

УДК 316.74:37

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА УСПЕХИ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нечитайло Ирина Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

Статья посвящена рассмотрению возможностей и результатов исследования дискурсивных проявлений влияния социального происхождения на успехи в образовании. Отмечается, что такое влияние наблюдается и в современном украинском обществе, что подтверждают результаты исследований, проведенных отечественными социологами в последние годы. Однако исследований собственно дискурсивных проявлений влияния социального происхождения на успехи в образовании в Украине не проводилось. Хотя такие и подобные им исследования, по мнению автора, могут оказаться весьма продуктивными в отношении выявления скрытых медиаторов воспроизводства социального неравенства через образование. В статье описывается процедура и представляются результаты исследования, проведенного автором с применением метода, апробированного некогда французскими учеными (П. Бурдьё и др). С опорой на результаты исследования делается вывод о том, что проблема воспроизводства социального неравенства через образование связана, помимо прочего, со спецификой образовательного дискурса и сложностью языка образования.

Ключевые слова: дискурс, образование, социальное неравенство, социальное происхождение, способ использования языка.

Статтю присвячено розгляду можливостей та результатів дослідження дискурсивних проявів впливу соціального походження на успіхи в освіті. Наголошується, що такий вплив спостерігається і в сучасному українському суспільстві, що підтверджують результати досліджень, проведених вітчизняними соціологами в останні роки. Проте досліджень власне дискурсивних проявів впливу соціального походження на успіхи в освіті в Україні не проводилося. Хоча такі і подібні їм дослідження, на думку автора, можуть бути вельми продуктивними з точки зору виявлення прихованих медіаторів відтворення соціальної нерівності через освіту. У статті описується процедура і представляються результати дослідження, проведеного автором із застосуванням методу, апробованого французькими вченими (П. Бурд'є та ін.). З опорою на результати дослідження робиться висновок про те, що проблема відтворення соціальної нерівності через освіту пов'язана, окрім іншого, зі специфікою освітнього дискурсу і складністю мови освіти.

Ключові слова: дискурс, освіта, соціальна нерівність, соціальне походження, спосіб використання мови.

The article is devoted to the some of the opportunities and results of the study of discursive manifestations of the effect of social origin on educational achievements. It is noted that such effect is observed in modern Ukrainian society. It confirms the results of sociological researches conducted in recent years. However, researches of discursive manifestations of the effect of social origin on educational achievements has not been in Ukraine. Although, according to the author, these and similar researches can be very productive in terms of identifying hidden mediators reproduction of social inequality through education. The article describes the procedure and presented the results of research conducted by the author using the method, tested once by French scientists (Pierre Bourdieu and other). Based upon the results of the research concluded that the problem of the reproduction of social inequality through education related with the specific educational discourse and the complexity of the language of education.

Keywords: discourse, education, social inequality, social origin, way of using language.

По мнению целого ряда зарубежных ученых, мощнейшим средством и инструментом образования является образовательный (аудиторный, дисциплинарный и т. п.) и, в частности, педагогический дискурс. В общем смысле дискурс – речь, процесс языковой деятельности. В специальном, социогуманитарном смысле – социально обусловленная организация системы речи, а также определенные принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды

времени. Специальное значение слова «дискурс» впервые вводит Э. Бенвенист, противопоставляя discours (речь, привязанная к говорящему) и *gécit* (речь, не привязанная к говорящему).

Язык и дискурс как социальные феномены исследовались и исследуются многими зарубежными учеными, а именно Дж. Александером, Л. Альтюссером, М. Бахтиным, П. Бурдьё, Л. Витгенштейном, Р. Водак, Г.-Г. Гадамером, А. Грамши, Т. А. ван Дейком, Т. Дридзе, В. Ильиным, Г. Крессом, Г. Маркузе, Ф. де Соссюром, Н. Феркло, М. Фуко, Ю. Хабермасом, Л. Чоулиораки и др. В отечественной социологии научному рассмотрению дискурса посвящены работы В. Бурлачука, Н. Костенко, А. Литовченко, В. Оссовского, И. Поповой и др.

Следует отметить, что среди множества ученых, посвятивших свои научные труды проблематике дискурса как социального феномена, только некоторые сделали предметом специального рассмотрения именно образовательный (как правило, педагогический) дискурс. Анализ этих трудов, позволяет все многообразие точек зрения свести к нескольким основным посылкам, вытекающим из деятельностной природы дискурса и его направленности на конкретные цели. Согласно этим посылкам, образовательный (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) дискурс может быть рассмотрен как средство: 1) артикуляции идентичности (Г. Кресс, Л. Чоулиораки и др.) [4; 7]; 2) артикуляции предубеждений – социально-классовых, статусных, расовых и др. (Б. Бернстайн, П. Бурдьё, Ж.-К. Пассерон и др.) [2; 5]; насаждения власти и идеологии (П. Бурдьё, Т. ван Дейк и др.) [2; 3, с. 32–34; 10]; трансляции культурных смыслов, норм, ценностей и т. п. (Дж. Александер, Р. Водак, Н. Феркло и др.) [6].

Несмотря на то, что дискурс (особенно политический) является предметом внимания многих современных социологов, недостаточно проработанными на сегодняшний день остаются вопросы, связанные с эмпирическим исследованием специфики образовательного дискурса. Хотя, как показывает опыт зарубежных ученых, такие и подобные им исследования могут оказаться весьма продуктивными в отношении выявления скрытых медиаторов воспроизводства социального неравенства через образование.

В связи со сказанным выше, целью данной статьи является рассмотрение метода и результатов исследования дискурсивных проявлений влияния социального происхождения на успехи в образовании. Для достижения поставленной цели считаем необходимым вкратце изложить некоторые теоретические положения, которые выступили в качестве теоретико-методологической основы исследования.

Во-первых, понятия дискурса и языка очень близки друг другу. В понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. Посредством дискурса осуществляется моделирование социальной реальности для индивида в сознании индивида, осуществляется ее реконструкция, что находит выражение в индивидуальных практиках, в конечном итоге, имея реальные социальные последствия.

Во-вторых, наблюдается связь между степенью овладения официальным языком (т.е. имеющим привилегированный статус в государстве) и возможностями накопления материального и символического капитала. Эта связь заключается в том, что, как правило, только те индивиды и группы, которые являются носителями кода официального, легитимного языка и с легкостью им оперируют, могут достигать более высоких и самых высоких позиций в социальном пространстве.

В-третьих, существует два основных пути освоения легитимного языка: 1) привыкание в результате длительного контакта с этим языком; 2) специальное обучение его эксплицитным правилам. Следовательно, две основные инстанции, формирующие, производящие компетенцию владения официальным языком, это – семья и учебное заведение.

В-четвертых, в частности, по мнению П. Бурдьё и некоторых других ученых, в процессе выработки и легитимации официального языка решающую роль играет именно образование (особенно школьное), а средством его легитимации и распространения является образовательный дискурс (особенно педагогический).

Б. Бернстайн, П. Бурдьё, Ж.-К. Пассерон и другие ученые отмечают, что педагог всегда бессознательно использует некие «социальные знаки» («правильность» речи, ее акцент, тон, манера и т. п.) [1, с. 48; 2, с. 103]. Эти «социальные знаки» в образовательной среде свидетельствуют о правильности владения языком. Если обучающийся улавливает эти знаки и начинает пользоваться ними, то можно говорить, что он «усвоил правила игры» в образовании. Разные социальные группы имеют «свои» системы таких знаков, каждая из которых в большей или меньшей степени совпадает или не совпадает с системой знаков педагога. Если дифференцировать общество на группы по социально-классовому признаку, можно сказать, что те социальные группы, которые относятся (как и педагоги), к группе «работников интеллектуального (умственного) труда», используют очень похожие на педагогическую знаковые системы, обеспечивающие коммуникацию, чего нельзя сказать о группе «работников физического (ручного) труда». Именно поэтому, детям – выходцам, к примеру, из семей «интеллигенции» – намного легче дается обучение, чем выходцам из семей «рабочих». Для первых язык педагога является более понятным, они намного быстрее усваивают «правила игры» (т. е. эксплицитные правила и способы

употребления языка). Этот вывод не является итогом чистого теоретизирования, он был сформулирован с опорой на данные, полученные эмпирическим путем (исследования Б. Бернштейна, Жд. Таф, В. Тейлора, М. Хьюза, И. Шор и др.) [1, с. 136–139; 5, с. 34–35; 101–107; 8, с. 70; 9, с. 12–20].

Однако особого внимания, на наш взгляд, заслуживают исследования, проведенные П. Бурдые и Ж.-К. Пассероном. При этом ученые использовали довольно интересный и необычный, по крайней мере для социологии, метод, условно обозначенный нами как метод «слов-ловушек».

Суть метода, примененного некогда П. Бурдые и его коллегами, заключалась в следующем: группе испытуемых, состоящей из студентов, предлагался ряд терминов, которым нужно было дать определения. Перечень терминов включал в себя как знакомые и понятные всем и каждому слова, так и незнакомые, специфические, а также и вовсе несуществующие слова. Перед испытуемыми ставилась задача – без словаря и иных «подручных средств» определить каждый из предложенных терминов.

Гипотетически, испытуемые «с литературным отношением к языку» (т.е. «приспособленные» к быстрому усвоению «правил» педагогического дискурса) обязательно должны были сделать попытку интерпретации даже непонятных и несуществующих терминов, выполнив эту процедуру сравнительно быстро. В итоге, опираясь на результаты эксперимента, П. Бурдые и Ж.-К. Пассерон сделали следующие выводы [2, с. 111]: (1) испытуемые с «блестящим» образовательным прошлым (отличники учебы, обладатели похвальных грамот и т. п.) гораздо реже колеблются перед попыткой дать определение «слову-ловушке» (т.е. несуществующему термину). Эта «привилегированная» категория испытуемых дает больше связанных многословных определений непонятному термину (который, возможно, в действительности ничего не обозначает, но все же вызывает какие-либо ассоциации). Свободное владение языком, которое нередко сопровождается уверенностью в себе, связанной с принадлежностью к привилегированной категории, по мнению ученых, порой доходит до бесцеремонности; (2) испытуемые, являющиеся выходцами из низших слоев общества, в большинстве своем не могли похвастать «хорошим» средним образованием. Определяя предложенные термины, они демонстрировали примеры «вынужденно непринужденной» речи, в то время как речь выходцев из высших слоев была охарактеризована исследователями как «естественно непринужденная».

В понимании П. Бурдые и Ж.-К. Пассерона, «естественная» и «вынужденная непринужденность» – это два противоположных типа отношения к языку, соотносящиеся с противоположностью двух способов приобретения вербальных навыков, которые практикуются в разных социально-классовых группах. Однако ученые не дали никаких пояснений относительно того, какие определения следует относить к «естественно непринужденным», а какие – к «вынужденно непринужденным», то есть критерии дифференциации определений ими обозначены не были.

Тем не менее, сама идея такого исследования нам показалась весьма интересной. Если предположить, что особенности речи, отражающие особенности мышления, связаны с социальным происхождением человека, и такая связь влияет на его образовательные успехи, по идее, выходцы из разных социальных слоев (социально-классовых групп), скорее всего, будут отличаться своими успехами в образовании, что найдет отражение в том, как именно они определяют те или иные термины.

Следуя опыту западных ученых, мы выделили две большие социальные (социально-классовые) группы, заметно отличающиеся своим отношением к языку и правилами его употребления: «работники интеллектуального (умственного) труда» и «работники физического (ручного) труда». Гипотетически, дети–выходцы из семей первых, должны демонстрировать «естественную непринужденность» в определении терминов, в то время как выходцы из семей вторых – «вынужденную непринужденность».

Нами были выделены следующие критерии отнесения к определенному типу непринужденности: а) количество времени, затраченного на определение понятий; б) наукообразность/обыденность предложенных определений; в) многословность/немногословность и связанность/бессвязность слов в определении. О естественной непринужденности свидетельствует сравнительно малое количество времени, наукообразность, многословность и связанность определений, в то время, как вынужденная непринужденность характеризуется прямо противоположными признаками.

После того, как тип использования языка идентифицирован, необходимо уточнить информацию об успеваемости испытуемого, и о том, выходцем из какой (из двух обозначенных выше) социальных групп он является. Если обнаружится, что, к примеру, выходцы из семей работников интеллектуального (умственного) труда в подавляющем большинстве случаев являются успешными в учебе (как в прошлом, так и в настоящем) и демонстрируют естественно непринужденный («литературный») тип использования языка, гипотеза о существовании взаимосвязи между социальным происхождением, школьными успехами и речевыми (языковыми, лингвистическими) особенностями изложения мыслей будет подтверждена.

Описанный выше метод исследования, является качественным, поскольку нацелен на получение глубинной информации, связанной с изучением предпосылок формирования установок на понимание

социальной реальности и мотивов действия. Следовательно, как и любой другой качественный метод, он не требует большой выборки. К тому же наше исследование планировалось как пилотажное, поэтому объем выборки составил 25 человек (студенты 3–5-х курсов). Перед испытуемыми ставилась задача в письменном виде дать определения 5 предложенным их вниманию терминам, предложенным исследователем, кроме того, указать (приблизительно, согласно 5-балльной шкале) средний бал успеваемости в школе, а также социально-профессиональный статус (образование, специальность, профессию) родителей. На процедуру определения понятий отводилось 20 минут.

Приступая к анализу собранной информации, мы испытывали некоторое опасение сможем ли четко идентифицировать тип использования языка как «естественно непринужденный» либо «вынужденно непринужденный», согласно обозначенным выше критериям. Оказалось, что в подавляющем большинстве случаев тип можно было определить без особых проблем и сомнений (за исключением 2-х случаев).

По результатам анализа данных, семь человек из всех испытуемых были отнесены к носителям естественно непринужденного типа использования языка и шестнадцать – к носителям вынужденно непринужденного. С двумя испытуемыми мы так и не смогли определиться, поэтому их ответы в дальнейшем не учитывались.

Испытуемые из группы носителей естественно непринужденного типа потратили на поставленную задачу не более семи минут. В этой группе трое – «отличники» как в школе, так и в вузе, а четверо имело средний балл школьной успеваемости выше «4». Подавляющее большинство участвовало в различных олимпиадах по тем или иным предметам, некоторые имеют награды и почетные грамоты за призовые места.

В абсолютном большинстве случаев матери респондентов, продемонстрировавших естественно непринужденный тип использования языка, имеют высшее образование и по профессиональной принадлежности могут быть отнесены к социальной группе «работников интеллектуального труда» (воспитатель, учитель, преподаватель, режиссер, экономист и т. п.). Что касается отцов, то здесь также можно говорить о подавляющем большинстве с высшим образованием, а профессии четверых из них также можно отнести к разновидностям умственного труда (педагог, эколог, агроном, бухгалтер). Двое отцов являются частными предпринимателями с высшим образованием (без уточнения, чем конкретно они занимаются), и только один отец не имеет высшего образования и работает охранником.

Вторая группа испытуемых, продемонстрировавших вынужденно непринужденный тип использования языка, по численности более чем в два раза превысила первую. Подавляющее большинство испытуемых, вошедших в эту группу, потратило на разрешение поставленной задачи более семи минут, а некоторым не хватило и двадцати. Исключение составили те из них, которые ставили прочерки вместо требуемых определений либо бездумно писали «не знаю» (чтобы побыстрее освободиться и покинуть аудиторию). Абсолютное большинство испытуемых, попавших в эту группу, имело средний балл успеваемости в школе ниже «4». У пятнадцати (из шестнадцати) испытуемых ни мать, ни отец не имеют высшего образования и не являются «работниками интеллектуального труда» (продавец, кондитер, повар, швея, домохозяйка, парикмахер, строитель, шахтер, охранник, водитель, безработный и т. п.). Только один случай составил исключение (мать – учитель с высшим образованием). Подчеркнем, что ответы многих респондентов из группы испытуемых, продемонстрировавших «вынужденно-непринужденный» тип использования языка, можно охарактеризовать скорее как «вынужденные», так как они даже не пытались «подражать» педагогическому дискурсу (некоторые вместо определения просто писали – «не знаю», а некоторые давали определение одним словом без каких-либо дополнительных пояснений). По сути, реальных «вынужденно непринужденных» оказалось всего лишь три человека. И все трое – успешные студенты (хотя и не очень успешные бывшие ученики). Все остальные респонденты, ответы которых были скорее «вынужденными», чем «вынужденно непринужденными», не являются успешными студентами, а средний балл их успеваемости в школе был ближе к «3».

В целом можно сказать, что результаты исследования подтвердили гипотезу о существовании взаимосвязи между социальным происхождением, школьными успехами и речевыми (языковыми, лингвистическими) особенностями изложения мыслей. Выходцы из семей «работников интеллектуального труда» и/или «интеллигенции», обладают языковым кодом, «родственным» образовательному (аудиторному, дисциплинарному и т. п.) и, в частности, педагогическому дискурсу. Они с легкостью и без стеснения излагают свои мысли, не опасаясь при этом быть непонятыми и раскритикованными, так как хорошо понимают и «чувствуют» язык педагога, а соответствующие правила использования языка были усвоены ими еще в процессе первичной социализации, в результате первичного педагогического труда (родителей). Выходцы из семей «работников физического труда» (а точнее – любого не интеллектуального), «не настроены» на педагогический дискурс и сложный язык образования в целом. Возможно, поэтому учеба в школе им давалась сложнее, о чем свидетельствуют

средние и ниже показатели школьной успеваемости. Однако тот факт, что среди респондентов, не отличающихся особыми успехами в школе, чьи родители не имеют высшего образования и профессии, связанной с умственной деятельностью, все-таки есть успешные студенты, свидетельствует о том, что процесс воспроизводства социального неравенства по аскриптивному признаку (социального происхождения) иногда дает сбой. По результатам проведенного исследования невозможно определить причин этого сбоя: то ли студенты слишком внимательные, старательные, целеустремленные, то ли педагоги слишком опытные и проникновенные, а может и то, и другое. Очевидно одно – ситуация постоянного воспроизводства неравенства по признаку социального происхождения может быть нарушена, что дает шанс всей системе образования стать более «справедливой»¹. Учитывая аргументы западных ученых в пользу того, что суть проблемы воспроизводства неравенства кроется именно в сложности языка образования и, в частности, в специфике педагогического дискурса, напрашивается предположение, что как раз с помощью педагогического дискурса (особой его организации и структурирования) эта проблема и может быть разрешена. Подтверждение либо опровержение этого предположения требует дополнительных, более тщательных исследований.

Литература:

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассерон; Пер. с фр., предисл. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
3. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. – Екатеринбург: Изд. Дом «Дискурс-Пи», 2006, – 177 с.
4. Chouliaraki, L. Media Discourse and the Public Sphere // Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance: Palgrave Macmillan Ltd 2005. Pp. 275–296.
5. Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein / by Brian Davies (Author, Editor), Sara Delamont (Author, Editor), Paul Atkinson (Author, Editor), Basil B. Bernstein (Editor). – Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995. – 320 p.
6. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough, R. Wodak // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – Vol. 2. Discourse as Social Interaction. – London: Thousand Oaks, 1996. – Pp. 250–273.
7. Kress G. Ideological Structures in Discourse / G. Kress // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 4. Discourse Analysis in Society: Academic Press. – London. – 1985. – Pp. 27–42.
8. Shor I. Empowering education: critical teaching for social change / Ira Shor. – Chicago: University of Chicago Press, 1992. – 225 p.
9. Tough J. Listening to children talking: A guide to the appraisal of children's use of language / J. Tough. – London: Ward Lock Educational, 1976. – 174 p.
10. Van Dijk Teun A. Discourse and Context. A sociocognitive approach / A. Van Dijk. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – Pp. 22–72.

¹ Оценка фактов общественной жизни как справедливых/несправедливых базируется на сопоставлении потребностей и интересов людей со степенью их удовлетворения, а также на сопоставлении реалий жизни с их социальными идеалами, закрепленными, к примеру, в конституции государства. Чем больше степень совпадения реалий с идеалами, тем менее остро стоит проблема социальной справедливости.