

„СИМВОЛНИЯТ КАПИТАЛ“ НА БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Николай Цанков, Веска Гювийска
Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. В тази статия в разгледан въпросът за символния капитал на училището, като проява на нова символна власт, в контекста на идеите на френския социолог Пиер Бердийо. Допускането е, че външната диференциация на училищната система прикрива социална селекция на ученици, учители и родители. Зад входното равнище на изпити и постижения на учениците, пренасочвани към различен тип училище, са маскирани техните социални различия и се програмира бъдеща социална идентичност на ученика. На емпирично равнище е потърсен отговор на въпроса съществува ли символният капитал като явно или неявно знание в ползването на учениците.

Keywords: symbolic capital; symbolic power; practical logic; objectified and incorporated history; symbolic field

В контекста на новия Закон за предучилищното и училищното образование¹⁾ (в сила от 01.08.2016 г., ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015 г.) и проблема за иновативността се очертават няколко приоритета в организацията и структурата на училището, създават се „обединени“ училища и „иновативни“ училища. Какво се крие зад тези структури и дали една добре замислена образователна идея няма да се окаже сериозен социален проблем? За първи път българското училище поставя ясна граница между ученици, учители и родители, които ще се пренасочват към различен тип училище в съответствие с постижения и човешки ресурс, зад което се укрива социална селекция. Идеите на френската социологична школа и в частност на Пиер Бурдийо (1930 – 2002) ще ни дадат отговор на част от въпросите, които вълнуват цялото общество.

Символна власт, символен капитал на модернизиращото се училище

Френският социолог Пиер Бурдийо изследва дълбинни механизми на властта в училище, доколкото съвременната социална власт включва „икономически, културен и символен капитал“. „Символната власт“ се основава на притежаването на „символен капитал“ и неговото преразпределяне меж-

ду участващите, както и символна ефикасност, определена от вдвояване на поведение и дискурс в игралното поле на социалните агенти. Символните борби за власт се осъществяват чрез индивидуални и колективни действия за представяне на реалността. Така последната има както обективно зададен характер, така и субективен, наложен от възприятието и оценката на участниците. Общият и индивидуалният капитал на социалните агенти създават конфигурацията на социалното пространство. То, от своя страна, има тенденция да функционира и като символно, доколкото борбата на социалните групи за власт винаги е свързана със стилове на живот. Има проучвания, основани на теорията на Пиер Бурдийо, които въвеждат иновативни методики за изследване на символния капитал, разглеждайки го като своеобразна интеграция от възможности за преобразуване на икономически, културен и социален капитал (Nalaskowski & Dejna, 2015). Други залагат на обмен на капиталови ресурси и трансформирането им в легитимен символен капитал на учениците (Connolly, 2012). Специално внимание се обръща и на възможностите за реализиране на културна автономия на училището, формирането на училищни субкултури и съответните ефекти върху символния капитал на училището и последващото задълбочаване на различия със социален характер (Nash, 1990). Лидерството в училищната среда също е възможност за налагане на символна власт (Spillane et al., 2003). Културният капитал на училището, като част от символния капитал, е друг фактор, който влияе върху успеваемостта на учениците в училище, както и след завършването на училище в съответствие с изградени образователни хабитуси (Dumais, 2002).

Иновативното и обединеното училище, разполагащи с различни хабитуси и хабитати от символи и артефакти, от маниери и стилове на живот на ученици и учители ще се окажат в епицентъра на символната власт и капитал.

Иновативното училище ще бъде част от ново символно пространство и борба за преразпределение на символния капитал. Нещо повече, иновативното училище е нов символен капитал, който се легитимира като такъв още със своето име. Това е училище за елитни деца и елитни учители, които ще бъдат селектирани като такива в съответствие с ресурса, който притежават. За учениците този ресурс не е задължително да бъде знание или постижение: „Училището и днес продължава да изключва, между впрочем както винаги, но отсега нататък то ще изключва постоянно на всички нива от курса на обучение“ (Бурдийо & Шампань, 1997).

Училището вмения, приписва идентичност на ученика като тази на успеха или неуспеха. Но зад нея стоят социални възможности на семейството и социална селекция на учениците. Училището, като проява на символна власт, става изразител на социалното неравенство, което се укрива зад „справедлива“ селекция на „входното“ и „изходното равнище“. За „Обединеното училище“ ще останат учениците, които не разполагат със символен капитал, било

то знание, постижения, средства и конкурентост. „Отвътре изключените“, за които говори Бурдийо още през 70-те години на XX век, са участници, които не разполагат със символен капитал в образователното поле и залозите им никога не могат да бъдат печеливши в една игра „за която си струва да живееш или умреш“, „Ти нямаш никакъв шанс, но все пак опитай – това е единственият ти шанс!“. Основателен е въпросът дали Иновативното и Обединеното училище не поставят символна демаркационна линия, която няма да може да бъде заличена или отместена. Дали тя предрешава социалната съдба на деца, ученици и учители без възможност за преминаване на граница, която е невидима.

Обективизирана и инкорпорирана история на учениците в „Иновативното училище“ и „Обединеното училище“

В „Мъртвото хваща живото“ Bourdieu (1980) описва две състояния на историята: „обективизирана история“, свързана с вещи, книги, теории, която представлява легитимни и символни структури – „хабитати“. И „инкорпорирана“, vyplътена в тялото история, която е свързана със структури – „хабитуси“ на социалните дейци. Онтологическото съучастничество между „историята обект и историята субект“, или между „хабитуса и полето“, се изразява във факта, че историята среща самата себе си. Това е възможно, когато една и съща история владее и „хабитуса, и хабитата“. Бурдийо определя това състояние като „доксично отношение към рождения свят“ (Bourdieu, 2005a), в което присвоеното от историята тяло си присвоява същата тази история. „Практическият усет“ е социална история на човешкото тяло, което издава своя социален произход още преди да е започнала всяка вербализация. „Практическата вяра“ при Бурдийо е вяра, придобита в играта на социалните агенти: „практическата вяра“ не е душевно състояние, още по-малко решено съгласие, създаден корпус от догми и доктрини, а „състояние на тялото“ (Bourdieu, 2005a). Тя е безсъзнателна и реализирана чрез различни операционни схеми, в които участва тялото в своята хабитационна насоченост. За ученици и учители в „Иновативното училище“ и „Обединеното училище“, практическата логика, като „социална необходимост, превърната в природа“, ще издава висока или ниска социална принадлежност. В Иновативното училище чрез тялото властта ще говори като власт, която е скрита от погледа на своя притежател, но той се оказва разпознаваем като поведение. Разликата между обединено и иновативното училище ще бъде налична не само чрез символи, ритуали и униформи – хабитати, но по маниери, говорни практики, тип поведение, стил на мислене и начин на живот на учениците хабитуси. В новото българско училище ученици и учители ще принадлежат към различни субкултури и социални касти и няма как да се срещнат или да преминават свободно през невидимата граница на символното поле. Символната власт и нейните форми са символно

конструиране на нормативни и ценностни редове. В този смисъл, не субектът произвежда властта, а властта произвежда субекта. Това в най-значима степен се реализира чрез ритуалите: „Стани, това, което си“ (Bourdieu, 2005b). При Пиер Бурдийо „тялото“ се оказва първа инстанция не просто на наблюдение, надзор или употреба както при Мишел Фуко, а на социална норма, чиито предпоставки са създадени в определени исторически конфигурации. Правейки едно отклонение с „тялото“ като категория при Мишел Фуко, който също го проблематизира като „икономически пригодно и политически послушно“, то е инструментализирано чрез дисциплиниращи технологии. Дисциплината по същество е онзи механизъм на властта, чрез който успяваме да контролираме дори най-фините елементи в социалното тяло и да достигнем социалните атоми, т.е. индивидите: „Как да надзираваме някого, как да контролираш неговото поведение, държание, способности, как да идентифицираш неговите постижения, да умножаваш силите му, как да го поставиш на мястото, където ще бъде по-полезен, ето какво е според мен е дисциплината“ (Foucault, 1992). Властта при Мишел Фуко е външно зададена, има пространствени характеристики и се отнася до всички социални институции. При Пиер Бурдийо „тялото“ е среща на времето, историята и нормата, което го привежда в движение като социално такова. По този начин то е не само социална възможност, но и социално условие на властта. Чрез „практическата логика“ спорът между Мишел Фуко и Пиер Бурдийо е спор за нормализиращите ефекти на властта между наказателни институции (затворат) и възстановително-нормализиращи (училището). Този спор се решава по различни начини, независимо че негов теоретичен конструкт е „дискурсът“ като слово, облечено във власт.

При Мишел Фуко дискурсът е средоточие на система от механизми за принуда и забрана. При Пиер Бурдийо дискурсът сам по себе си не притежава власт, ако не бъде признат за такъв от социалните дейци (участници). По този начин дискурсът се обвързва с идентичността на индивида, приписвайки я в акта на именуване като утвърдителна (какво трябва да прави) и отрицателна (в случаи на отклонение от нея). Идентичността се оказва пусков механизъм и при двамата философи, но с различен мотив и следствие. Идентичността на индивида при М. Фуко в „хетеротопии“ като училището е вменена (наложена) чрез дискурса. При П. Бурдийо тя е приписана (придадена) като дискурс, който я репрезентира, но не я създава. В първия случай решаващи са топосите на самия дискурс, особено забележимо в „полето на граничния опит“ като места, където се изолира човешкото различие, за да бъде приведено в норма. Във втория определящи са модализациите на времето (на дискурса), което ще се открий с пълната си сила при инструментализирането на властта.

Негласната външна диференциация, която в момента провежда българското училище чрез иновативното и обединеното училище, е тип социална селекция: изпити и резултати само ще се прикриват зад вродени заложби на децата.

Така ще трябва да признаем, че социалните различия са не по-маловажни от биологичните. Нещо повече, възпитанието и обучението са социализиращи дейности и затова е логично да се приеме, че макар и да следват детското развитие, тяхната мисия е да го направят годно за обществена употреба. Всяко възнаградено различие не изравнява, а нарушава равенството на индивидите, защото то изисква равен старт, при условие че всеки застава на него на различна позиция въз основа на природни дадености и социални дисбаланси на семействата. За първи път социалните дисбаланси ще се окажат решаващи за училищната институция. Ако досега и при частните, и при държавните просперирани училища се държи на унаследената социална идентичност, с която идва детето (Milenkova, 1997), това ще се случи и с диференцираното държавно училище. Произходът на неговите родители и типа семейство ще бъдат забележими в полезрението на училището, което недвусмислено говори за засиления интерес към семействата като социална територия. Самото училище ще се превърне в „житейски проект“ за ученика, доколкото училището е „практика на наследяването“. Мненията и оценките (вердиктите) на училището са задължителни чрез образователния успех. Демаркационната линия между успяващи и аутсайдери в училище ще предreshава изхода от отъждествяването или разминаването с „проекта“ на семейството. Съществува негласен „педагогически договор“ между „вердиктите“ на училището и на семейството въз основа очакванията, които семейството има към училището и към неговите експлицитни и имплицитни изисквания. Тези очаквания са в зависимост от социалния статус на семейството и неговата култура (Bourdieu, 2008).

Училищната институция ще предопределя социална идентичност на човека, т.е. неговата житейска реализация, където децата с по-добър социален произход ще имат по-голяма възможност да реализират природните си качества. Възможно е формирането на социална идентичност при учениците да бъде обвързано допълнително и с „културна травма“: „спонтанна загуба на идентичност с отсъствие на определена поведенческа система от ценности“ като израз на отчуждението от училището (Peteva et al., 2011). Едно е сигурно, че училището се превръща в първостепенен социален факт, който ще определя и предопределя всяка човешка и житейска съдба.

Учителят в символното поле на училищната институция

Проблемът за „рефлексивността рефлекс“ на учителя като изследовател е възможност да проследим защо има разминаване между научния дискурс за новото училище и полето за наблюдение от страна на учителите. По аналогия при Пиер Бурдийо „рефлексивната рефлексия“, т.е. „социалната чувствителност“ на социолога, е преди всичко критика към неговия хабитус на изследовател. Ако обектът на наблюдение – в случая Новото училище в България, не отговаря нито на „предпредикатните очевидности“ на учителя като наблюда-

тел, нито на практическата му логика и нейните форми, то е необходимо да се потърсят нови такива форми. На прагматично равнище това означава да потърсим отговор защо българският учител не вижда очевидното при новия образователен закон, защо не желае да бъде експерт изследовател в собственото си научно поле, и защо не разполага с резерв да променя границите на образователните полета като символи. „Практическият усет“ на педагогическите специалисти за обективните граници на новото символно поле в училище и възможността той да внася нови граници в него, е възпрепятстван от: (а) липса на „предпредикатни очевидности“ като „мислене преди мисленето“ в хода на наблюдение на новото образователно поле; (б) мобилност на образователното поле (полета) и липса на възможност за локализация от педагогическите специалисти в него, заменена с неясна траектория с широк обхват на действие; (в) липса на общи критерии в наблюдението на педагогическите специалисти и действителен усет за граница в новото образователно поле на училищната институция; (г) прехвърляне на отговорности между институции и дейци за това кой ще бъде отговорен за реформата, т.е. разкъсване на образователното поле; (д) загуба на ценностни ориентири и адекватни възпитателни технологии за реакция от страна на учителите, с които да променят символното поле; (е) сблъсък между глобален образователен проблем и частни решения на българското общество, или обратното – както и невъзможност за контрол и корекция от страна на педагогическите специалисти.

Педагогическите специалисти рискуват да бъдат наблюдатели на образователната реформа, решена „от горе надолу“, независимо че се очаква точно те да я реализират. Балансиращо между неекспериментирани иновации и идеологизирани традиции, българското училище от години се оказва безпомощно в търсене на мярата и еталона. Атакувано от политическата конюнктура, то е в невъзможност да отговори адекватно на нуждите на своя най-важен потребител – ученика. Равенството на възможностите, като белег на социална справедливост и икономически ефективно общество, започва да прилича на социална утопия. Българските учители рискуват също да бъдат част от социална селекция, пренасочвани като специалисти към различен тип училища, ако не намерят духовни сили и професионално самочувствие на творци.

„Символният капитал“ на българското училище в ползрението на учениците (емпирично изследване)

Емпиричното изследване е проведено със 180 ученици (контингент на изследване), обучаващи се в първия гимназиален етап на средната образователна степен (в средни училища и професионални гимназии). Проучено е мнението им в следните основни направления: (1) място на училището като институция за социална и професионална реализация; (2) роля на

образователната подготовка (общообразователна и/или професионална) за социална и професионална реализация; (3) вид училище и значението му за социална и професионална реализация; (4) образователен успех в училище и значението му социална и професионална реализация; (5) дизайн на обучението и учебната среда и значението им за социална и професионална реализация; (6) значимост на символите на училището; (7) място и роля на участниците (субектите) в образователния процес и потребителите на образователната услуга; (8) субективна същност и значимост на релацията „Ти нямаш шанс, но все пак опитай“ / „Образованието – скрито съкровище“.

Целта на изследването е насочена към наличие на явно или скрито знание при учениците за „символния капитал“ на училището, като институция, и възможността този капитал да програмира социалната им съдба.

От отговорите на респондентите става ясно, че училищната институция няма конкуренция в социалната и професионалната реализация на учениците. Те поставят ясна демаркационна линия между частно и държавно училище в полза на частното, което програмира по-добра социална съдба и идентичност. Предвид профилирането на образованието повечето от анкетираните са отдали приоритет на професионалното образование, като тип прагматично. Прави впечатление, че успехът в повечето случаи не играе ролята на социален индикатор и това има своето обяснение в девалвацията на оценките в българското училище. Отговорите са многопосочни при типа обучение, като катализатор за успех, което показва разнородни потребители на образователната услуга. Център или периферия на училищната институция, както и подготовката на учителите са водещи фактори за просперитет на учениците. Най-важните участници в образователния процес са „ученици, учители и родители“, но действителният потребител е самото общество – сочат получените отговори. „Ти нямаш никакъв шанс, но все пак опитай“ е мотото на 55 % от българските ученици. Позитивът: „Образованието – скрито съкровище“ се отнася за 42% от учениците навсякъде по света. Изравняването на надеждата и липса на такава при българските ученици по отношение на образованието като шанс е показателно за желанието на учениците да продължат своите усилия независимо от неясното бъдеще.

Символният капитал на училището е наличен в съзнанието на учениците. Новата образователна ситуация ще затвърди тази тенденция. В контекста на идеите на френската социологическа мисъл образователната реформа в България може да се види не просто като символна промяна на училището, а училището като институция на властта. Новият образователен закон, свързан с промяна на училищната система, в частност вида и евентуално функциите на различните видове училища, отхвърля меките практики на изключване на ученици, родители и учители. За първи път училищната институция и ней-

ният „символен капитал“ ще се легитимират директно без възможността за реакция дори от страна на педагогическите специалисти.

Обединеното и иновативното училище ще разполагат с различен символен капитал, който в най-значима степен ще предопределя социалната идентичност и съдба на участниците. Българските учители, също както и учениците, ще се окажат част от социална диференциация. Тяхната подготовка и професионална биография ще се намесват пряко в бъдещата им реализация. Реалността в българското училище през XXI век предлага умален модел на общество в преход, изправено пред идеята за нов социален ред. Училищната институция не просто ще подпомогне този процес, но на практика ще го реализира и където „елитът ще произвежда и възпроизвежда елит“. За останалите участници ще остане утехата: „Ти нямаш никакъв шанс, но все пак опитай!“.

БЕЛЕЖКИ

1. <http://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf>

ЛИТЕРАТУРА

- Bourdieu, P. (2005a). *Prakticheskiat uset*. Sofia: Figura [Бурдийо, П. (2005a). *Практическият усет*. София: Фигура].
- Bourdieu, P. (2005b). *Ritualite na instituirane. Sociologicheski problemi*, No. 3 – 4, 113 – 122 [Бурдийо, П. (2005b). Ритуалите на институиране. *Социологически проблеми*, № 3 – 4, 113 – 122].
- Bourdieu, P. (2008). *Protivorechia na nasledstvoto. Sociologicheski problemi*, No. 1 – 2, 111 – 118 [Бурдийо, П. (2008). Противоречия на наследството. *Социологически проблеми*, № 1 – 2, 111 – 118].
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1997). *Otvatre izkliuchenite. Sociologicheski problemi*, No. 3 – 4, 22 – 27 [Бурдийо, П. & Шампань, П. (1997). Отвътре изключените. *Социологически проблеми*, № 3 – 4, 22 – 27].
- Connolly, S.R. (2012). *Students' cultural capital: a study of assessment for learning as a field of exchange: PhD thesis*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Dumais, S.A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Soc. Educ.*, 75, 44 – 68.
- Foucault, M. (1992). *Geneologia na modernostta*. Sofia: Sofia University Press [Фуко, М. (1992). *Генеология на модерността*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“].
- Milenkova, B. (1997). *Balgarskite elitni uchilishta v tarseneto na identichnost. Sociologicheski problem*, No. 3 – 4, 36 – 45 [Милenkова,

- В. (1997). Българските елитни училища в търсенето на идентичност. *Социологически проблеми*, №. 3 – 4, 36 – 45].
- Nalaskowski, F. & Dejna, D. (2015). The innovating method of measuring the symbolic capital of youth. *J. US-China Public Adm.*, 12, 686 – 694.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British J. Soc. Educ.*, 11, 431 – 447.
- Peteva, Z., Filipova, V. & Toshev, B.V. (2011). Home, family, school: on the pupils' aloofness from their school. *Chemistry*, 20, 23 – 42 [In Bulgarian].
- Spillane, J.P., Hallett, T. & Diamond, J.B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: instructional leadership in urban elementary schools. *Soc. Educ.*, 76, 1 – 17.

“SYMBOLIC CAPITAL” OF THE BULGARIAN SCHOOL

Abstract. This study is influenced by the ideas of the French sociologist Pierre Bourdieu. The assumption is that the external differentiation of the school system conceals a social selection of students, teachers and parents. On an empirical level, the answer to the question of the existence of symbolic capital at school and the students' explicit or implicit awareness of it is sought.

✉ **Dr. Nikolay Tsankov**
✉ **Dr. Veska Gyuyiyska**
Faculty of Pedagogy
South-West University
66, Ivan Mihailov St.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ntzankov@swu.bg
E-mail: v_guyiyska@swu.bg