

В.И. Дудина

ЭКСПЕРТНЫЕ КУЛЬТУРЫ И СКРЫТАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ*

В статье представлена теоретическая модель скрытой учебной программы в высшем образовании и рассмотрены вопросы ее влияния на воспроизводство экспертных культур в современном обществе. Рассматривается, каким образом практики обучения в вузе влияют на формирование структур экспертизы современного общества и определяют специфику экспертных культур; как скрытые нормы, правила и модели поведения в академическом поле связаны с будущей профессиональной деятельностью людей. Рассмотрены функции скрытой учебной программы в высшем образовании: профессиональная социализация, социальное воспроизводство, социализация в академическом поле. Выделены такие составляющие скрытой учебной программы, как произвольность в отборе учебного материала; особенности коммуникации преподаватель — студент; система поощрений и санкций; оценивание; физическая среда, организация пространства.

Современные общества в значительной мере управляются знанием и экспертизой. Общество знания — не просто общество с большим количеством экспертов, технологических и информационных инфраструктур и специалистов, — скорее это общество, где культуры специализированного знания органически вплетены в ткань общества, как и целый ряд процессов, практик и отношений, обслуживающих знание (Knorr-Cetina 1999: 8). Экспертное знание является структурной чертой современного общества. Экспертиза — ресурс, материал, из которого создаются значения современного мира. Современность принимает новые институциональные формы, основанные на познавательных системах и процессах. В своей повседневной жизни люди все больше опираются на информацию, производимую экспертами (специалистами), и интерпретируют окружающий мир на основе этой информации. В свете утраты наукой монополии на истину меняется и положение экспертов. Эксперт — не тот, кто имеет обоснованное и доказанное знание, но тот, кто признан другими в качестве эксперта, тот, кому удалось «отстоять на рынке притязания на познание» (Бек 2000: 248).

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда Спенсера и программы Европейского университета в Санкт-Петербурге «Развитие социальных исследований образования в России» (Грант № 03П-026).

Процесс так называемой *рефлексивной модернизации* — возрастающей рефлексивности (структурирования и переструктурирования социальных связей на основе знаний) опосредован экспертными системами. Под «экспертной системой» мы понимаем любую сферу профессиональной деятельности, состоящую в производстве знаний или в приложении знаний к решению задач в разнообразных социальных порядках. По определению Гидденса, «экспертные системы» представляют собой системы технического исполнения и профессиональной экспертизы, которые организуют значительную часть социальной жизни (Giddens 1996: 25). Наряду с символическими средствами обмена экспертные системы представляют собой средство деконтекстуализации — процесса выключения социальных связей из локальных контекстов взаимодействия, освобождения социальных отношений от непосредственности контекста, когда отношения лицом-к-лицу все в большей мере заменяются отношениями, дистанцированными в пространстве и времени. Условием деконтекстуализации является, в частности, возникновение особого типа доверия — абстрактного доверия, доверия не индивидам, а абстрактным системам. Люди плохо знают специфику работы отдельных экспертов (естественно, если сами не являются таковыми), но доверяют их деятельности. В данном случае речь идет не столько о доверии конкретному эксперту, которое зависит от множества факторов, часто напрямую не связанных со спецификой деятельности эксперта, сколько о доверии компетентности и еще шире — о доверии достоверности экспертного знания, которое обычный человек не может сам исчерпывающе проверить. Рассматривая проблему доверия экспертным системам, Гидденс говорит о значении «скрытого обучения»:

«Мы хорошо знаем о той настороженности, которую люди испытывали в раннюю фазу современного социального развития к новым социальным практикам — таким, как введение профессиональной медицины, чтобы признать важность социализации в формировании такого рода доверия. Влияние “скрытого обучения” в процессе формального образования, вероятно, является здесь решающим. В процессе обучения... передается не только фактическое знание, но общая социальная установка, аура уважения к техническому знанию всех видов» (Giddens 1996: 88–89).

Понятие «экспертная система» позволяет рассматривать не только продукты знания, но и социальный контекст получения этого знания. Однако, делая акцент на контексте работы экспертов и функциях знания в современном обществе, понятие «экспертная система» не дает возможности проанализировать внутренние принципы работы экспертных систем. Рассмотрение содержательного аспекта экспертного знания включает в себя понятие «экспертной культуры» как совокупности специфических правил в рамках той или иной экспертной системы, а также локальной рациональности — соответствующих стандартов и установлений, определяющих, какой именно результат рассматривается в качестве знания и каковы условия его производства. Культура — понятие, отражающее символические аспекты существования определенной общности. Применительно к экспертным системам понятие «культура» акцентирует различия в способах конструирования знаний и производства значений, в эпистемологических и социальных механизмах различных областей и порядков экспертизы. Эммануил Валлерстайн говорит о том, что «существующие дисциплины являются “культурами” в том смысле, что они характеризуются общими погрешностями и предубеждениями при выборе исследовательских тем, стиля постановки научных проблем и преподавания. Они возводят на пьедестал своих культурных героев (роль которых выполняют “традиции”) и они следуют ритуалам, необходимым для поддержания существования этой культуры» (Валлерстайн 2002: 46).

Экспертные культуры как символические универсумы

Возникновение структур экспертизы связано со специализацией и сегментацией общего запаса знания и возникновением в общем, разделяемом всеми, знании так называемых *смысловых подуниверсумов*. Условием возникновения смысловых подуниверсумов П. Бергер и Т. Лукман считают определенную степень разделения труда с сопутствующей дифференциацией институтов и наличие экономических излишков, позволяющее определенным группам или индивидам заниматься специализированной деятельностью, непосредственно не связанной с поддержанием жизни (Бергер, Лукман 1995: 134). Смысловые подуниверсумы «поддерживаются» экспертами — общностями, группами, которые непрерывно создают специализированные значения. Между общностями, поддерживающими определенные смысловые подуниверсумы, возможна борьба за навязывание своего определения реальности, в основе которой лежит конкуренция за доступ к ограниченным ресурсам (материальные ресурсы, престиж, влияние). В рамках одного смыслового подуниверсума могут существовать так называемые *официальные* и *альтернативные* определения реальности, поскольку даже у экспертов, т. е. у людей, считающихся полномочными представителями определенного универсума, существуют идиосинкразические различия в восприятии этого универсума.

Рост числа и сложности смысловых подуниверсумов делает их все более недоступными для понимания неспециалистов, следовательно, возникают проблемы легитимации, объяснения необходимости и полезности систем знания, отличных от общего запаса знаний. Легитимация тесно связана с реификацией, овеществлением, т. е. наделением смысловых подуниверсумов онтологическим статусом, независимым от человеческой деятельности. В качестве простейших форм легитимации рассматриваются лингвистические объективации человеческого опыта и объяснительные схемы, непосредственно связанные с определенными практическими действиями. Более сложный уровень легитимации — специализированные теории. И, наконец, самый развитый уровень легитимации составляют символические универсумы — системы теоретической традиции, впитавшей различные области значений. На этом уровне легитимация практически полностью теряет свою связь с повседневностью: легитимации посредством символических совокупностей вообще не могут быть восприняты в повседневной жизни. Символические универсумы осуществляют интеграцию разрозненных институциональных процессов, т. е. решают проблему интеграции значений (смысловой взаимосвязи различных институтов).

Символический универсум связан с институциональным порядком, который им легитимируется. Таким образом, альтернативные определения реальности представляют собой не только теоретическую угрозу самому символическому универсуму, но и практическую угрозу соответствующему институциональному порядку (Бергер, Лукман 1995: 175). Когда «официальная» версия символического универсума оказывается под угрозой, к носителям альтернативных версий могут быть применены репрессивные меры или же могут быть приведены в действие различные концептуальные механизмы поддержания официальной версии универсума.

Бергер и Лукман выделяют две разновидности концептуального поддержания универсума — терапию и аннигиляцию. «Терапия включает применение концептуальных механизмов с той целью, чтобы актуальные и потенциальные девианты пребывали в рамках институционализированных определений реальности» (Бергер, Лукман 1995: 185). Терапия требует системы знания, которая бы включала в себя теорию девиации (с точки зрения официальных определений реальности), диагностический аппарат и концептуальную схему «целительства». Аннигиляция применяется для «концептуальной ликвидации» всего, что находится за пределами данного универсума через отрицание реальности любого феномена, который не вписывается в данный универсум. Другая сторона аннигиляции — попытка

объяснения всех отклоняющихся определений на основе понятий собственного универсума с целью включения девиантных концепций в собственный универсум.

Рассмотрение структур экспертизы как символических универсумов позволяет выявить их связь с институциональным порядком. Эксперт — специалист по поддержанию символического универсума. Эксперты — люди, которые заняты легитимацией и которым официально предписано давать определения реальности (Бергер, Лукман 1995: 159). Различные экспертные системы имеют разные «обязательства по отношению к институциональной реальности». Одни экспертные системы связаны с легитимацией существующего институционального порядка прямо и непосредственно, другие представляют собой в большей мере системы технической экспертизы и непосредственно не задействованы в легитимации существующего порядка.

Эпистемические культуры

Дифференциация знания обычно определяется терминами «дисциплина» или «специализация». Термин «дисциплина» и родственные ему важны для объяснения тех кодифицирующих принципов, на основании которых наука или технология приписываются к определенным таксономическим единицам. Эти термины не позволяют описать стратегии и тактики познания, которые не кодифицированы в учебниках, но формируют определенные экспертные практики (Knorr-Cetina 1999: 2). К. Кнорр-Цетина замещает привычные понятия «дисциплины» или «специальности» понятием «эпистемическая культура». Подобное замещение позволяет перенести акцент со знания ставшего, кодифицированного знания на те *механизмы*, которые лежат в основе производства (конструирования) специализированного знания. Традиционные дефиниции общества знания рассматривают знание с точки зрения его влияния на социальные процессы, технического применения, интеллектуальной собственности и т. п. В концепции Кнорр-Цетины знание рассматривается как практикующееся внутри специфических «эпистемических порядков» (epistemic settings), которые рассматриваются как основная структурная характеристика обществ знания.

«Эпистемическая культура» — совокупность установлений и механизмов, связанных сходством, необходимостью и исторической случайностью, которые в данной области определяют, *откуда мы знаем, что мы знаем* (Knorr-Cetina 1999: 1). Термин «эпистемическая культура» подчеркивает разнообразие сфер, в которых производится знание. В каждой эпистемической культуре существуют свои критерии, в соответствии с которыми тот или иной результат рассматривается как знание. Особую роль в определении того, что такое «эпистемическая культура», играет понятие «объекта». Новейшие исследования науки и технологии сходятся по поводу того, что экспертные культуры вращаются вокруг особых объектных миров, так называемых *эпистемических объектов*, на которые ориентируются ученые и эксперты (Callon 1986; Latour 1993). Сильная версия «объектуализации» предполагает, что объекты замещают людей как партнеров по взаимодействию и все в большей мере опосредуют человеческие отношения, делая последние зависимыми от них. С точки зрения данного подхода, объектно-центрированная среда определяет индивидуальную идентичность так же, как ранее это делали сообщества, и обуславливает существование особых форм социальности, отличных от тех, которыми традиционно занимались социологи. Именно «ориентация на объекты», а не на других людей, выступает в качестве основания для самоидентификации и социальной интеграции.

Экспертное знание как личностное знание

Экспертное знание — знание в действии, знание, применяемое в конкретной ситуации, с которой сталкивается профессионал. Следовательно, оно отличается от дискурсивного академического знания, которое носит интерперсональный характер и излагается в книгах и учебниках. Экспертное знание контекстуально и может быть рассмотрено как личностное, неявное знание. Личностное знание — совокупность норм и правил деятельности, которые как таковые остаются неизвестными человеку, совершающему эти действия. Личностное знание существует только в «живой» форме и непосредственно связано со своими носителями.

Экспертное знание не сводимо полностью к системе пропозиций. Безусловно, определенная часть экспертного знания поддается формализации и может существовать в виде системы писаных правил, пропозиций, «максим». Именно эта формализуемая часть экспертного знания и передается студентам в процессе обучения как набор формальных правил. С. Московичи очень точно описал подобную ситуацию с точки зрения преподавателя: «Каждый из нас настолько боится признаться в том, что работает с наполовину туманными понятиями, точный смысл которых ему не известен, что передает другим только то, что ему кажется четко определенным. <...> Мы понимаем большинство понятий с помощью способности, справедливо называемой “чувством реальности”. Она позволяет нам распознавать идеи, которые сочетаются между собой и касаются чего-то насущного» (Московичи 1998: 192). «Писанные правила могут быть полезными, но в целом не они определяют успешность деятельности; это максимы, которые могут служить путеводной нитью только тогда, когда они вписываются в практическое умение» (Полани 1985: 83). Писанные правила (максимы) всегда функционируют в контексте практического искусства и навыка. Разные люди, руководствующиеся одними и теми же максимами, могут прийти к разным выводам, поскольку кроме максим существуют еще правила, осмысленные только в контексте нашего собственного знания и действия. Можно говорить о различении «знания что» и «знания как». «Знание что» — это знание формулировок, инструкций, фактов, а «знания как» — образ действий, т. е. «воплощенное знание». Судьба «знания что» — умереть или стать «знанием как», т. е. реализовываться в конкретной деятельности, преобразовываться в практические умения, что возможно только в процессе тренировки. Простое знание фактов может лежать мертвым грузом, подобно любой другой информации, если не закреплено навыками практического использования в процессе исследования или осмысления какой-либо проблемы.

Неявное знание невозможно передать через формулировки и предписания: оно передается только в процессе тренировки, повторения, совместной работы, непосредственно от учителя к ученику через личный пример — это своего рода «интеллектуальные навыки», которые, подобно любым другим навыкам, позволяют что-либо делать не задумываясь. Существенную роль в передаче личностного знания играет традиция. Учиться на примере значит подчиняться авторитету. «Наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая и те, которые неизвестны самому учителю. Этими скрытыми нормами может овладеть только тот, кто в порыве самоотречения отказывается от критики и всецело отдается имитации действий другого» (Полани 1985: 26). Как правило, содержание науки преподается, будучи выражено в ясных и четких формулировках, однако неявное искусство научного исследования может быть передано только в процессе практической исследовательской работы.

Экспертная культура не сводится к набору эксплицитных, кодифицированных норм и правил, *однозначно-интерпретируемых* знаний и стандартных навыков. Значительную часть экспертной культуры составляет именно неявное знание. Собственно говоря, в рамках любой экспертной культуры можно выделить по крайней мере два типа знания — академическое и собственно экспертное. Академическое знание носит дискурсивный характер, оно

интерперсонально и передается через эксплицитные формулировки. Экспертное знание — знание практическое, не сводимое к дискурсивному знанию, личностное или скрытое. Экспертное знание представляет собой интеллектуальные навыки, систему устойчивых схем мышления. Академическое знание, как правило, усваивается в процессе обучения в вузе. Усвоение экспертного знания возможно в процессе практической работы, тренировки и повторения. В процессе обучения передача собственно экспертного, практического знания ограничена. Тем не менее, обучение в университете создает систему предрасположенностей для будущего усвоения практического экспертного знания. Впрочем, образование может и противодействовать формированию системы таких предрасположенностей — негативный эффект, который выступает как разочарование в учебе, в профессии, как неумение или нежелание применять полученные знания.

Воспроизводство экспертных культур: поле и габитус

Каким образом осуществляется воспроизводство экспертных культур? Кто является агентами данного воспроизводства? Как воспроизводятся специалисты, призванные давать определения реальности? В данном контексте нас интересует лишь одна из инстанций подобного воспроизводства, инстанция, которая имеет официальные функции по воспроизводству экспертов, специалистов в различных областях знания — институт высшего образования.

Формирование эксперта представляет собой вторичную социализацию, социализацию в определенном символическом универсуме, которая состоит в интернализации значений этого универсума, в данном случае — определенной экспертной культуры. Вторичная социализация связана с социальным распределением специального знания и требует приобретения специфически-ролевого словаря, что означает, прежде всего, интернализацию семантических полей, структурирующих обыденные интерпретации и поведение в рамках институциональной сферы. Кроме того, требуются «невыразимое словами понимание», оценки, эмоциональная окраска этих семантических полей (Бергер, Лукман 1995: 225).

Вторичная социализация, по сути дела, представляет собой процесс формирования соответствующего габитуса. Габитус, по определению Бурдьё, представляет собой систему устойчивых и переносимых диспозиций, структурированных структур, предрасположенных функционировать как структурирующие структуры, т. е. как принципы, порождающие и организующие практики и представления (Бурдьё 2001а: 102). Габитус формируется прошлым опытом, который, существуя «в форме схем восприятия, мышления и действия, более верным способом, чем все формальные правила и все явным образом сформулированные нормы, дает гарантию тождества и постоянства практик во времени» (Бурдьё 2001а: 105). Конституирующие габитус схемы восприятия, мышления и действия, с одной стороны, являются индивидуальными, поскольку зависят от индивидуальной биографической траектории, а с другой — являются общими для совокупности людей, формировавшихся сходными структурами практик. Функцией высшего образования является формирование у студентов габитуса, соответствующего определенной экспертной культуре. Высшее образование хорошо справляется со своими функциями, если выпускает специалистов, имеющих габитус, который позволяет им в дальнейшем максимально успешно осваивать практическое знание в соответствующей области экспертизы. Габитус, формирующийся у студента в процессе вторичной социализации, является продуктом интернализации структуры академических практик и университетского (академического) поля.

Обратимся к понятию *поле*. Поле представляет собой систему влияний между объективными позициями, которые существуют независимо от индивидуального сознания и

воли, способны изменять индивидуальные и коллективные траектории и не сводятся к взаимодействиям или межличностным связям индивидов (Bourdieu, Wacquant 1992: 97). Понятие поля позволяет концептуализировать связи определенной экспертной культуры с другими культурами и полями (в частности, с полем политики и полем высшего образования), избегая жесткого детерминизма. Экспертная культура формируется, существует и воспроизводится в переплетении и взаимовлиянии нескольких полей: поля государственного регулирования профессиональной деятельности (поле власти); поля высшего образования (академическое поле); поля профессиональной занятости. Между этими полями существуют отношения относительной автономии, рефракции, конвертации капиталов. Рефракция представляет собой способность поля переводить внешние принуждения и влияния в их специфическую форму в соответствии с логикой поля. Сила рефракции является основным показателем автономии поля. «Чем более автономно поле, тем сильнее его способность к рефракции, тем больше изменений претерпевают внешние воздействия, часто до такой степени, что становятся совершенно неузнаваемыми» (Бурдьё 2001б).

Важным моментом при исследовании воспроизводства экспертной культуры является анализ дистанции между академическим полем и, с одной стороны, полем власти, а с другой, полем экспертной (профессиональной) деятельности. Академическое поле обладает значительной степенью автономии как от поля профессиональной занятости, так и от поля власти. Академическое поле трансформирует требования этих двух полей в соответствии с собственной логикой. Автономия от поля профессиональной занятости, как правило, эксплицитно выражена в учебных планах и программах курсов, где наряду с учебными предметами, действительно необходимыми для будущей профессиональной деятельности, существует множество предметов, включение которых в учебные планы обусловлено исключительно логикой академического поля. Автономия от поля профессиональной занятости обычно отвергается в любых формах внутриуниверситетской риторики, в соответствии с которой основная функция университета — формирование специалистов, экспертов, отвечающих современным требованиям определенной сферы профессиональной деятельности, а не просто трансляция совокупности академических знаний. В подтверждение этого тезиса можно указать на достаточно серьезные расхождения между пониманием отдельной профессии и «области профессиональной деятельности», которое содержится в образовательных стандартах подготовки специалистов по конкретной специальности, и пониманием этой профессии практикующими специалистами. Требования поля профессиональной занятости без особых проблем трансформируются в собственные требования системы образования, часто изменяясь до неузнаваемости.

Автономия от поля власти, напротив, эксплицитно провозглашается на риторическом уровне, но учебные планы, тем не менее, выстраиваются в соответствии с требованиями поля власти, выраженными в стандартах подготовки специалистов, поскольку, в противном случае, диплом специалиста не будет иметь юридической силы. Тем не менее, требования поля власти переводятся в собственные требования академической системы на уровне построения программ курсов и чтения курсов конкретным преподавателем. Уровень автономии различен для различных экспертных культур. Так, подготовка врачей, предположительно, обладает значительно меньшей автономией от поля профессиональной занятости, чем, например, подготовка историков. Чем моложе та или иная специальность, тем, вероятно, меньше будет степень ее автономии от поля власти, как по причине того, что не до конца еще решены проблемы легитимации (в первую очередь, формальной), так и по причине меньшей зависимости от собственных академических традиций.

Трансляция экспертного знания и скрытая учебная программа в высшем образовании

Связь между экспертной культурой и полем высшего образования осуществляется через официальную учебную программу. Учебная программа представляет собой перечень академических знаний, которыми должен овладеть студент, чтобы быть официально признанным в качестве эксперта в определенной области (т. е. получить официальный документ, удостоверяющий то, что он «овладел» определенным набором знаний на том или ином уровне). Наряду с более или менее успешным овладением фиксированным набором знаний и получением документа, это подтверждающего, выпускник получает то, что не фиксируется никакими документами — определенное практическое знание, опыт, определенную идентичность, представление о правилах игры в поле высшего образования. Совокупность знаний, которая формально подтверждена дипломом, тащит за собой целый шлейф значений, знаний, опытов, устоявшихся практик, которые не выражены эксплицитно и уж тем более не подтверждены документально. Многие из них не рефлексированы и самими носителями этих значений, но все они, тем не менее, связаны именно с обучением данной специальности в данном учебном заведении и играют существенную роль в дальнейшей реализации профессиональных практик.

«Сам факт передачи сообщения в рамках педагогической коммуникации предполагает и навязывает социальные дефиниции (чем более институционализированы отношения, тем более эксплицитны и кодифицированы дефиниции) того, что заслуживает быть переданным, кода, в котором сообщение должно передаваться, людей, уполномоченных передавать его, людей, которым оно должно быть передано и, соответственно, которые обязаны его принять и, наконец, способ навязывания и внушения сообщения, который придает передаваемой информации легитимность и, тем самым, ее полное значение» (Bourdieu, Passeron 1977: 109).

Часть социальных дефиниций эксплицитна и кодифицирована, другая часть скрыта, но влияние неявных социальных дефиниций часто бывает даже более значительным. Формальное и скрытое обучение — две составляющие единого процесса обучения, которые могут быть разделены только аналитически. Тут мы вплотную подходим к понятию скрытой учебной программы. Скрытая учебная программа — совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой — системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами. Скрытая учебная программа возникает на пересечении как минимум двух плоскостей — требований, конвенций дисциплины (экспертной культуры) и академической культуры учебного заведения (университета, факультета).

Формирование специфического габитуса, свойственного социальной позиции эксперта, включает социализацию в символическом универсуме определенной экспертной культуры, социализацию в академическом поле и формирование социальной идентичности, связанной как со спецификой будущей деятельности, так и с обучением в вузе. Габитус является продуктом интернализации структуры академического поля и академических практик. Именно схемы структурирования опыта составляют содержание скрытой учебной программы. На уровне официальной программы студент получает определенный набор знаний и навыков, а также знакомится с правилами и нормами, регулирующими обучение. На уровне скрытой учебной программы происходит усвоение культурных смыслов, типизаций и интерпретаций, связанных со спецификой будущей профессиональной деятельности,

формирование специфической социальной идентичности, связанной как с высшим образованием в целом, так и со сферой будущей профессиональной деятельности.

В отличие от официальной программы, скрытая учебная программа является средством трансляции неявного знания и воплощена в практики участников образовательного процесса. Вряд ли можно рассматривать студентов как пассивные объекты манипулирования со стороны системы образования — студенты не просто усваивают определенные нормы, но развивают собственные стратегии действия в академическом поле. Это могут быть стратегии приспособления, сотрудничества, скрытого или явного сопротивления. Поэтому, говоря о социализации, мы имеем в виду не просто усвоение норм, но именно выработку стратегий, позволяющих действовать успешно в тех или иных практических ситуациях, особенно не задумываясь о том, как надо действовать. Таким образом, скрытая учебная программа в высшем образовании выполняет следующие функции: социализация в символическом универсуме экспертной культуры, социальное воспроизводство, социализация в академическом поле. Рассмотрим более подробно выделенные функции скрытой учебной программы.

Социализация в символическом универсуме экспертной культуры состоит в усвоении определенного набора знаний и навыков, необходимых в профессии, усвоении латентных норм и профессионального этоса, знакомстве с профессиональными практиками. Обучение в вузе является только первым этапом профессиональной социализации, но оно в значительной мере определяет успешность или неуспешность дальнейшей профессиональной деятельности индивида.

Важной частью вторичной социализации является формирование языкового кода, соответствующего как экспертной, так и академической культуре, или специфического «разработанного кода» (elaborated code) в противовес «ограниченному коду» (restricted code) повседневного языка. Если ограниченный языковой код связан со значениями, зависящими от контекстов, принципы функционирования которых неявны, и предполагает наличие у индивидов общей идентификации, общих убеждений и практик, то разработанный код представляет собой системы специализированных значений, относительно независимых от контекста. Бернштейн связывал преимущественное использование того или иного кода с социальным происхождением, предполагая, что дети из семей рабочего класса пользуются ограниченным языковым кодом, в то время как дети из семей среднего класса используют оба кода (Bernstein 1977). Поскольку система образования транслирует специфические разработанные коды, то выходцы из семей среднего класса оказываются в более выгодном положении. Бурдьё описывает сходную ситуацию через понятия культурного капитала: учащиеся различаются по характеру их ранней и школьной социализации, приносят с собой в университетские аудитории габитус, соответствующий их социальному происхождению, включающий или не включающий необходимый культурный капитал (Bourdieu 1973: 73).

«Влияние лингвистического капитала, особенно заметное на первом году обучения, когда понимание и использование языка являются основными моментами оценивания со стороны преподавателей, не прекращается никогда: стиль имплицитно или эксплицитно всегда принимается в расчет на каждом уровне системы образования и, в различной степени, в различных университетских и научных карьерах. Язык — не только инструмент коммуникации: он также обеспечивает, наряду с более бедным или более богатым словарем, более или менее сложную систему категорий, таким образом, что способность расшифровывать и манипулировать сложными структурами, логическими или эстетическими, частично зависит от сложности языка, усвоенного в семье» (Bourdieu, Passeron 1977: 114–115).

Принимая во внимание, что информативная эффективность педагогической коммуникации всегда является функцией лингвистической компетентности студентов (определяемой как мастерство владения кодом университетского языка), неравное социально-классовое распределение лингвистического капитала является одним из наиболее хорошо скрытых механизмов установления связи между социальным происхождением и академическими достижениями.

Другой момент социализации в символическом универсуме — усвоение логики и рациональности, специфичной для определенной экспертной культуры. В процессе обучения происходит разрыв с повседневным знанием, студентов вводят в круг эпистемических объектов, которые принципиально отличаются от объектов повседневного знания и рассуждение о которых требует специфической способности к абстрактному мышлению. Учитывая, что определение объектов является ставкой в борьбе за ресурсы в рамках конкретной экспертной культуры, можно предположить, что скрытая учебная программа может являться также средством трансляции альтернативных версий символического универсума. Предполагается, что нормы рациональности и логика определенной дисциплины едины и проводятся преподавателями без каких-либо существенных искажений. На деле же подобные нормы часто конституируются взаимодействием в учебной аудитории, преподаватели иногда сами бывают не совсем уверены в истинности и точности преподносимых ими знаний. Неявное знание является составной частью экспертной культуры и передается через примеры, через модели аудиторного дискурса, через организацию пространства в учебной аудитории.

Функция социального воспроизводства состоит в формировании специфической социальной идентичности, связанной как с высшим образованием в целом, так и с определенной сферой профессиональной деятельности. Формирование социальной идентичности в университете происходит через трансляцию представлений о ценности ресурсов, предлагаемых определенной экспертной культурой, и формирование соответствующей референтной рамки: определенных профессиональных и материальных ожиданий, представлений о значимости, важности, престижности будущей работы.

Вполне вероятно, что некоторые факультеты или учебные заведения выполняют в каком-то смысле роль «cooling out agency» (Callon 1986) — т. е. функцию ресоциализации к нисходящей мобильности. Такое определение, как правило, применяется при рассмотрении программ переподготовки специалистов, потерявших работу. Но когда мы применяем данное понятие к студентам, получающим высшее образование в первый раз, речь идет о таком явлении, когда большинство студентов, обучающихся на некоторых факультетах, избрали обучение там как своего рода «сублимацию» того, чем они в действительности хотели бы заниматься. В результате неизменным спутником обучения становится чувство скрытого недовольства программой обучения, т. к. идет неосознанное сравнение «того, что могло бы быть» с «тем, что есть». Подобные факультеты через свои скрытые учебные программы формируют новую рамку соотнесения для студентов, которые изначально ожидали для себя более высокого профессионального и социального статуса. Существует ряд элементов скрытой учебной программы, которые работают на формирование подобной референтной рамки. Во-первых, снижение профессиональных и материальных ожиданий, связанных с будущей работой, снижение представлений о престижности будущей работы. Во-вторых, общение с другими студентами часто влияет на изменение ценностных ориентаций — например, вместо ориентации на карьеру появляется ориентация на проведение досуга. В-третьих, недостаточная требовательность преподавателей может служить фактором снижения требовательности к себе и, соответственно, будущих карьерных ожиданий. Другая сторона этого явления (несоответствие ожиданий и реальности) — различия между «идеальным» и

реальным университетом, что является, в частности, следствием массивификации образования и уподобления университетского образования школьному в плане организации обучения, взаимодействия преподавателей и студентов, принципов и организации оценки знаний.

Социализация в академическом поле, усвоение правил игры в поле высшего образования — формирование «стратегической интуиции» или «чувства игры» — является как важной составной частью формирования габитуса будущего эксперта, так и условием успешности обучения. Официальная программа формируется исходя из предположения, что среднее образование дает студентам совокупность знаний и навыков, необходимых для освоения университетской программы. На деле же переход из школы в вуз представляет собой качественный скачок: первокурсники сталкиваются с другой логикой подачи материала, другой системой оценивания, другим способом коммуникации с преподавателем. В процессе обучения студенты усваивают неявные нормы, позволяющие им быть успешными игроками в университетском поле. Студенты вырабатывают собственные стратегии и тактики поведения, которые потом, закрепляясь в форме устойчивых диспозиций, составляют часть их габитуса.

Перечисленные функции скрытой учебной программы осуществляются через такие составляющие скрытой учебной программы, как произвольность в отборе учебного материала, особенности коммуникации преподавателей и студентов, система поощрений и санкций, система оценивания, особенности организации физического пространства.

Произвольность в отборе учебного материала. В процессе обучения будущим экспертам преподается набор кодифицированного знания, содержащегося в учебниках, лекциях и пр. Как правило, статус этого знания не подвергается сомнению и вопрос о том, почему именно такой, а не иной набор информации рассматривается в качестве знания, задается нечасто. Тем не менее, и студенты, и преподаватели порой испытывают определенные сомнения относительно статуса передаваемой информации. Отбор информации, рассматриваемой в качестве знания, произволен: одни значения и практики подчеркиваются, артикулируются, а другие отвергаются, исключаются. Речь идет о так называемом *историческом произволе*, который составляет основу автономии определенного поля. «Произвол», конечно, не сводится к свободному выбору отдельного индивида, но обусловлен цепью исторических случайностей, событий, факторов. Идеи, модели и концепции, которые возникают в результате борьбы научных сообществ, смены парадигм и конкуренции теорий, характеризуются «амнезией происхождения» (Бурдьё), отрываются от контекста своего производства и получают право на самостоятельное существование. Таким образом, рациональное обоснование, призванное устранить элемент произвольности, осуществляется постфактум и выполняет функцию легитимации — придания произвольному выбору статуса закономерности путем рационального обоснования.

Произвольная культурная схема, в действительности, неявно основана на власти. Учебная программа представляет собой как место борьбы, так и ставку в борьбе различных социальных групп внутри университета. Официальная учебная программа представляет собой результат борьбы различных агентов на поле высшего образования. Каким образом формируется официальная учебная программа? В соответствии с какими принципами отбирается материал? Учебные программы, как правило, являются продуктом борьбы агентов, связанных с различными полями. Любая учебная программа в большей или меньшей степени является отражением требований академического поля, поля власти, интеллектуального поля и поля профессиональной занятости.

Требования академического поля. Поскольку автономия академического поля достаточно сильна, ведущий принцип формирования учебных курсов — традиции учебного заведения, а попросту говоря, «то, что имеется в наличии». Ограничением здесь служит существующий кадровый состав учебного заведения, его квалификация. Для данного принципа отбора

материала характерна «традиционалистская» легитимация: «такие курсы традиционно читаются на нашем факультете».

Требования поля власти, агентами которого в сфере высшего образования выступает министерство и учебно-методические объединения по соответствующим специальностям. Чаще всего для легитимации данного принципа используется «нормативная риторика»: «этого требует стандарт обучения по данной специальности», «этого требует министерство».

Требования интеллектуального поля. Здесь агентами выступают преподаватели, обладающие наибольшим интеллектуальным капиталом, наиболее активные в академическом плане. Предлагаются курсы, которые соответствуют наиболее актуальным, модным, популярным в академическом сообществе темам, темам, на разработку которых можно получить гранты. Данные темы изначально ориентированы на достаточно узкую прослойку студентов, имеющих склонность в дальнейшем работать именно в рамках академического поля.

Требования поля профессиональной занятости (рынка труда). Агентами здесь являются преподаватели, имеющие значительный опыт практической работы (работы вне академического поля) по данной специальности.

Различные группы преподавателей связаны с различными полями в зависимости от накопленного ими интеллектуального или академического капитала. Официальная учебная программа представляет собой как место борьбы, так и ставку в борьбе различных групп внутри университета. Скрытая учебная программа не является ставкой в борьбе. Скорее она представляет собой контекст и непреднамеренное следствие борьбы на академическом поле.

Особенности коммуникации «преподаватель — студент». Устойчивые модели аудиторного дискурса, считающиеся само собой разумеющимися и нейтральными участниками коммуникации, оказывают существенное влияние на результат педагогической деятельности. Традиционная модель аудиторного дискурса в своей чистой форме такова: «вопрос преподавателя — ответ студента — оценка ответа» (Cazden 1988). Преподаватель, как правило, инициирует коммуникацию, задавая вопрос. Что анализ подобного дискурса может сказать нам о социальных отношениях в аудитории? Во-первых, в такой модели коммуникации устанавливаются несимметричные отношения: власть преподавателя по отношению к студентам. Преподаватель может говорить в любое время, в то время как студенты говорят только с разрешения преподавателя, когда преподаватель приглашает студентов к дискуссии или задает им вопросы. Преподаватель имеет право оценивать, т. е. решать, какое знание является правильным и ценным, а какое — нет. Преподаватель может прерывать студента, который задает вопросы, имеющие косвенное отношение к предмету обсуждения, выражающие личную заинтересованность студента в том или ином аспекте или его непонимание объяснения преподавателя. Несмотря на то, что вопросы преподавателя, на первый взгляд, нацелены на то, чтобы проверить понимание студентов, такой способ вопросно-ответной коммуникации часто не выполняет своей обучающей функции. Чаще всего вопросы нацелены на то, чтобы получить предсказуемый ответ. Студент, отвечающий правильно, не обязательно лучше знает предмет, но, возможно, он лучше знает структуру коммуникации. Во-вторых, считается само собой разумеющимся, что в аудиторном дискурсе каждый вопрос имеет правильный ответ. Каждый вопрос может быть оценен как правильный или неправильный. Преподаватель всегда знает «правильный» ответ на вопрос, который задает. Такая форма коммуникации ограничивается процессами низшего когнитивного уровня, состоящего в простом воспроизведении информации.

Другая форма аудиторного дискурса — обучающие дискуссии. Здесь распределение власти несколько меняется. Студенты слушают друг друга и отвечают на вопросы друг друга. При этом предполагается, что друг другу они должны выказывать такое же уважение, как и преподавателю. Преподаватель добавляет свои комментарии, но не оценочные, а

содержательные. Однако часто картина является такой идеальной лишь в теории, «контекст настолько жестко управляет поведением преподавателей и студентов, что попытки установить диалог немедленно превращаются в фикцию или фарс. Лектор может призывать к участию или возражению, не опасаясь, что это действительно произойдет: вопросы к аудитории часто носят абсолютно риторический характер» (Bourdieu, Passeron 1977: 109). Организация семинара за круглым столом не предотвращает того, что все внимание и ожидания будут направлены на индивида, обладающего знаками профессионального статуса: скорее всего, именно ему будет предоставлена роль привилегированного выступающего, которая подразумевает контроль над выступлениями других участников.

Часто коммуникация студентов и преподавателей может быть охарактеризована как соучастие в непонимании. «Соучастие в непонимании» — термин, предложенный Бурдьё и Пассроном, характеризует довольно распространенную форму педагогических отношений: говоря на языке, который не слишком понятен, преподаватель, соответственно, не обязан понимать, что говорят ему студенты.

«Подобно тому, как статус священника... позволяет возложить ответственность за неудачи не на бога или на священника, а на поведение верующих, так и преподаватель обвинит скорее студентов, если они не совсем его понимают или если он не понимает их. Логика академического института, базирующаяся на педагогической работе традиционного типа и гарантирующая «непогрешимость» мастера, выражается в профессиональной идеологии студенческой неспособности, смеси тиранической строгости и разочарованного потакания, которое позволяет преподавателю рассматривать все неудачи коммуникации как неотъемлемую часть отношений, предполагающих плохое восприятие лучших сообщений худшими получателями» (Bourdieu, Passeron 1977: 111).

Студенты, как правило, не склонны нарушать монолог преподавателя, когда они не понимают его, поскольку соответствующее их статусу, приблизительное понимание является и продуктом, и условием адаптации к университетской системе.

Преподаватель может отказаться от многих символов своего статуса, которые формируют особенности его взаимодействия со студентами — он может «сойти со своего помоста и смешаться с толпой», но он не может отказаться от своей последней привилегии (защиты) — профессионального использования профессионального языка. Здесь язык перестает быть инструментом коммуникации и становится инструментом заклинания, принципиальная функция которого состоит в том, чтобы удостоверять и навязывать педагогическую власть коммуникации и содержание сообщения. Подобное использование языка делает невозможным измерение информативной эффективности коммуникации.

Оценивание. Система поощрений и санкций. Оценивание — один из основных компонентов процесса обучения. Оно существует не только в виде формальных оценок, получаемых во время сессии, но и в скрытом оценивании преподавателями студентов. Анализ оценивания позволяет выявить, какую социальную идентичность стремится сформировать та или иная институция — какие качества студентов ценятся, какие нет, в чем это выражается. «Обычно классовые различия в поведении и в языке на сознательном уровне фиксируются преподавателями как различия физических и психических качеств студентов. Тем не менее, социальные импликации категорий университетского восприятия могут быть выявлены, в частности, через анализ суждений, которые выносят преподаватели, оценивая студентов — отчеты об экзаменах, пометки на полях письменных работ и пр.» (Bourdieu, Passeron 1977: 134). Одни виды академической активности ценятся больше, чем другие, в различных дисциплинах и в различных академических культурах. То, что высоко ценится в одном учебном заведении или в одной дисциплине — в другой не имеет ценности и даже,

возможно, рассматривается как нежелательное. Причем, это касается не только студентов, но и преподавателей и, опосредованно, через скрытую программу, оказывает воздействие на процесс обучения.

Физическая среда, организация пространства. Физическое окружение воспринимается как манифестация ценностей институции и неявно структурирует взаимодействие студентов и преподавателей, создает у студентов определенное представление о ценностях институции. Окружающее пространство, его организация может самым неожиданным (чаще всего нерелефлексивным) образом воздействовать на студентов. В российских условиях размещение учебного заведения в историческом здании и в престижном районе не обязательно говорит о соответствующей престижности или коммерческой успешности учебного заведения. Поэтому внешний вид здания, его архитектура и состояние, а также место расположения и прилегающая территория — все это, скорее, не маркеры данного учебного заведения (факультета), а контекст, который может соответствующим образом интерпретироваться студентами и преподавателями и оказывать на них самые различные влияния. Маркерами скрытой учебной программы в большей мере являются характеристики организации внутреннего пространства, такие, как принцип допуска в здание (наличие или отсутствие охраны), расположение кабинетов и аудиторий, особенности организации пространства в лекционных и семинарских аудиториях.

«Диспропорция между пространством, отведенным для лекций, и пространством для практической работы или чтения выдает диспропорцию между обучением через слух и обучением посредством документальной очевидности через дискуссии, практику, эксперимент, чтение. Первичность устной передачи знаний не скрывает того факта, что коммуникация, осуществляемая через устное слово, находится под влиянием письменного слова, что видно по тому вниманию, которое уделяется правилам письменного изложения и литературного стиля, которые накладываются на все высказывания, регулируемые университетской институцией» (Bourdieu, Passeron 1977: 120).

Такова, в самых общих чертах, возможная концептуальная рамка для исследования скрытой учебной программы в сфере высшего образования и ее роли в воспроизводстве экспертных культур. В данном контексте учебная программа понимается не просто как фиксированный набор курсов для изучения, а как социальная, материальная и символическая среда, в которой осуществляются практики участников образовательного процесса и которая в значительной мере существует благодаря этим практикам — сохраняется, воспроизводится и трансформируется. Скрытая учебная программа, с одной стороны, представляет собой пространство свободы для творчества в рамках образовательного процесса, а с другой, обладает принудительной силой, гораздо большей, по сравнению с официальной, явной программой. Любые попытки трансформации, улучшения и обновления системы высшего образования сталкиваются с проблемой существования скрытой учебной программы, которая, являясь незаметным компонентом образовательного процесса, в то же время представляет собой самую ригидную его часть.

Литература

- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.
- Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2001а.
- Бурдые П. Клиническая социология поля науки. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2001б.

Валлерстайн Э. Социальные науки в двадцать первом веке // Всемирный доклад по социальным наукам. М.: Издательский дом «Магистр-пресс», 2002.

Московичи С. Машина, творящая богов. М.: Центр психологии и психиатрии, «КСП+», 1998.

Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.

Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction // Knowledge, Education, and Social Change / Ed. by R. Brown. L.: Tavistock, 1973.

Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London and Beverly Hills: SAGE Publications, 1977.

Bourdieu P., Wacquant L. The Purpose of Reflexive Sociology // Ed. by P. Bourdieu, L. Wacquant. An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: University of Chicago Press, 1992. Pp. 61–215.

Bernstein B. Class, Codes and Control. 2-nd ed. L.: Routledge and Kegan Paul, 1977. Vol. 3.

Callon M. Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay // Ed. by J. Law. Power Action and Belief: A New Sociology of Knowledge? L.: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Cazden C.B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1988.

Clark B. The «Cooling-out» Function of higher Education // American Journal of Sociology. 1960. Vol. 5.

Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1996.

Knorr-Cetina K. Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

Latour B. We Have Never Been Modern. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.