

СОЦИОЛОГИЯ СЕМЬИ

Т.Ю. Шманкевич

«ЗАТМЕНИЕ СЕМЬИ»: ДИСКУССИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ СОЦИОЛОГИИ

Данный текст представляет собой аналитическую рецензию на статью французского исследователя Франсуа де Сенгли «Семья и школа». Обращаясь к дискуссии во французской и российской социологии вокруг рассматриваемых институтов, автор пытается понять, как меняются их социализирующие функции в современном обществе.

Статья Франсуа де Сенгли* «Школа и семья» (Singly 2000) входит в сборник «Школа. Состояние знаний» (L' école... 2000). Во вступительной статье редактор сборника Аньес Ван Зантен подчеркивает неслучайный подбор авторов, с одной стороны, представляющих наиболее интересные направления в развитии французской социологии образования, с другой, — практически не известных за пределами Франции (Van Zanten 2000). Статья Франсуа де Сенгли привлекает внимание как своей «скрытой» полемичностью (намеренным акцентированием на проблеме утери в французской социологии темы семейного образования), так и погружением в французскую дискуссию вокруг важнейших институтов социализации: семьи и школы.

Традиционные институты в нетрадиционном обществе

Семья и школа традиционно рассматривались в качестве важнейших агентов социализации, процесса, в ходе которого «ребенок интериоризирует социальный мир» (Бергер 1995: 180)**. По мере того как меняется мир, меняются и роли

* Франсуа де Сенгли — французский исследователь семьи, на русском языке известна одна его статья: (Сенгли 1999).

**П. Бергер не ограничивает социализацию рамками детства, отмечая, что тот же самый процесс, хотя, может быть, и менее интенсивный по своему качеству, происходит тогда, когда взрослый инициируется в новый социальный контекст или новую социальную группу. Но т. к. в нашем случае речь пойдет о школьниках, я позволила себе ограничиться первой частью формулировки.

названных институтов. Это, в свою очередь, находит отражение в нашей повседневности, понять которую, по словам Петера и Бриджит Бергер, невозможно вне рамок институционального порядка. Но и сам институциональный порядок как «правила игры в обществе» (Норт 1997: 17) реален исключительно в контексте конкретных людей и событий повседневной жизни (Бергер П., Бергер Б. 2004: 38). Традиционные институты в качестве «регуляторных паттернов», отличаясь определенным консерватизмом, в то же время «вынужденно» модифицироваться по мере изменений в обществе, которое они регулируют. Изучение этих перемен осложняется тем, что они могут быть как явными, так и латентными, а также тем, что темпы развития современного мира постоянно ускоряются*.

Возросшая социальная мобильность и связанная с ней более частая смена социального окружения индивида, нередко значительно отличающаяся от окружения его родителей, усиливает его отчуждение от родительского поколения. Стремление молодых людей к «такому иному окружению» (то, что Роберт Мертон называл «опережающей социализацией», цит по: Бергер П., Бергер Б. 2004: 247), в качестве одного из результатов имеет «отделение семьи от “важных” процессов в социальной жизни» (Там же). Теперь уже не семья, как это было в домодернистском обществе, обеспечивает индивидов «сильными паттернами», в которые они врастают. Часть функций, которые раньше находилась в семейной юрисдикции, берет на себя школа. Именно она опосредует первый шаг ребенка в публичный мир. Но главное то, что молодые люди сами в стремлении к автономии пытаются «устанавливать свои собственные нормы и паттерны», независимые от тех, «что действуют в мире взрослых». В итоге, особенностью современного процесса социализации становится «прерывность и несовместимость» прежних «традиционных» паттернов, с теми, что человек выбирает себе относительно самостоятельно (Там же: 247–248). Этот вывод касается как семьи — института, продолжающегося оставаться важнейшим агентом первичной социализации, но лишенного прежней патриархальной авторитарности, — так и школы, продолжающей выстраивать свои отношения по типу «иерархии знаний» (Кон 1985: 23), в то время как стремительно меняющийся мир ставит под сомнение неоспоримость авторитета старого знания.

Увеличение количества относительно самостоятельных институтов социализации, не связанных между собой в единую иерархическую систему, также способствует усилению автономности социализирующейся личности. По словам И. Кона, жесткая, авторитарная система социализации** трещит по швам,

* Игорь Кон, в частности, проводит параллель между техническим прогрессом и тупиком, в котором оказалась традиционная система интериоризации прежних норм и ценностей. До XVIII в. техника сменялась медленнее, чем поколения, что обеспечивало почти идеальную преемственность образцов устойчивого поведения. После промышленной революции темпы смены поколений техники стали сравнимы со сменой демографических поколений, и это стало значительным ударом по устоявшейся модели социализации. В современном обществе, когда на протяжении одного демографического поколения происходит смена нескольких поколений техники, увеличение разрыва между поколениями усугубляет напряжение и неустойчивость процесса социализации, ведет к модификации всех без исключения социализирующих институтов (Кон 1985: 20).

**И. Кон выделяет три главные формы социализации: формальное обучение, приобре-

разрушаемая как извне, сопротивлением самого юношества, так и изнутри, своей собственной неэффективностью и противоречивостью. В результате, с одной стороны, усиливается вероятностный характер социализации, с другой, несмотря на свой консерватизм, изменяются и сами социализирующие институты. Вполне объяснимо, что внимание социологов больше сосредоточено на новом феномене автономности личности от институтов социализации, в то время как процесс «сложной и противоречивой эволюции» (Там же: 26) самих традиционных институтов, а конкретно, семьи и школы, остается вне фокуса этого внимания. Между тем, перефразируя Д. Норта*, именно анализ изменений институтов социализации не только позволит представить, как меняется общество во времени, но и может послужить ключом к пониманию этих перемен.

Поскольку метаморфоза института семьи и зарождение современного института образования представляют собой единый и неразрывный процесс, постольку в плане исследовательского интереса возникает устойчивая бинарность «семья и школа» как связь двух сегментов образования. Последнее понимается в широком смысле, как «все формы социализации, которые должны быть совершены после первичной социализации» (Бергер П., Бергер Б. 2004: 195). Примечательно, что в социологической литературе это единство рассматривается, как правило, через призму концепции воспроизводства культурного капитала П. Бурдьё как участие школы в воспроизводстве неравных семейных статусов (см., напр., Ильин 2000: 114; Чередниченко 2004: 189–222). А т. к. взгляды Бурдьё на эту проблему сформировались под влиянием социологической дискуссии во Франции, возникает закономерный интерес к тому, как единство семьи и школы анализируется в современной французской социологии образования. Статья Франсуа де Сенгли «Школа и семья» — возможность частично удовлетворить этот интерес.

«Социология школы», или «затмение семьи»

Если отталкиваться от определения Франсуа де Сенгли, французская социология образования интерпретируется преимущественно как социология школы (Singly 2000: 271). Отчасти в такой характеристике можно увидеть продуманный полемический ход. Его цель — акцентировать внимание на факте исключения французскими социологами института семьи из образовательного пространства, которое они преимущественно конструируют как пространство школы**. В своих рассуждениях де Сенгли ссылается исключительно на состояние французской социологии образования***. Однако представляется, что

ние к традиции и эмоциональную идентификацию с харизматическим лидером; каждая из них в идеале соответствует одному из типов господства: легальному (типичный институт — школа), традиционному (патриархальная семья), харизматическому (религиозные секты, юношеские движения) (Кон 1985: 25).

* «Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени и таким образом являются ключом к пониманию исторических перемен» (Норт 1997:17).

** Имеется в виду средняя образовательная школа.

*** На подобный феномен — только в отношении английской социологии образования — обращал внимание Брайон Саймон. Сам исследователь склонен воспринимать образование

актуальность рассмотрения феномена, который он образно определяет как «затмение семьи» («une occultation de la famille») (Ibid: 271), не ограничивается национальными рамками*.

Франсуа де Сенгли выделяет две стороны такого «затмения». Одна касается состояния самого института семьи и проявляется в исчезновении (хотя и не полном) ее патриархальной модели. Странниками «крепкой» семьи с обязательным общим досугом, по данным исследователя, выступают, как правило, люди, не обладающие значительным культурным капиталом, в то время как сторонниками автономных семейных отношений выступают те, кто обладает большими социальными и культурными ресурсами. Из этого де Сенгли делает вывод о том, что замыкание на семье-крепости, мало открытой для внешнего пространства, является признаком определенной бедности и более низкого положения в социальной иерархии (Ibid).

В российском контексте тема института семьи приобретает особое звучание. С одной стороны, в условиях «кризиса системы образования, разрушения и эрозии старой тоталитарной школы, неустойчивости новых альтернативных форм» растет «нагрузка» на семью. С другой стороны, исследователи отмечают, что современная семья оказалась совсем не готовой к тому, чтобы взять в свои руки «бразды правления воспитательным процессом» (Кузьмин 1996: 25–26). Самоустранение родителей от воспитательного процесса связывают как с необходимостью бороться за выживание — зарабатывать деньги, так и с утратой родителями воспитательных навыков, привычкой перекладывать ответственность за судьбу детей на государство и общество («Преступление... 2004: 19–20»). Ситуация усугубляется и тем, что российское государство все больше сокращает социальную поддержку семьи по сравнению с советским периодом, когда на государственном уровне решались такие проблемы, как обеспечение жильем, работой, образованием, медицинской помощью и отдыхом.

Другая сторона «затмения» — это игнорирование социологами темы «семейного образования». Такой темы, по мнению де Сенгли, нет ни в социологии образования, ни в социологии семьи, где отношения между родителями и детьми рассматриваются чаще с точки зрения обмена, солидарности между поко-

более широко, как «способ формирования человека внутри общества», включая в понятие образования, таким образом, помимо школы самые разнообразные факторы: семью, группы сверстников, обучение ремеслам, определенную систему отношений сельского и городского типа. Этот перечень факторов не статичен, он усложняется, по мере того как усложняется само общество. Особый интерес социологов именно к школе как институту Саймон объясняет тем, что, хотя общедоступным школьное образование стало совсем недавно, именно с этого момента стали неизбежными новые противоречия и открылись новые перспективы. По мнению Саймона, доминирующий интерес социологов к школе обусловлен тем, что она представляет собой область, «где не только пересекаются, но нередко сталкиваются интересы и цели различных классов, социальных слоев и групп». В частности в своей книге «Общество и образование» Саймон рассматривает, как английская школа вписывается в историю возникновения серьезных социальных и политических кризисов и выхода из них (Саймон 1989).

* В частности, С.И. Голод, характеризуя состояние российской социологии семьи, отмечает недостаток концептуальных построений, а также излишнюю концентрацию на технике исследований, что, по выражению П. Бергера, ведет к исследовательской импотенции (Голод 1988: 6–7).

лениями в семье (Singly 2000: 271). Ф. де Сенгли использует понятие «образование в семье, или семейное образование» («L'éducation dans la famille ou l'éducation familial»), не раскрывая его содержания. Пояснение можно найти у И. Кона, относящего к образовательному эффекту семьи социальный статус семьи, материальное положение и образовательный уровень родителей, состав семьи и особенно характер взаимоотношений между ее членами. «Кроме сознательно-го, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности» (Кон 1989: 107). Таким образом, семейное образование осуществляется и в условиях отказа или уклонения родителей от воспитательных функций.

Ф. де Сенгли выделяет три причины, по которым французские социологи игнорируют проблемы «семейного образования».

Первая причина — чисто институциональная, когда в результате дробления исследовательских областей семейное образование остается «ничейной территорией».

Вторую причину исследователь связывает с историей французской социологии образования. Начиная с Эмиля Дюркгейма, возникает традиция упрекать современный институт семьи в том, что он недостаточно эффективен в передаче основных поведенческих правил (Durkheim 1963). Семейные отношения расцениваются как аффективные и не соответствующие идеальной модели, для которой характерны определенные «внеперсональные» правила подчинения в отношениях родителей и детей. Это находит продолжение в современных дискурсах о семье, «подавшей в отставку». По мнению де Сенгли, социологи склонны сводить образовательный эффект семьи, главным образом, к передаче некоего набора «внеперсональных» правил. Именно в усвоении таких образцов поведения видится определенная гарантия готовности ребенка к школе, к выходу в публичное пространство, где его пребывание довольно жестко регламентировано. Изменения семьи в течение XX в. усилили аффективный характер поведенческих паттернов, «концентрацию на личности» и тем самым еще более ослабили эффект «обучения правилам». Поэтому сильно искушение, как замечает Ф. де Сенгли, сделать вывод о том, что с утратой отеческого авторитета, являющегося главным гарантом поведенческой регламентации, семья утрачивает и обучающую функцию (родители авторитарному традиционному обучению предпочитают уход от конфликтов со своими детьми).

Третью причину Ф. де Сенгли рассматривает как основную и определяет ее как социологическое морализаторство: перенос акцента с семьи на школу объясняется тем, что именно школе отводится «миссия содействия равенству детей». Не случайно — замечает де Сенгли — из многочисленных семейных стратегий наиболее изученными оказались родительские стратегии по выбору учебного заведения для своего ребенка*. Ведь именно школьный капитал рассматривается социологами в качестве одной из «главных ставок социального воспроизводства, которая оказывает важное влияние на жизнь семей и приводит к мобилизации сил подавляющего большинства из них» (Сенгли 1999: 170).

* В этом явно прослеживается связь с исследованиями российских социологов, см. напр., (Чердниченко 2004: 161–189).

В 60–70-е гг. XX в. внимание французских социологов было сосредоточено на сложном процессе трансформации социальных различий в различия якобы природные, естественные (между более и менее умными детьми) и, таким образом, на роли школы по приданию легитимности социальным различиям через их утаивание. Школе придается статус «классифицирующей машины». Специфика школьной классификации в том, что она «обладает глубоко скрытой объективной истиной: практически неуловимые, но социальны обоснованные признаки личности (стиль, дикция, внешний вид...) составляют критерии сугубо школьного акта оценки» (Пэнто 2001: 47). Школьная классификация привлекает внимание социологов как своей легитимностью, так и довольно длительным воздействием на учащегося. Это воздействие Луи Пэнто сводит к двум операциям. На «входе» — преобразование социальной классификации (социальный статус семьи) в классификацию школьную. На «выходе» — классификация школьная преращается в классификацию социальную (Там же: 46).

Школа в исследованиях этих лет конструируется как магическая сцена, где учителя стремятся нивелировать семейное происхождение (Bourdieu, Passeron 1964). А вслед за этим, по замечанию де Сенгли, из употребления фактически исчезает и сам термин «семья». Его нет, в частности, в индексе репродукции Пьера Бурдьё и Жан-Клода Пассрона (Bourdieu, Passeron 1970), где он заменен термином «классовое происхождение», что лучше показывает вклад школьного института в воспроизводство классового неравенства и тем самым приводит к «принципу внятности», т. е. к системе соответствия образования структуре отношений между классами. В результате такого подхода, семья, по словам де Сенгли, занимает парадоксальное место: с одной стороны, центральное, поскольку это на ее сцене формируется первоначальный габитус; с другой стороны, — второстепенное, поскольку «семейное» — это лишь отражение социального. Но отражение не зеркальное. Это скорее кривое зеркало или иллюзия, мешающая видеть то, что происходит за семейным фасадом, а именно борьбу классов. Возможно, семья ускользает от внимания социолога и в силу того, что, прочно вписанная в практику повседневности, предстает неким «универсальным фактом», о котором, по словам Франсуа Эритьера, «все знают или полагают, что знают» (цит. по: Ленуар 2001: 97). То, о чем «знают все», вряд ли представляет интерес как объект изучения.

Что таит «черный ящик»...

Ф. де Сенгли отмечает, что в течение 1960–1980 гг. французская социология образования одновременно и разоблачает «неэффективность» действия семьи (ссылаясь преимущественно на количественные данные), и маскирует этот институт... вновь избирая «классовое происхождение» в качестве ключевой категории. В целом это сводится к тому, что дипломированные родители, используя культурный капитал, передают своим детям именно то, что необходимо для успеха в школе; а наименее образованные родители могут передать немного. Социологи, по его словам, продолжают регулярно разоблачать стабильность неравенства, не обращая внимание на те изменения, которые претерпевает школа, и по-прежнему придерживаясь взгляда на семью как на некий черный ящик, который не следует открывать.

Возможно, из тактических целей (акцент на феномене «затмение семьи») Ф. де Сенгли оставляет за рамками своего анализа спор П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, с одной стороны, и Р. Будона, с другой. В своей характеристике французской социологии 1960–70-х гг. де Сенгли исходит исключительно из особенностей позиции Бурдьё-Пассрона, в то время как в интерпретациях Будона, основанных на принципе методологического индивидуализма, семья находится в центре внимания социолога. Причины неудачи политики демократизации образования Раймон Будон видит в так называемом непредвиденном эффекте — отсутствии образовательного запроса со стороны родителей. На примере детей из «народной» среды Будон показывает, что никакая государственная политика поощрения полного среднего образования не принесет своих плодов, если семья не будет заинтересована в этом (Boudon 1973). По словам Жана-Луи Деруэ, именно столкновение этих двух парадигм определяло исследовательское поле французской социологии 1960–70-х гг., но к началу 1980-х этот спор зашел в тупик, поскольку эпигоны с обеих сторон использовали готовые теоретические модели, ничем их не обогащая (Деруэ 1999: 82).

Начиная с 1980-х гг. на институт семьи обращает свое внимание следующее поколение французских социологов и, по словам де Сенгли, приподнимает крышку, желая знать то, что таит этот черный ящик (Singly 2000: 273). Ж.-Л. Деруэ также использует выражение «открыть черный ящик» в отношении начавшегося во Франции в начале 1980-х гг. подъема конструктивистского течения. Социологи в частности заявили о своем намерении порвать с подходом, связанным исключительно со структурой и сводившимся к анализу функционирования системы образования на «входе» и «выходе» (Ibid: 183).

Как пишет Ф. де Сенгли, этот новый подход был мотивирован констатацией одного конкретного факта: школьной успешности детей простонародного происхождения*, — что плохо согласуется с теорией воспроизводства культурного капитала. Все чаще внимание социологов привлекают жизненные сценарии, объяснение которых сложно свести исключительно к социальному происхождению их героев. Де Сенгли рассматривает два случая**: один, — когда сыновья рабочих становятся руководителями, другой, — когда дочери руководителей, вопреки обык-

* Ф. де Сенгли упускает другую сторону «нового» интереса социологов: реакцию на начавшиеся в 1980-е гг. «демократические преобразования» в школе, направленные на то, чтобы открыть доступ в массовую среднюю школу выходцам из разных социальных слоев. При этом, как подчеркивал Бурдьё, вскоре стало ясно, что открыть доступ и дать хорошее образование — это не одно и то же. В результате реформа, не решив поставленной задачи преодолеть социальную несправедливость, породила новые проблемы: девальвацию школьного диплома, волну насилия и резкое падение дисциплины в школе. По словам Бурдьё, «школа по-прежнему исключает обездоленных, но делает это иначе: исключает из пользования культурными благами, удерживая, тем не менее, в своем лоне»; вместо предоставления равенства культурных благ школа подсовывает обездоленным «муляжи, словно это — единственный способ оставить немногим избранным реальное и законное пользование этими благами» (La misère... 1993: 923).

** Сам выбор этих случаев представляется «гендерно типичным». В случае юноши рассматривается стратегия в отношении карьеры. В случае же девушки возможность ухода от стереотипных ролей поведения ограничивается анализом брачной стратегии.

ным брачным стратегиям поиска спутника в своем окружении, выходят замуж за «человека из народа». Как объяснить подобные «аномалии»? Тем, что эти молодые люди в меньшей степени «дети своих родителей» и не усваивают традиционные паттерны семьи, а изобретают новые, или тем, что характеристика их родителей не сводима к простым ярлыкам «рабочий» – «руководитель»?

Согласно гипотезе Бурдьё и Пассрона, ответ кроется в социальном милье*. Представляя собой специфическую совокупность внешних, природных, географических, социокультурных, экономических жизненных отношений, милье различаются сценариями социализации, практическими опытами и впечатлениями и тем самым выборочно влияют на образ мыслей, ценности, решения и поведение. Таким образом, милье может как предоставлять привилегии, так и, соответственно, дискриминировать в отношении унаследованных личных способностей и предпосылок для социальной карьеры и для достигательного поведения (Grundbegriffe... 2001: 333). По-видимому, дети рабочих, которые сделали карьеру, став инженерами, имели в своем окружении более образованных членов семьи. Кроме того, было замечено, что для объяснения недостаточно лишь одной независимой переменной «социальное милье отца» и более корректно обращение к траекториям обеих фамильных линий. Это должно дать более полное представление о культурных ресурсах семьи, после чего все исключения станут понятны.

Под сомнение ставится линейная схема наследования. Социологи акцентируют внимание на том, что будущее положение ребенка хотя и зависит от семейного капитала, но не определяется и не гарантируется исключительно им. Франсуа де Сенгли ссылается на исследование, в котором рассматривалось, как становятся студенткой или студентом педагогического института (Ferrand, Imbert, Marry 1999). Чтобы сравнить успехи, мотивацию и уровень самостоятельности в преодолении возникающих трудностей у молодых людей, имеющих примерно одинаковый стартовый культурный капитал, они намеренно ограничились выборкой лишь семей богатых школьников. Большой разброс в результа-

* Милье — термин французского происхождения, введенный в социологический анализ Ипполитом Тэном со ссылкой на Огюста Конта для обозначения окружающей среды, условий жизни индивидов, групп, частей обществ или обществ в целом. Теоретическое обоснование «старой глобальной» концепции милье дает и Эмиль Дюркгейм в своих «Правилах социологического метода». В основе концепции лежит предположение, что обозначаемое как милье «объективное» структурное преимущество или обстоятельство действий и совместной жизни людей предсказуемо однозначным образом определяют их переживания, мысли и поступки. В 1960-70-е гг. структурно-теоретические представления о милье нашли широкое применение в исследованиях поселений, страт общества и процесса социализации, но затем, с исчезновением социально-пространственно фиксируемых исторических милье (например, рабочее милье, деревенское милье) — были вытеснены такими концепциями, как социальный контекст, жизненные условия, окружающая среда. Понятие милье вновь широко используется с 1980-х гг., в исследованиях стилей жизни и неравенства и получает новое обоснование в теории социального действия с опорой на положения Гайгера, Вебера и Бурдьё. Милье здесь суть группы индивидов, имеющие сходные жизненные цели и сходные стили жизни. Различаются милье специфическими групповыми формами существования и повышенной внутренней коммуникацией. См.: (Grundbegriffe... 2001: 232–333; Hillman 1994: 554).

тах позволил социологам прийти к выводу о неправомерности сведения индивида как объекта исследования лишь к одной зависимой переменной (социальное происхождение), — по меньшей мере, его следует рассматривать как «переменную контекстуальную».

Данная проблема вписывается в более широкую дискуссию. Ульрих Бек определяет наше время как эру индивидуализации, когда требуется не следование «готовым заданным нормам», а формирование собственного «я» в качестве «деятельностного и ориентирующего центра» (Бек 2001: 239). Зигмунт Бауман в качестве главной особенности современной жизни называет ее нестабильность и неопределенность. Французские исследователи рассуждают о *précarité*, немецкие — об *Unsicherheit* и *Risikogesellschaft*, итальянцы говорят об *incertezza*, англичане и американцы — об *insecurity*. В итоге все приходят к выводу, что «неопределенность нашего времени становится мощной индивидуализирующей силой» (Бауман 2002: 24) и общество уже просто не в состоянии обеспечить человека стабильными поведенческими образцами. Отсюда закономерный исследовательский интерес к индивидуальным практикам, к индивидуальным поведенческим траекториям. Так, Бернар Лаир, обращая внимание на то, что передача семейного статуса не сводима к пассивному принятию капитала родителей, ставит под сомнение понятие трансмиссии наследия, поскольку оно обозначает чисто механическую операцию: дети довольствуются наследием, которым располагают родители, а учителя узаконивают этот «патримониальный итог», переводя его в показатели школьного успеха. Подобный подход, по мнению исследователя, не дает представления о работе самого молодого человека по трансформации культурного капитала в процессе заключения договора одного поколения с другим (Lahire 1995).

В 1980–2000 гг. появляются работы, анализирующие новые факторы, до этого скрытые эффектом социального происхождения семьи: эффект класса, эффект учреждения, эффект педагогики, эффект преподавателя (Duru-Bellat, Van Zanten 1999; Dubet, Martucelli 1996). Среди них и эффект семейной педагогики. Чтобы сделать его видимым, французские исследователи Бернар Лаир, Даниэль Тэн, Бернар Шарло предложили модифицировать методологию, отказавшись отчасти от статистического анализа в пользу изучения «семейных конфигураций», т. е. монографических исследований. В центре эмпирических исследований — процессы интеракции, что в то же время не исключает учета общих различий между семьями в соответствии с их социальной позицией.

Новый подход многим до сих пор кажется не заслуживающим доверия в сравнении с количественным, поскольку не гарантирует повторяемости результатов при исследовании действия «факторов». На эти сомнения указывает и Ж.-Л. Деруэ, констатируя, что по сравнению с 1960–70 гг. становится все труднее обобщать результаты, «достигнутые в совершенно различных эпистемологических универсумах»*. Тем не менее, новый подход позволил в процессе наследования заметить то, что раньше ускользало от взгляда исследователя

* Показателем этого может служить тупик, в который попадают исследователи, пытаясь сделать вывод о результатах политики демократизации, проводимой в последние 30 лет. (Деруэ 1999: 183–184).

дователя. А именно, что сами элементы, которые ранее классически рассматривались в качестве «факторов», не действуют изолированно, поскольку зависят от способа, при помощи которого они комбинируются в социальную конфигурацию и таким образом участвуют в персональном опыте (Rochex 1995; Dubet, Martuccelli 1996).

Этот вывод особенно важен при рассмотрении случая «народных милье», когда молодой человек может сделать карьеру, «выйти в люди», лишь комбинируя все эти «гетерономные принципы». Де Сенгли акцентирует внимание на том, что, поскольку наследование семейного капитала не сводится к прямому акту, при его изучении необходимо учитывать множество неоднозначных факторов, например, различия между имплицитными и эксплицитными родительскими требованиями или возможное отсутствие корреляции как между требованиями отцовскими и материнскими, так и между родительскими требованиями, с одной стороны, и требованиями школы и общества, с другой*.

Изменение смысла образовательного капитала в последние десятилетия XX в. заставляет думать о новой теоретической модели взаимоотношений семьи и школы. Согласно анализу Пьера Бурдьё (Bourdieu 1989), образовательный капитал стал основой семейного капитала, побуждая к тому, что способ репродукции общества стал преимущественно образовательным. Хорошее образование имеет тенденцию занять место капитала экономического, поскольку теперь сын не занимает больше напрямую место своего отца в социальном пространстве: он должен пройти через школу, чтобы сделать валидной свою значимость.

Именно аттестаты и дипломы выступают в роли конвертируемой валюты социального признания. Современная семья теряет то, что она имела в традиционной культуре, — свою власть. Патримониальные отношения между поколениями отныне опосредуются школой (соответственно, «возраст» в семье утрачивает свою прежнюю значимость). Образовательный капитал стабилен: в отличие от экономического, он не дробится, распределяясь между наследниками, но его «передача» не позволяет расслабиться, требует значительных усилий со стороны детей. Образовательный капитал, подчеркивает де Сенгли, не передается, а зарабатывается. Хорошего окружения не достаточно, нужна персональная работа ребенка, только тогда «будет присвоено то, что находится в диспозиции как к нему, так и к другим» (Singly 1996a). По словам Ж.-Л. Деруэ, сейчас анахронизмом является анализ школы исключительно как механизма воспроизводства классового неравенства (Деруэ 1999: 185). И не столько потому, что подвергается критике сам классовый подход, сколько из-за признания разнообразия действующих факторов и невозможности понимания социальной роли школы посредством учета лишь одного из них.

Тот факт, что именно школа становится основным публичным пространством, регламентирующим жизнь детей, не отменяет социализирующей роли семьи, но ведет к ее модификации. Семейные отношения освобождаются от

*В российском контексте это озвучено, с одной стороны, как проблема изучения родительского образовательного заказа, с другой — как проблема формирования такого заказа, поскольку представления родителей об образовательных стандартах складывались в совершенно отличных от нынешних социальных условиях.

авторитарности. Сын или дочь в семье обретают персональную значимость: они теперь не просто потенциальные наследники и требуют к себе как к личности такого же уважения, что и взрослые. Психологизация семьи, очевидность которой показана Жаком Донзелот (Donzelot 1977), оказывает влияние и на протекание школьного опыта ребенка и процесс его идентификации. В качестве наследника он своими школьными дипломами воспроизводит культурный капитал семьи. И одновременно, выступая как «индивидуализированный индивид», требует личного признания и определенной автономии как на школьной, так и на семейной сцене, в частности, отстаивая право на собственную культуру и свою территорию (Singly 1996b: 153–166).

Российские исследователи* рассматривают другую сторону утраты авторитарности семейных отношений — падение авторитета родителей в глазах детей, связанное с неумением «устроиться в этой жизни». В новых российских условиях родительские ценности «разумных потребностей» и «трудовой морали» приходят в противоречие с таким подростковым критерием жизненного успеха, как материальный достаток. Подростки, считающие своих родителей неудачниками, рассматривают родительский опыт в качестве примера, «как не надо жить» («Преступление... 2004: 20). С другой стороны, материальный достаток сам по себе не является гарантией родительского авторитета, например, в тех случаях, когда «благополучные» родители «откупаются» от воспитания детей деньгами, компьютерами, телевизорами и т. д. (Там же: 22).

Анализируя бинарность «школа-семья», французские социологи особое внимание уделяют родительским стратегиям, «способам, какими родители действуют в школе для накопления образовательного капитала» (Van Zanten 1996a). Акцент на образовательных родительских стратегиях делают и российские исследователи, усматривая в них проявление «запускающей функции» семьи для всей последующей жизненной карьеры ребенка (Чередниченко 2004: 189–222). С получением или неполучением более высокого образовательного статуса связано приобретение «возможностей улучшения других статусных позиций (должности, дохода и пр.), процесс достижения более высокого культурного уровня, который отражается на ценностных установках и образе жизни» (Харченко 1997: 23).

Как показывают французские исследования, большинство родителей, в соответствии со своим собственным школьным опытом и располагая незначительными средствами, могут лишь «пустить все на самотек». Они не обладают влиянием на школьный процесс; а их собственное образование воспринимается скорее как «отсутствие образования» (Queiroz 1995; Glasman 1992). Сказываются на положении ребенка в школе и так называемые неполноценные семейные ситуации. Де Сенгли пишет о распространенном в школьной среде стигмате: ребенок из «неполной семьи», «семьи с одним родителем», «ребенок, родители которого разведены». Это наблюдение, казалось бы, входит в противоречие с характерной для Франции, по словам того же Франсуа де Сенгли, «деинституционализацией» личной жизни. Еще до конца 1960-х гг. французская семья являлась предметом социального консенсуса с разделением труда между мужчиной-кормильцем и

* Участники проекта «Общественное мнение о несовершеннолетних преступниках» (координатор ЦНСИ, СПб., 2004), поддержанного Фондом Форда и Посольством Великобритании.

женщиной — хранительницей очага. Но начиная с 1970-х гг. брак больше не рассматривается в качестве единственного легитимного вступления в совместную жизнь. Более того, в 1975 г принимается закон, предоставляющий право разрыва семейных отношений по взаимной договоренности (Сенгли 1999: 169).

На этом фоне школа предстает как институт, стоящий вопреки новым веяниям на страже традиционных ценностей. Официальный статус брака родителей продолжает играть существенную роль, а его отсутствие воспринимается как социальная ущемленность. При этом важно, что такое восприятие идет не только извне, от вышестоящих инстанций, но и от самих родителей. В первую очередь, от тех, кто в силу недостатка средств не имеет доступа к другим сферам интересов и придает семье и браку большую значимость. В отличие от них, представители среднего и высшего классов обладают «альтернативной социальной идентичностью», конкурирующей с «ролью и статусом, связанными с их брачным положением» (Там же). Такие родители, обладающие ресурсами (информационными, финансовыми, культурными), демонстрируют совсем иные образовательные стратегии. Они стремятся выбрать лучшую школу, лучший лицей (Ballion 1991) или частную школу (Langouët, Léger, 1997), а через родительские ассоциации принимают активное участие в управлении школой. Семья, таким образом, не ускользает от внимания французских социологов. Но, в соответствии с замечанием Ф. де Сенгли, она выступает, в первую очередь, как важный фактор именно школьного образования. Образовательный феномен самой семьи остается за рамками исследования.

И все же в таком фокусе рассмотрения проблемы не случайно видится некий полемический ход: сведение социологии образования к социологии школы с тем, чтобы привлечь внимание к ускользающей от социологов проблеме «семейного образования». Аньес Ван Зантен, признавая важность изучения школьного института, в своей оценке не сводит французскую социологию образования к социологии школы. Напротив, отметив молодость французской социологии образования по сравнению с английской или американской, А. Ван Зантен подчеркивает, что именно ей принадлежит авторство рассмотрения образовательного пространства через способы его пересечения с городским пространством (Van Zanten 1996b: 37). При таком подходе образовательное пространство никак не сводится к пространству школы, а семья, наряду с другими многочисленными институтами, выступает в качестве важнейшего агента социализации. Начиная с 1990-х гг., в центре внимания французских социологов оказывается проблема интеграции, конструируемая, в первую очередь, вокруг положения мигрантских семей. Исследования, отталкивающиеся от вопроса, которым задаются многие родители: принадлежат ли их дети к тому же обществу, что и они, по словам Жан-Луи Деруэ, окончательно выводят социологию образования за рамки социологии школы (Деруэ 1999: 182).

Между тем, французской школе исключительно повезло. Кажущаяся узость (сведение социологии образования до уровня школы) обернулась завидной глубиной: в течение нескольких десятилетий школа была не только объектом пристального изучения, но и полем теоретических баталий талантливых ученых. Это, безусловно, обогатило социологию образования, и не только французскую, поскольку

ку обращение к «чужому» опыту позволяет открывать новые ракурсы видения «своего» исследовательского поля. В частности, взятые из «чужого» контекста, новые концептуальные схемы и интерпретации способны мотивировать российских социологов «взглянуть со стороны как на свое общество, так и на стереотипы своего социологического мышления» (Козловский, Тавровский 1997: 7).

Вместо резюме

Размышляя о новых моделях социализации, социологи акцентируют внимание на том, что современные молодые люди сами являются важными агентами социализации: они «конструируют себя, взаимодействуя как с институтами, так и со сверстниками посредством неформальных способов образования» (Дерузэ 1999: 189). Современный процесс социализации видится амбивалентным. По словам П. Бергера, модернизация, разрушая господство традиции и духа коллективности, «автоматически делает индивида более самостоятельным», однако эта самостоятельность одновременно воспринимается и как освобождение, и как тяжкое бремя (Многоликая глобализация 2004: 16–17). С одной стороны, при разнообразии стилей жизни и паттернов поведения возрастает свобода и активность молодого человека. С другой стороны, становится сильнее его неуверенность в себе из-за отсутствия твердых паттернов вступления во взрослое общество, т. к. ни первичная социализация, ни ранние стадии вторичной социализации отныне не завершают своей работы. Это так называемая социализация в *открытое окончание* (Бергер П., Бергер Б. 2004: 247). В отличие от традиционной модели, она не снабжает молодого человека готовыми жизненными сценариями, а лишь предоставляет возможность «поиска себя», поисков, которые будут продолжаться на протяжении всей последующей жизни. В результате, системным качеством современного периода становится «неопределенность и вариативность будущего» (Демин 1997: 7).

В условиях вариативности перспектив, усиливающих как риски индивидуальных «проигрышей-выигрышей», так и социальную креативность индивидуума, его способность конструировать свое жизненное пространство (Там же: 20), представляется вполне обоснованным повышение интереса к биографическому методу исследования и, соответственно, выбор в качестве основного объекта социологического анализа индивидуальной биографии молодого человека. Семье и школе при таком подходе придается статус ресурса, который используется индивидом наряду со многими другими. В качестве же одного из исследовательских рисков в такой ситуации возможно новое «затмение» этих двух традиционных институтов.

Риск кажется тем более очевидным, что аналог ему имеется не только во французской, но и в отечественной социологии советского периода, когда, по словам И. Кона, роль семьи как института социализации явно занижалась, а воспитательное воздействие школы сводилось к эффекту детского коллектива. В результате социологическое теоретизирование имело мало общего с социальной реальностью. Следствием такого расхождения стала почти анекдотическая ситуация написания книги У. Бронфенбреннера «Два детства. Дети в США и в СССР». Рассказывая о США, автор описывал реальный процесс социализации,

а применительно к СССР из-за отсутствия необходимых социологических исследований он «сплошь и рядом» ограничивался «характеристикой принятой в педагогической литературе модели воспитания» (Кон 1988: 20).

В новых условиях социализации очередное «затмение» этих традиционных институтов может произойти как в силу признания семьи и школы в качестве «универсальных фактов», о которых «все знают или полагают, что знают», так и в силу увлечения социологами другими, менее изученными, менее традиционными институтами и агентами социализации. Это вновь грозит разрывом между социологическим моделированием и тем, что происходит в действительности, поскольку, как правило, суть того, что представляется всем известным, остается без должного осмысления.

Если же вернуться к концепции милье, то при всей вариативности современной жизни на начальном этапе социализации ближайшее социальное окружение определяется, в первую очередь, семьей и во многом школой, опосредующей влияние на ученика таких факторов, как социально-территориальная принадлежность, социальное положение и образование родителей (Харченко 1997: 26).

Это, разумеется, не снимает влияния других факторов, связанных с милье. По мере усложнения и фрагментации современный процесс социализации становится все более функциональным. Каждое пространство социализации (семья, школа, двор, друзья, спортивные секции и клубы, система дополнительного образования, молодежные группировки, различные субкультурные и политические движения), не будучи абсолютно автономным и изолированным, вырабатывает свои собственные правила, выполняет свои функции. Отсутствие жесткой иерархии между социализирующими пространствами или агентами социализации приводит к тому, что в каждом конкретном случае жизненная траектория складывается под воздействием этих многочисленных влияний. В такой ситуации методологически бессмысленно сравнивать степень важности того или иного агента социализации.

Спорными представляются как суждения о том, что жизненный путь отныне определяется не столько социальными факторами, «сколько специфическими свойствами самого индивида» (Махачек 2005: 552), так и вывод о «снижении влияния и степени значимости таких традиционных, “краеугольных” институтов трансляции культурных ценностей, как семья и система образования» (Полуэхтова 1997: 57). Было бы неверно и упрощенно интерпретировать индивидуализацию жизненного пути как «мораториум» на влияние этих институтов. Так, К. Робертс, исходя из опыта Англии, подчеркивает, что в действительности все эти факторы не утратили своей силы, «старые детерминанты сохранили свою функциональность, хотя и в новых конфигурациях» (цит. по: Махачек 2005: 552). На влияние семейной среды как на наиболее важный фактор, «предопределяющий шансы личности на занятие того или иного места в социальной структуре», обращают внимание и польские исследователи В. Адамски и Х. Доманьски (Адамски, Доманьски 2005: 242).

В российских условиях растущего неравенства и дифференциации общества роль этих традиционных институтов скорее усиливается. То, что семья и школа более не соответствуют модели Э. Дюркгейма и не вырабатывают прочных паттернов для интериоризации, свидетельствует не о снижении социализирую-

щей роли этих институтов, а о том, что она стала не такой явной, как прежде, и, следовательно, более сложной, хотя и не менее актуальной для исследования.

Литература

Адамски В., Доманьски Х. Влияние социального происхождения на уровень образования и профессиональных достижений // Социология в странах Центральной и Восточной Европы: Хрестоматия / Авт.-сост. З.Т. Зеленкова, Н.П. Нарбут. М.: изд-во Российского университета дружбы народов, 2005.

Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.

Бек У. Что такое глобализация. М.: Прогресс-Традиция, 2001.

Бергер П. Общество и человек // Социологический журнал. 1995. № 2.

Бергер П., Бергер Б. Социология: Биографический подход // Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004.

Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: ТООК ТК «Петрополис», 1988.

Демин А. Адаптация молодежи к социальным изменениям // Социальные изменения в России и молодежь. М.: Московское общество «Научный фонд», 1997.

Деруэ Ж-Л. Образование: область поисков общества // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Том 2. Специальный выпуск: Современная французская социология.

Ильин В. Социальное неравенство. М.: Институт социологии РАН, 2000.

Козловский В.В., Тавровский А.В. Предисловие российских редакторов // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Том 2. Специальный выпуск: Современная французская социология.

Кон И. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1985.

Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М.: Наука. Гл. ред. восточной литературы, 1988.

Кузьмин А.И. Концептуальные подходы к исследованию жизнедеятельности семьи // Семья в России. 1996. № 1.

Ленуар Р. Неосознаваемая семантика и заранее сконструированный объект: «семья» // Ленуар Р., Мерлье Д., Пэнто Л., Шампань П. Начала практической социологии / Пер. с фр. А.Т. Бикбова, Д.В. Баженова, Е.Д. Вознесенской, Г.А. Чередниченко; отв. ред. и предисл. Н.А. Шматко; послесл. А.Т. Бикбова. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001.

Махачек Л. Молодежь Словакии между модернизацией и постмодернизацией // Социология в странах Центральной и Восточной Европы: Хрестоматия / Авт.-сост. З.Т. Зеленкова, Н.П. Нарбут. М.: изд-во Российского университета дружбы народов, 2005.

Многоликая глобализация / Под ред. П. Бергера и С. Хантингтона; Пер. с англ. В.В. Сапова под ред. М. М. Лебедевой. М.: Аспект Пресс, 2004.

Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начало», 1997.

Полуэхтова И. Американские фильмы как фактор социализации молодежи в России 90-х годов // Социальные изменения в России и молодежь / Сб. работ победителей конкурса научных проектов «Российские общественные науки: новая перспектива». М.: Московское общество «Научный фонд», 1997.

«Преступление и наказание» несовершеннолетних правонарушителей: Мнение населения и экспертов. По материалам конкретного социологического исследования подростковой преступности. СПб.: ЦНСИ, 2004.

Пэнто Л. Школьная «классифицирующая машина» la khâgne // Ленуар Р., Мерлье Д., Пэнто Л., Шампань П. Начала практической социологии / Пер. с фр. А.Т. Бикбова, Д.В. Баженова, Е.Д. Вознесенской, Г.А. Чередниченко; отв. ред. и предисл. Н.А. Шматко; послесл. А.Т. Бикбова. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 2001.

Саймон Б. Общество и образование. Пер. с англ. / Общ. ред. и пред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1989.

Сенгли Ф. де. Социология семьи во Франции (развитие дисциплины с 1960 г.) // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Том 2. Специальный выпуск: Современная французская социология.

Харченко И. Образование в системе ценностей и жизненных планах старшеклассников: методология и результаты социологического исследования в Новосибирске // Социальные изменения в России и молодежь / Сб. работ победителей конкурса научных проектов «Российские общественные науки: новая перспектива». М.: Московское общество «Научный фонд», 1997.

Чередниченко Г.А. Механизм социокультурного воспроизводства на примере средних школ с углубленным изучением иностранного языка // Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2004.

Ballion R. La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée. Paris: Hatier, 1991.

Boudon R. L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Armand Colin, 1973.

Bourdieu P. La noblesse d'État. Paris: Minuit, 1989.

Bourdieu P., Passeron J.-Y. Les héritiers. Les étudiants et leurs études. Paris: Minuit, 1964.

Bourdieu P., Passeron J.-Y. La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

Donzelot J. La police des familles. Paris: Minuit, 1977.

Dubet F., Martucelli D. A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Le Seuil, 1996.

Durkheim É. L'éducation morale. Paris: PUF, 1963.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. Sociologie de école. Paris: Armand Colin, 1999.

Ferrand M., Imbert F., Marry C. L'excellence scolaire: une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris: L'Harmattan, 1999.

Grundbegriffe der Soziologie / Schaefers B. (Hrsg.). 7. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Hillman K.-H. Wörterbuch der Soziologie. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner, 1994.

L'école, l'état des savoirs / Éd. sous la dir. de A. Van Zanten. Paris: La Découverte, 2000.

La misère du monde / Ed. P. Bourdieu, A. Accado, G. Balazs et al. Paris: Seuil, 1993.

- Lahire B. Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Hautes Études, Gallimard-Le Sueil, 1995.
- Langouët G., Léger A. Le choix des familles. École publique ou école privée? Paris: Le Fabert, 1997.
- Queiroz J. De. L'école et ses sociologies. Paris: Nathan, 1995.
- Glasman D. Parents ou familles, critique d'un vocabulaire générique // Revue française de pédagogie. 1992. No 100. Pp. 19–33.
- Rochex J.-Y. Le sens l'expérience scolaire. Paris: PUF, 1995.
- Singly (de) F. Le Soi, le couple et la famille. Paris: Nathan, 1996a.
- Singly (de) F. L'appropriation de l'héritage culturele // Lien sociale et politiques. 1996b. No 35. Numéro "Famille et école".
- Singly (de) F. L'école et la famille // L'école, l'état des savoirs / Éd. sous la dir. de A. Van Zanten. Paris: La Découverte, 2000.
- Van Zanten A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques // Lien sociale et politiques. 1996a. No 35. Numéro "Famille et école". Pp. 125–136.
- Van Zanten A. Ville et école // Ville. Le Courier du CNRS. 1996b. Juin.
- Van Zanten A. Les sciences sociales et l'école. L'introduction // L'école, l'état des savoirs / Éd. sous la dir. de A. Van Zanten. Paris: La Découverte, 2000.