ставлення до мови і мовні коди нерівних соціальних груп виконують функцію соціокультурного механізму у виробництві соціальної та освітньої нерівностей. При цьому соціальне походження є найважливішим чинником соціальної диференціації, порівняно з факторами статі, віку, релігійної приналежності. Головним інструментом відтворення нерівності визнається вища школа, оскільки її академічне середовище найбільш підготовлене до легітимного символічного насилля [3, с. 145-160]. Загалом рівність освітніх шансів для представників нерівних соціальних груп можна вважати утопією.

Висновки. У сучасній французькій соціології соціальна мобільність і нерівність можливостей розглядаються через нерівні можливості здобування освіти для вихідців з різних соціальних прошарків і неоднакові освітні траєкторії індивідів. Зокрема, П. Бурдьє та

Ж. К. Пассрон відзначали, що приховане призначення школи – це легітимація «спадкоємців» і прагнення переконати інших в тому, що вони виключені законно. За даними досліджень, у дітей з нижчих прошарків коротший період навчання, і більшість з них обмежуються досягненням соціального статусу батьків. Це пояснюється дуже великими витратами на здобування освіти пропорційно до сімейних доходів і великим ризиком інвестицій в освіту, яка є умовою необхідною, але недостатньою для зайняття високих соціальних позицій [5]. Система освіти, включаючи всі її рівні, складає єдине ціле, і нерівність можливостей отримання вищої освіти може накопичуватися, починаючи з початкового і середнього рівня. Згідно з теорією П. Бурдьє, діти, які отримали якіснішу освіту, починаючи з початкової школи, з часом накопичують великий обсяг культурного капіталу і мають більше шансів пройти конкурсний відбір до ВНЗ. Тобто вихідці з більш забезпечених сімей на тлі ровесників – вихідців із сімей, які володіють меншим культурним капіталом, безперечно будуть виглядати як значно здібніші.

Отже, диференціація доступу до освіти пояснюється не економічними відмінностями, а культурними відмінностями і відмінностями походження.

Концепція Бурдьє та Пассрона має декілька теоретичних та практичних наслідків:

- нерівність в освіті пояснюється повністю соціальною нерівністю і її впливом на здатності, поведінку і наміри молодого покоління щодо освіти;

- концепція культурного капіталу (а також соціального капіталу, який П. Бурдьє вводить пізніше) дозволяє пояснити варіації в навчальних успіхах, пов'язавши це з відповідними соціально-демографічними показниками соціального класу і освітнім рівнем батьків (який входить до поняття культурного капіталу);

- відмінності між сімейним соціальним капіталом і індикаторами культурного капіталу дали можливість іншим дослідникам стверджувати, що культурний капітал – елемент статусної культури, відмінної від статусної позиції. Взаємозв'язок між ними обмежений, так як інвестиції батьків в освіту дітей залишаються контрольованими, на відміну від їх інвестицій в соціальний капітал;

- велика частина варіації нерівності залишається непоясненою, і тому слід визнати, що нерівність існує і всередині груп, а не тільки між групами.

Фактично концепція культурного капіталу пояснює не стільки існуючу нерівність, скільки транслювання такої нерівності наступним поколінням. Ця концепція підкреслює роль взаємозв'язку рівня освіти і стилю культурного споживання батьків, з одного боку, і способу освіти дітей – з іншого боку.

ПРИМІТКИ:

¹ Система фільтр – система орієнтації чи спеціалізації учнів [3, с. 10]

² Proposition du College de France pour l'enseignement de l'avenir. Rapport 27 mars 1985.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Балабанова А.С. Социальное неравенство: факторы углубления депривации [Текст] / А.С. Балабанова, Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 34-43.
2. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса [Текст] / Б. Бернштейн. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
3. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования [Текст] / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; [пер. с фр. Н.А. Шматко]. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
4. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые [Электронный ресурс] // Socio-Logos'96. – М., 1996. – С. 8-31. – Режим доступа: <http://sociologos.net/book/export/html/461>
5. Деруэ Ж.-Л. Социология образования: в поисках общества [Текст] / Ж.-Л. Деруэ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. II. Современная французская социология. – С. 179-190.
6. Дискурс университета-2013. Образовательные практики и метафоры обновления [Текст]: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. А.А. Полонникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 147 с.
7. Заславская Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации [Текст] / Т.И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 400 с.
8. Кибрик А.А. Когнитивные функции и их языковые корреляты [Текст] / А.А. Кибрик // Лингвистика на исходе XX века. Тез. междунар. конф. - М., 1995. - Т. 1. - С. 216-217.
9. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования [Текст] / Д.Л. Константиновский. – М., 1999. – 344 с.
10. Коваліско Н.В. Основи соціальної стратифікації [Текст]: Навч. посібник / Н.В. Коваліско. – Л.: «Магнолія 2006», 2009. – 328 с.
11. Куда идет российская культура? [Текст]: материалы круглого стола (27-28 июня 2009 г.) / [участники: А.С. Запесоцкий, В.С. Степин и др.]. - СПб.: СПбГУП, 2010. – 146 с.
12. Личностно-ориентированная социология [Электронный ресурс]. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с. – Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4961138>.
13. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // «Топологические понятия в образовании»: материалы Интернет-конференции. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/90071>
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.И. Шведова [Электронный ресурс]. – М.: «Азъ», 1992. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/12576.shtml>.
15. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности [Текст] / С.А. Макеев, И.М. Прибыткова, Е.В. Симончук и др. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – 204 с.
16. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии [Текст] / М. Полани. - М.: «Прогресс», 1985. – 344 с.
17. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества [Текст] / П. Штомпка. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
18. Ярская-Смирнова Е.Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований [Электронный ресурс] / Е.Р. Ярская-Смирнова. – Режим доступа: <http://goo.gl/khmpWL>.
19. Breen R. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory [Text] / R. Breen, J. Goldthorpe // Rationality and Society. – 1997. – № 9. – P. 275-305.
20. Bourdieu P. Langage et pouvoir symbolique [Text] / P. Bourdieu, J. Thompson. – Paris: Seuil, 2001. – 423 p.
21. Merton R. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations [Text] / Robert K. Merton; ed. and with introduce by Norman W. Stores. - Chicago: The University of Chicago press, 1973. - 278 p.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2016

REFERENCES:

1. Balabanova, A.S., Balabanova, E.S., 2003. Social`noe neravenstvo: factory uglublenija deportacii [Social inequalities: factors of deepening deprivation]. Sociologicheskie issledovanija 7, 34-43. (in Russian).
2. Bernstajjn, B., 2008. Klassy, kody i control': structura pedagogicheskogo diskursa [Class, codes and control: pedagogical discourse structure]. Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
3. Burd'e P, Zh.-K., 2007. Passron Vosproizvodstvo: jelementy teorii sistemy obrazovanija [Reproduction: elements of the education system theory]. Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
4. Burd'e, P., 1996. Universitetskaja doksa i tvorcestvo: protiv sholasticheskikh delenij [Doxa University and creative: against scholastic divisions]. Socio-Logos'96, Moscow, 8-31. Access Mode: <http://sociologos.net/book/export/html/461> (in Russian).
5. Deruje, Zh.-L., 1999. Sociologija obrazovanija: v poiskah obshhestva [Sociology of Education: Searching for society]. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii, Tom II. Sovremennaja francuzskaja sociologija, 179-190. (in Russian).

6. Diskurs universiteta-2013. Obrazovatel'nye praktiki i metafory obnovenija: materialy Mezhdunar. nauch-prakt. konf., Minsk, 2013 g. [Discourse University – 2013. Education practices and update the metaphor: materials of the international scientific-practical conference, Minsk, 2013]. Belorus. gos. un-t. Centr problem razvitiya obrazovaniya BGU; pod. red. A.A. Polonnikova. Izd. Centr BGU, Minsk (in Russian).
7. Zaslavskaja, T.I., Sovremennoe rossijskoe obshhestvo: social'nyj mehanizm transformacii [Modern Russian society: the social mechanism of transformation]. Moscow, Delo, 2004, 400 p. (in Russian).
8. Kibrik, A.A., 1995. Kognitivnye funkcii i ih jazykovye korrelyaty [Cognitive function and correlates of language]. Lingvistika na ishode XX veka. Tez. Mezhdunar.konf 1, pp. 216-217, Moscow (in Russian).
9. Konstantinovskij, D.L., 1999. Dinamika neravenstva. Rossijskaja molodezh' v menjajushemsja obshhestve: orientacii i puti v sfere obrazovaniya [The dynamics of inequality. Russian youth in a changing society: orientation and the way in education]. Moscow (in Russian).
10. Kovalisko, N.V., 2009. Osnovy social'noi stratyfikacii': Navchal'nyi posibnyk [Basics of social stratification: Tutorial]. «Magnolija 2006», L'viv (in Russian).
11. Kuda idet rossijskaja kul'tura?: materialy kruglogo stola [Which is Russian culture?: Materials of the round table]. 2010. SPbGUP, SPb (in Russian).
12. Lichnostno-orientirovannaja sociologija [Personality-oriented sociology][Jelektronnyj resurs]. Akademicheskij prospect, Moscow. Access Mode: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4961138>. (in Russian).
13. Manujlov, Ju.S. Sootnoshenie ponjatij prostranstvo i sreda v kontekste upravlencheskoj praktiki [Value concept of space and the environment in the context of management practices]. «Topologicheskie ponjatija v obrazovanii»: materialy Internet-konferencii. Access Mode: <http://www.openclass.ru/stories/90071> (in Russian).
14. Ozhegov S.I., N.I., 1992. Shvedova Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Dictionary of Russian language] [Jelektronnyj resurs]. «Az», Moscow. Access Mode: <http://www.ozhegov.org/words/12576.shtml>. (in Russian).
15. Makeev, S.A., Pribytkova, I.M., Simonchuk, E.V. i dr., 1999. Podvizhnost' struktury. Sovremennye processy social'noj mobil'nosti [Mobility patterns. Modern social mobility processes]. Institut sociologii NAN Ukrainy, Kiev (in Russian).
16. Polani, M., 1985. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii [Personal knowledge. On the way to the post-critical philosophy]. «Progress», Moscow (in Russian).
17. Shtompka, P., 2005. Sociologija. Analiz sovremennogo obshestva [Sociology. Analysis of modern society]. Logos, Moscow (in Russian).
18. Jarskaja-Smirnova, E.R. Skrytyj uchebnyj plan kak tradicija sociologicheskikh issledovanij [The hidden curriculum as a tradition of the sociological research][Jelektronnyj resurs]. Access Mode: <http://goo.gl/khmpWL>. (in Russian).
19. Breen, R., Goldthorpe, J., 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and Society. Sage Publications 9, 275-305. United Kingdom.
20. Bourdieu, Pierre, B. Thompson, John, 2001. Langage et pouvoir symbolique. Seuil, 423, Paris, France.
21. Merton, R., 1973. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations. Robert K. Merton; ed. and with introduce by Norman W. Stores. The University of Chicago press, 278. Chicago, USA.

Кривошеєва Олена Олексіївна – аспірант
Інститут соціології Національної Академії наук України
Адреса: 01021, Київ, вул. Шовковична, 12

Krivosheeva Olena O. – postgraduate
Institute of sociology of the national academy of sciences of Ukraine
Address: 12, Shovkovitchna str., Kyiv, 01021, Ukraine
E-mail: krivosheeva@athens.kiev.ua

Кривошеєва Елена Алексеевна – аспірант
Інститут соціології Національної академії наук України
Адрес: 01021, Київ, ул. Шелковичная, 12