
М. О. Макушева

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕУДАЧ Б. БЕРНШТАЙНА В СВЕТЕ СОЦИОЛОГИИ ЯЗЫКА

Рассматривается теория образования Б. Бернштайна в связи с теорией социальной дифференциации языка. Социолог объясняет проблему образовательных неудач выходцев из рабочего класса с позиции своей теории разветвленного/ограниченного кодов. Такая постановка проблемы дает возможность осмыслить институт образования как легитимное средство социальной селекции и воспроизводства социальной структуры.

Ключевые слова: социолект, социальный класс, социальная структура, институт образования, развернутый код, ограниченный код.

М. О. Makusheva

B. BERNSTEIN'S THEORY OF EDUCATIONAL FAILURES FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIOLOGY OF LANGUAGE

B. Bernstein's theory of education in its relation to the theory of social differentiation of language are regarded. The sociologist explains the problem of the educational failure of people from the working class from the perspective of his elaborated/restricted codes theory. Such an approach to the problem gives an opportunity to understand the institute of education as a legitimate agent of social selection and a means of reproduction of social structure.

Keywords: sociolect, social class, social structure, education institute, elaborated code, restricted code.

Социология образования стала на фоне кризиса образования шестидесятых годов XX века крайне популярной областью исследований. Суть этого кризиса состоит в том, что стало очевидно: система общего образования не может достичь провозглашенных целей и дать всем качественное образование. И это не смотря на то, что в этот период в большинстве индустриально-развитых стран происходит быстрое увеличение расходов на образовательную сферу. В публичном дискурсе господствовала позиция, обвиняющая в сложившейся ситуации систематически неуспевающих детей. Проблема неуспеваемости выходцев из низших классов была психологизирована и концептуализирована в терминах личных качеств детей — «они ленивы», «они асоциальны», «они не стараются» и т. д.

Эта проблема также связана с другой — с неравенством шансов на получение образования и — шире — шансов доступа к

ценным благам общества. Она описана, например, Р. Будонем в работе «Неравенство шансов». В ней, в частности, критически рассматривается утверждение, что образование является социальным лифтом для всех. Ребенок, получивший образование уровнем выше, чем у его отца, вовсе не обязательно получает большие шансы восходящей горизонтальной мобильности в сравнении со своим отцом. То есть шансы на улучшение своего положения или его сохранение не зависят от уровня образования, но зависят от социального происхождения. Таким образом, нужно объяснить неравенство в шансах и «неспособность» к обучению каким-то набором факторов, напрямую не связанных с образованием.

В рамках направления социологии языка мы находим возможность перевести эту проблему из области психологической в другую — языковую, и — шире — социокультурную. Родоначальником теории, свя-

зывающей неуспехи в образовательной сфере со специфическими лингвистическими средствами, используемыми группой, является известный социолог и социолингвист Б. Бернштайн [5]. Его имя крайне редко, если не сказать никогда, употребляется в российской социологической литературе, несмотря на то, что сам ученый позиционирует себя как социолог, хоть и признает, что работал в некотором отдалении от социологического сообщества того времени [3].

Центральная проблема для исследователя — это взаимодействие между социальной структурой, использованием языка и поведением. В обществе можно обнаружить группы, речевое поведение которых характеризуется иными лингвистическими отличиями, нежели диалектные. Наиболее заметны они там, где особенно велик разрыв в социально-экономическом положении — между средним классом и низами рабочего класса. Таким образом, можно выделить два главных «способа говорить», характерных для двух противопоставленных друг другу социальных групп. Это различие связано не с интеллектуальным развитием отдельных индивидов, что подтверждается ученым экспериментально, а с особенностями структурной организации этих социальных сред.

Бернштайн дает им названия «формальный язык» и «публичный язык» [6] (1958, 1959 годы), затем, в более позднем варианте теории, в работе «Классы, коды и контроль», они концептуализируются как ограниченный и развернутый языковые коды.

На лингвистическом уровне коды различаются по произношению, лексическому составу, грамматическим конструкциям. Причем лексика и грамматика важнее, так как они оказывают обратное влияние на поведение, будучи вписанными в ментальные структуры агентов.

На психологическом уровне коды различаются мерой, в которой каждый из них способствует или ограничивает перевод

имплицитного символического содержания в вербальную эксплицитную форму. Доминирующий способ речи среднего класса таков, что речь становится объектом специальных образовательных практик, направленных на расширение возможностей вербального выражения субъективного содержания, стимулирующих внимание к различиям и к проблемным сторонам предмета. Речь рабочего класса, напротив, ориентируется более на описание, нежели на обобщения и общие понятия.

Ранее мы сказали, что коды связаны со структурной организацией сред. Данные лингвистические отличия имеют, по Бернштайну, функциональное значение для соответствующих социальных сред. Ограниченный код оправдан там, где содержание разговора стандартизировано и главная функция общения — укрепление солидарности (можно провести параллель с теорией механической солидарности Э. Дюркгейма, с разделением на общность и общество Ф. Тенниса, с теорией первичной группы Ч. Кули). Социальные ситуации для такого кода будут варьироваться, но главное качество среды — это набор общих идентификаций, общий опыт, общность самосознания [3, с. 77]. Следовательно, эти социальные отношения могут носить инклюзивный характер. Речь здесь используется на заднем плане коллективности, общность самосознания, интересов снимают нужду в вербализации субъективных намерений и делают их эксплицитными. Значения при этом могут выражаться очень сжато. Использование этого кода можно обнаружить в группе детей-сверстников или подростков, в криминальных субкультурах, в боевых отрядах армии, в супружеских парах и т. д. Хорошим примером такого кода является просторечье. Вербальное планирование в таких сообществах будет иметь тенденцию к постепенному снижению по мере установления все более тесных отношений. Невербальный компонент будет становиться все более значи-

мым с точки зрения декодирования значения сообщения, нежели вербальный. Содержание речи скорее будет конкретным, описательным и повествовательным, чем аналитическим и абстрактным. Главная его функция — усиливать и укреплять форму социальных отношений (теплых, близких, инклюзивных), поддерживать общие идентификации членов группы.

Разработанный код имеет источник в совершенно иных формах социальных отношений. Здесь к индивиду предъявляется требование отбирать лингвистические средства, связанные с предметом речи. Этот код является средством выражения индивидуальных реакций, чувств, мнений. Если ограниченный код облегчает конструирование и изменение социализирующих символов, то развернутый — индивидуализирующих. Значения здесь выражаются эксплицитно. Это не необходимо означает, что содержание сообщений абстрактно. Код облегчает вербальную передачу и расширение индивидуального опыта. Развернутый код акцентирует внимание на различиях и проблемных сторонах предмета.

Соответственно и поведенческие процессы этих кодов будут развивать различные формы саморегуляции и ориентации, так как будут транслировать специфические нормы и ценности среды. «Когда ребенок говорит, он добровольно изменяет свое поле стимулов и его последующее поведение модифицируется природой этих изменений» [3, с. 76]. Бернштайн предполагает, что формы разговорной речи в процессе их изучения в детстве обобщают, распространяют и усиливают особые типы отношений со средой, необходимые для их воспроизведения.

Для нас же главное качество кодов — их способность служить средством социального различия. Отражая в некотором роде социальную структуру, языковые различия дают информацию об использующих их агентах и способствуют идентификации и типизации в процессе взаимодействия.

Наряду с одеждой, развлечениями и прочими элементами стиля жизни, язык создает идентификации членов группы, укрепляет их сплоченность и солидарность и, в то же время, поддерживает социальную дистанцию. В таком понимании языковая дифференциация служит еще и целям осуществляемой институтами социальной селекции, которая в наиболее явной форме реализуется в институте образования.

Для объяснения процесса селекции Бернштайн выдвигает теорию, в соответствии с которой система образования требует от агентов владения развернутым кодом. Попадая в социальный институт образования, носитель ограниченного кода сталкивается с не свойственными для себя способами коммуникации и стигматизируется как неспособный. Тот же, кто в семье усвоил манеру выражаться, характерную для среднего класса, скорее всего будет адекватен для образовательного учреждения и добьется успеха. Таким образом, образовательные успехи и карьера часто связаны не столько с уровнем интеллекта, сколько с усвоенным языковым кодом, ограничивающим возможности личности.

Данное рассуждение составляет основу теории образовательных неудач Бернштайна. Теорию неудач он развивает теоретически в работах «Theoretical studies toward a sociology of language» («Теоретические исследования в социологии языка») и «Структура педагогического дискурса», а эмпирически проверяет гипотезы в работе «Applied studies towards a sociology of language» («Прикладные исследования в социологии языка»).

Говоря о неадекватности ограниченного кода в системе образования, мы сталкиваемся с двумя вариантами — недостаточности и отличия. Во-первых, ограниченный код может быть признан недостаточным для овладения знаниями в рамках программы средней школы. Проще говоря, ребенок терпит неудачу потому, что его язык слишком примитивен. Тогда проблема находит-

ся в самом коде и в системе социализации, и путь выхода из проблемы лежит в области овладения стандартным вариантом языка.

Или же, во-вторых, ограниченный код можно считать социально не приемлемым и стигматизированным в рамках системы образования. То есть применение ограниченного кода не невозможно, но не принято и поэтому его носители систематически отбраковываются.

Во втором случае акцент переходит с прагматических требований на культуру института. Каждый институт имеет определенный набор правил относительно того, какими качествами должен обладать его участник. Часто эти требования или ожидания носят не вполне прагматический характер, а связаны с историей становления института. В нормативно-ценностных основаниях института находит отражение идеология группы, занимавшей в данной сфере ключевое положение; идеология, отпечатавшаяся в нормативно-ценностном комплексе института и маскирующая конкретные социальные или политические интересы. Среди таких ожиданий могут быть пол, возраст, происхождение, всевозможные поведенческие отличия, в том числе и языковые.

Главная мысль состоит в том, что институт, проникнутый этосом среднего класса, препятствует вхождению в данную сферу выходцев из других слоев. То есть, возвращаясь к нашему вопросу, можно сказать, что ребенок терпит неудачу потому, что он иной для системы образования, структурированной в рамках этоса среднего класса. В рамках этой гипотезы селекция должна пониматься как дискриминация по языковому признаку. Часть этих проблем лежит в области социальных аттитюдов, в соответствии с которыми школьные учителя считают носителя диалекта или социолекта менее умным. Часть — в самой системе образования.

В работе Бернштайн развивает обе версии, которые дополняют друг друга. Ведь

различия в коде — это еще и различия в символическом потенциале, в повседневных идеологиях, в этосе группы. В этом процессе также участвуют установки группы относительно образования и образовательных учреждений — позитивные в случае среднего класса и негативные в случае рабочего класса, также зафиксированные в языке. Отсутствие веры в эффективность образования в качестве социального лифта для их детей и большое число «провалов» детей рождает в людях из рабочего класса отрицательное и неуважительное отношение к школе, что порождает замкнутый круг. Напротив, средний класс, основываясь на опыте, видит в ней основу своего социального положения, своего благосостояния.

В работе «К теории образовательной передачи» [4] Бернштайн анализирует комплекс отношений между школой, семьей и обществом. Школа передает, по Бернштайну, два взаимосвязанных поведенческих комплекса. Первый связан с формированием личности — норм и ценностей, личных качеств, манер. Второй может быть назван формальным обучением и передает знания и умения. Они формируют в школе два порядка — экспрессивный и инструментальный.

Инструментальные качества могут быть оценены и проэкзаменованы объективно и исходя из критериев, выработанных внутри института образования, под влиянием экономических факторов. Ситуация с экспрессивным порядком сложнее. Во-первых, относительно консенсусу внутри школы относительно критериев оценки знаний и умений скорее всего соответствует разногласие по поводу ценностей и личных качеств. Во-вторых, критерии оценки второго поведенческого комплекса вырабатывают не в школе и не в институте образования, а во внешней среде. И тут также нет и не может быть консенсуса, так как ценности и нормы, передающиеся в экспрессивном порядке, отличны для разных социальных групп и институтов. Таким образом, сфера

экспрессивная потенциально является ареной социальных конфликтов. Здесь осуществляется борьба за принятие той или иной социально-маркированной модели, по которой будут формироваться и оцениваться качества учеников и осуществляться селекция.

Стоит сказать несколько слов о критике работ Бернштайна. Здесь необходимо отметить, что большая часть критики относится к так называемой теории изоморфизма — к установлению жесткой зависимости языковой структуры от социальной. Так понимает работы Бернштайна, например, известнейший советский автор А. Д. Швейцер [2, с. 15–21]. Однако по поздним работам Бернштайна, на некоторые из которых мы опирались, нет основания считать, что он проводил такую связь и утверждал именно жесткую зависимость. Напротив, ученый отмечает в указанной книге, что на речь влияет не только классовое положение, но и ситуативный фактор, тем самым отчасти элиминируя критику У. Лабова*, отрицающего возможность иерархизации языков, утверждающего их равноценность.

В своем стиле данную проблему комментирует социолог П. Бурдьё в работе, посвященной анализу властного потенциала официального языка [1]. Легитимный язык понимается им как средство господства, распространяемого властвующими на всей территории страны с целью укрепления своего положения. В этом процессе главную роль играет наука и авторитет ученого, помогающие легитимировать один из языковых вариантов и заклеить другой. По мнению Бурдьё, Бернштайн делает то же, что лингвисты времен кодификации национальных языков — берет за норму один вариант и клеймит прочие, то есть воспроизводит структуру существующего в обществе распределения власти и символического влияния.

То есть Бернштайн совершает очень популярную среди теоретиков ошибку — за-

бывает применить свои принципы к собственной теории. Научный дискурс, производимый в основном представителями среднего класса, воспроизводит фетишизацию легитимного кода, осуществляемую в реальности. Достаточно вспомнить, как Бернштайн описывает свойства усовершенствованного кода, не соотнося этот социальный продукт с социальными условиями его производства. Он становится, таким образом, эталоном, возводится в ранг абсолютной и естественной нормы, то есть представление о нем является частью идеологии среднего класса. Возникает ситуация унификации, описанная П. Бурдьё, при которой всякая практика, в том числе и языковая, оценивается на основе практики господствующих классов.

Таким образом, мы можем заключить, что институт образования — лишь посредник, средство, помогающее воспроизводству социальной структуры через селекцию, легитимным агентом которой он признан в современном обществе. А языковые отличия отражают структурные детерминанты социального положения человека и группы и работают на практике как различия и барьеры.

Конечно, прямое переложение выводов, сделанных британским теоретиком, на российскую действительность невозможно, так как социальная структура нашего общества пока не столь устойчива, пространство образов жизни, характерных для разных групп, организовано иначе и испытывает иные влияния. Кроме того, существенные отличия, уходящие корнями в советскую эпоху, просматриваются в самом институте образования, в этосе его агентов. Однако потенциал этого направления особенно велик в нашем претерпевающем изменения обществе, так как позволяет поймать особенности социальной организации образования, ускользающие из сети традиционного системного и структурно-функционального анализа. И мы надеемся, что смогли продемонстрировать не только

социально-критический, но и познавательный потенциал данной теории и показать, что анализ языковых данных мо-

жет помочь и дать новые перспективы в изучении традиционных проблем социологии образования.

ПРИМЕЧАНИЕ

* У. Лабов в онтологическом плане отрицает деление групповых языков на развернутые и ограниченные, примитивные и развитые. Он утверждает, что каждый вариант (вернее, тенденция в речи) функционален и адекватен потребностям группы. Кроме того, У. Лабов развивает направление изучения ситуативных переменных в языке, дополняющих переменные, связанные с социальным положением говорящих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдые П. О производстве и воспроизводстве легитимного языка // Отечественные записки. 2005. № 2. Электронная версия журнала. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=23&article=1040>
2. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику. М., 1978. С. 15–21.
3. Bernstein B. Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies toward a sociology of language. London: Rutledge. 2003.
4. Bernstein B. Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational transmission. London: Routledge & Kegan Paul, 2003.
5. Sadovnik A. R. Basil Bernstein. Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 2001. Vol. XXXI. № 4. December. P. 687–703.
6. Ziolkokowsky M. Testing Bernstein's hypothesis on Polish. International journal of the sociology of language. 78 (1989). P. 57–70.

REFERENCES

1. Burd'e P. O proizvodstve i vosproizvodstve legitimnogo jazyka. «Otechestvennye zapiski». 2005. № 2. Elektronnaja versija zhurnala. Rezhim dostupa: <http://www.strana-oz.ru/?numid=23&article=1040>
2. Shvejcer A. D., Nikol'skij L. B. Vvedenie v sotsiolingvistiku. M., 1978. S. 15–21.
3. Bernstein B. Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies toward a sociology of language. London: Rutledge. 2003.
4. Bernstein B. Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational transmission. London: Routledge & Kegan Paul, 2003.
5. Sadovnik A. R. Basil Bernstein. Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 2001. Vol. XXXI. № 4. December. P. 687–703.
6. Ziolkokowsky M. Testing Bernstein's hypothesis on Polish. International journal of the sociology of language. 78 (1989). P. 57–70.