

УДК: 316.74:378.014.12

И. С. Нечитайло, О. Н. Григорец, Е. Н. Табурова

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНОГО
ПОДХОДА К АНАЛИЗУ ВЗАИМОСВЯЗИ
ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОЦЕССАМИ ВОСПРОИЗВОДСТВА
СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА**

**A HEURISTIC POTENTIAL OF A COGNITIVES
APPROACH TO AN ANALYSIS OF INTERRELAIIOUS
BETWEEN EDUCATION AND THE PROCESSES OF
SOCIAL INEQUALITY REPRODUCTION**

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению таких функций образования как воспроизводство культуры и социальной структуры. Поддерживая представителей современной западной социологической мысли, автор считает, что классическое отделение этих функций друг от друга не позволяет увидеть всей полноты тех социальных связей, которые приводят к социальному расслоению. Без внимания остаются истинно значимые связи – влияние символических отношений на воспроизводство силовых отношений, что приводит к необходимости поиска подходов, раскрывающих специфику этих связей. В качестве одного из таких подходов предлагается рассматривать когнитивный подход. Ссылаясь на работы Б. Бернштейна, автор статьи приходит к выводу о том, что эвристическим потенциалом обладает понятие «код» (языковый, когнитивный). Исследование таких «кодов неравенства» в образовании может вывести на конкретные рекомендации относительно того, что и как именно нужно менять в образовании для того, чтобы оно служило социальным «лифтом», а не возводило социальные барьеры.

Ключевые слова: воспроизводство (культуры, структуры), код (когнитивный, языковый), когнитивный подход, неравенство, образование.

Анотація

Статтю присвячено розгляду таких функцій освіти як відтворення культури та соціальної структури. Услід за представниками сучасної західної соціологічної думки, автор вважає, що класичне роз'єднання цих функцій не дозволяє побачити всієї повноти тих соціальних зв'язків, які призводять до соціального розшарування. Без уваги залишаються істинно значимі зв'язки, а саме, вплив символічних стосунків на відтворення силових стосунків, що

приводить до необхідності пошуку підходів, які максимально розкривають специфіку цих зв'язків. У якості одного з таких підходів пропонується розглядати когнітивний підхід. Посилаючись на роботи Б. Бернштейна, автор приходить до висновку про те, що евристичний потенціал має поняття «код» (мовний, когнітивний). Дослідження таких «кодів нерівності» в освіті може вивести на конкретні рекомендації відносно того, що саме і як саме треба змінювати в освіті для того, щоб вона служила «соціальним ліфтом», а не створювала соціальні бар'єри.

Ключові слова: відтворення (культури, структури), код (когнітивний, мовний), когнітивний підхід, нерівність, освіта.

Annotation

The article considers such functions of education as the reproduction of culture and social structure. Like many modern western social thinkers, the author considers that the classical separation of the two functions does not enable one to see the whole scope of social connections that actually result in social stratification. The truly meaningful connections are being ignored, such as the influence of symbolic relations on the reproduction of power relations, which results in the necessity of searching for approaches allowing to reveal the specifics of those connections. One of such approaches is the cognitive approach. Referring to Bernstein's works, the author comes to the conclusion that the concept «code» (cognitive, linguistic) has a high heuristic potential. Research into such «codes of inequality» in education can lead to concrete recommendations in relation to what and how exactly needs to be changed in education in order to serve as a social «elevator», but not erect social barriers.

Key words: reproduction (of culture and structure), code (cognitive, linguistic), cognitives approach, inequality, education.

Тема социального неравенства – одна из ключевых тем социологии, которая никогда не потеряет своей актуальности. Однако проблема не в том, что неравенство существует (это вполне естественно), а в том, что оно может нарушать общественный баланс, воспринимаемый массовым сознанием как «социальная справедливость» [1, с. 22]. Такая проблема актуальна для современного украинского общества, и, на наш взгляд, она является следствием рассогласованности привычных связей между статусными характеристиками (в частности, связанными с уровнем образования) и характеристиками материального положения (связанными с уровнем дохода).

С социологической точки зрения образование всегда считалось тем социальным институтом, который помимо функции трансляции культуры выполняет еще одну «жизненно важную» для общества функцию – (вос)производства социальной структуры. При этом социальный порядок тем справедливее, чем в меньшей степени зависят образовательные достижения индивидов от их социального происхождения. То есть в идеале именно благодаря институту образования должно происходить выравнивание шансов выходцев из разных слоев общества на достижение тех или иных позиций в социальном пространстве. По тому, в какой мере образование справляется с задачей выравнивания этих шансов, можно судить о справедливости/несправедливости социального порядка.

Взаимосвязь образования и неравенства всегда интересовала социологов – как классиков, так и современников социологической мысли. Глубокий анализ системы связей на уровне «структура – образование – личность» осуществляется в работах российских ученых В. Добренькова, В. Нечаева, М. Руткевича и др. Такие исследователи как Л. Абалтусова, Х. Доманский, Д. Константиновский, Ф. Шереги рассматривают проблемы социальной селекции в системе образования, возможности трансмиссии высокого статуса, воспроизводства и преодоления социального неравенства посредством института образования. Взаимосвязь образования с процессами социально-классовой дифференциации и неравенства изучается украинскими социологами С. Бродской, С. Макеевым, С. Оксамитной, И. Прибытковой, Е. Симончук и др.

Однако отметим, что современные ученые, живущие и работающие на территории постсоветских стран, поднимая вопросы взаимосвязи образования и неравенства в современном обществе, как правило, следуют классической социологической традиции и полностью переключаются на тему (вос)производства социальной (социально-классовой) структуры через образование. В то время как социальные ученые – представители дальнего зарубежья (П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, Б. Бернстайн, М. Янг и др.) убеждены, что классическое отделение таких функций образования, как (вос)производство социальной структуры и культурное (вос)производство, не позволяет

увидеть и раскрыть всю полноту тех социальных связей, которые приводят к неравенству и социальному расслоению. Без внимания остаются истинно значимые связи – влияние символических отношений на воспроизводство силовых отношений. Возможно, именно недостаток внимания к этим связям и является причиной того, что все еще остается неразрешенным самое главное противоречие, приводящее к кризису образования, заключающееся в несоответствии результатов образования ожиданиям индивида и общества. Разрешение данного противоречия требует поиска новых подходов к изучению взаимосвязи образования и неравенства, адекватных современным социальным реалиям.

На этих страницах мы постараемся раскрыть основные положения и эвристические преимущества одного из таких подходов – когнитивного, что и является целью нашей статьи.

Общий взгляд на эволюцию всего социологического знания позволяет сделать вывод о том, что любая социологическая концепция, каждая социологическая теория, так или иначе, пытается сопоставить «социальное» и «индивидуальное», противопоставляя, синтезируя либо разделяя эти понятия. И все же среди современных подходов к изучению социальных явлений и процессов господствуют идеи диалектической взаимосвязи человека и общества. На первый план выходят проблемы организации этой взаимосвязи таким образом, чтобы индивидуальные и общественные потребности удовлетворялись в одинаковой степени и в максимально полном объеме. Исследовательское пространство современной социологии полипарадигмально, комплементарно и междисциплинарно. Вместо поляризации субъективистского и объективистского подходов ученые все чаще прибегают к тем или иным вариациям научного синтеза. Предметом социологических исследований все чаще становится восприятие человеком его собственной жизни, при этом роль социальных институтов как первоначальных субъектов и агентов социализации отнюдь не игнорируется [2].

Описывая процессы социальной дифференциации и воспроизводства неравенства, ученые также не ограничиваются лишь объективным «рисунком» распределения капиталов. Здесь не менее важную роль

играет субъективный фактор: социальный генезис и реализация категории мысли и действия, с помощью которых участники разных социальных слоев воспринимают и актуализируют свои потенциалы. Индивидуальные и групповые социальные практики во многом зависят от восприятия самими индивидами собственной социальной позиции [3]. А это значит, что раскрытие всей полноты тех взаимосвязей, которые лежат в основе механизма (вос)производства культуры и социальной структуры через образование, представляется невозможным без обращения к изучению процессов, происходящих на уровне ментальных структур. В то время как социальные структуры на сегодняшний день изучены социологами достаточно глубоко, ментальные остаются без внимания. На наш взгляд, когнитивный подход обладает тем эвристическим потенциалом, который необходим для изучения последних. Он нацелен на описание и объяснение того, как с помощью различных когнитивных средств и процессов происходит конструирование индивидом (и для индивида) социальной реальности. Основные положения этого подхода в социологии описывают социальную реальность в целом и всякие ее проявления как некую интерпретацию (конструкцию), «реальность-для-субъекта», которая определяет его поведение. Социальная реальность, в которой взаимодействуют индивиды, может быть представлена не только (и не столько) как объективный «мир», каким его видит некий «абстрактный» наблюдатель, но и как результат познавательных процессов, то есть как «мир», который сами индивиды обнаруживают с помощью своих когнитивных средств [4]. Когнитивный процесс – способ, посредством которого индивиды приобретают, трансформируют и хранят информацию из окружения, что дает возможность узнавать и объяснять все, что их окружает и с ними происходит. Ученые, работающие в рамках когнитивистского направления научной мысли, стремятся понять и объяснить, каким образом человек расшифровывает информацию о действительности и организует ее, чтобы разрешать насущные задачи (конструктивистская программа К. Кнорр-Цетины, релятивистская программа У. Коллинса, этнометодологические исследования Г. Гарфинкеля, С. Уолгара, А. Огурцова, дискурс-анализ М. Малкея и Дж. Гилберта и др.) [5].

В данной работе мы предлагаем обратиться к теоретическому

наследию еще одного ученого, который выдвигает ряд тезисов, раскрывающих в полной мере возможности когнитивного подхода в изучении взаимосвязи образования с процессами (вос)производства культуры, социальной структуры и неравенства. Речь идет об английском социологе Б. Бернстайне, чьи работы на сегодняшний день очень популярны в современной западной социологии.

Вообще, Б. Бернстайн никогда не причислял себя к приверженцам тех или иных подходов и парадигм. В своих рассуждениях ученый постоянно балансирует на грани социолингвистики, педагогики, социальной психологии и социологии, однако, как он сам считает, его труды имеют самое непосредственное отношение именно к социологии образования. Будучи активным сторонником методологического эклектизма, Б. Бернстайн активно использует идеи разных социальных ученых, таких как Э. Дюркгейм, К. Маркс, П. Бурдьё и др., пытается объединить их в целостную концептуальную модель. Такая модель, по мнению Б. Бернстайна, важна, прежде всего, как «рабочий инструмент», позволяющий успешно решать социальные проблемы на практическом уровне [6, с. 3–8]. Главную задачу социологии Б. Бернстайн видит в изучении тех процессов (механизмов, средств и т. п.), посредством которых принципы устройства общества становятся принципами структурирования сознания индивидов (и наоборот), то есть, с помощью которых «внешнее» становится «внутренним», а «внутреннее» затем находит проявление в социальных практиках, изменяя социальную реальность.

Площадь теоретического знания в социологии образования ученый пытается расширить путем заимствования понятий из других дисциплин, наполняя их качественно иным, собственно социологическим смыслом. К примеру, сложность механизма социального воспроизводства, связанную с двуединством процессов (вос)производства культуры и социальной структуры через образование, он описывает с помощью таких нетипичных для социологии понятий, как «код» (когнитивный, языковой) и «дискурс» (педагогический).

Б. Бернстайн делает акцент на том, что знания об окружающем мире неотделимы от языка, на котором они формулируются. Каждый язык корнями уходит в особые условия жизни той социальной группы,

которая на нем общается. При таком подходе важно не столько содержание знаний, сколько их принадлежность к конкретному познающему субъекту. Язык представителей разных социальных групп обладает специфическими (для каждой конкретной группы) критериями оценки порождаемых текстов, их убедительности, новизны и актуальности. Следовательно, человек, разговаривающий на этом языке, «бессознательно применяет эти критерии, отвергая все, что им не соответствует» [6, с. 14].

В своих трудах Б. Бернштейн пишет о существовании специфических для различных социальных групп (прежде всего, классовых) языковых и когнитивных кодов, которые передаются и приобретаются в процессе первичной социализации (в семье). Вообще, о коде упоминается в теории коммуникации, где он определяется как язык или его вариант (диалект, сленг, стиль), который используют участники коммуникативного акта. Ученый придает данному понятию иной, собственно социологический смысл, усиливая его когнитивную составляющую. Он говорит, что языковой код – это не диалект и не языковая компетенция. Посредством языковых кодов (кодов эмиссии), то есть кодов, посылаемых «отправителем» сообщения (эмитентом – агентом социализации), передаются фиксированные в социальном опыте (как индивидуальном, так и групповом) предрасположенности к восприятию и оцениванию социально значимых объектов, а также готовность к определенным действиям, ориентированным на эти объекты. В результате чего у «получателя» сообщения (реципиента) формируются соответствующие когнитивные коды (рецепции) как установки на понимание социальной реальности, с помощью которых осуществляется репрезентация этой реальности в сознании индивидов, что затем находит выражение в их деятельности [6, с. 40–41]. Когнитивные коды можно определить как логические диспозиции, предрасположенности к определенным логическим умозаключениям, связанные с повседневным поведением, усвоенные в практическом опыте, в том числе и через овладение родным языком. В разных социальных группах эти диспозиции могут отличаться, а именно – быть более или менее сложными и, соответственно, более или менее символически проработанными. Более сложную, более символически проработанную логическую

диспозицію можна умовно позначити як *расширенный (сложный) код*. Менее сложная, менее символически проработанная диспозиция – это *ограниченный (простой) код*.

В подтверждение сказанного Б. Бернштейн приводит результаты исследования, которые свидетельствуют о существовании простых (ограниченных) и сложных (расширенных) кодовых установок, соответствующих разным социальным «классам»: низшему (рабочему) и среднему [6, с. 42–47]. При этом специфика кода (как языкового, так и когнитивного) зависит от социального происхождения индивида. Реальная проблема, препятствующая выравниванию социальных шансов с помощью образования, заключается в том, что образование оперирует преимущественно сложными кодами. Школьный и, в особенности, университетский язык (никогда не являясь ни для кого «родным» языком) в разной степени удален от языка, на котором говорят представители разных социальных групп. Степень удаленности прямо пропорциональна объему «рентабельного» в учебном плане языкового капитала. Именно неравное распределение такого капитала между разными социальными группами (классами и др.), составляет один из наиболее скрытых медиаторов, посредством которых устанавливается отношение между социальным происхождением и успеваемостью [6; 7]. Через совокупность навыков, связанных с повседневным поведением и, в частности, через овладение родным языком, «манипуляцию» терминами, используемыми в семье агентами первичной социализации (родителями и др.), происходит практическое усвоение логических диспозиций (когнитивных кодов). Эти диспозиции в разных социальных группах более или менее сложны, более или менее символически проработаны. Соответственно, они в разной степени предрасполагают к символическому овладению операциями, такими, как, например, математическое доказательство или разбор произведений искусства. С учетом этих обстоятельств становится очевидным, что разные типы биографии обеспечивают неравные шансы успеха в образовании. Все дело в том, что агенты первичного педагогического труда (родители и значимые другие из круга семьи) и сами очень неодинаково подготовлены вторичным педагогическим трудом (собственным образовательным опытом) к овладению языком, вследствие

чего они в разной степени способны передавать своим детям опыт вербализации, экспликации и концептуализации, которых требует институт образования. Именно поэтому дети – выходцы из семей «интеллигенции», работников умственного труда, чувствуют себя в академической среде образования как «рыба в воде», делая успехи в учебе. В то время как для выходцев из семей простых рабочих эта среда является чуждой, а иногда даже враждебной. Как следствие, учеба им дается намного тяжелее.

Ограниченный код детей «рабочего класса» ограничивает также и их образовательные способности, т. к. в образовании транслируются сложные коды. Это закладывает основания социальной дифференциации и воспроизводства социального неравенства. Именно так, по мнению Б. Бернштейна, происходит воспроизводство существующего в обществе неравенства посредством системы среднего и высшего образования [6, с. 39].

Исходя из теории Б. Бернштейна, образовательная дисциплина – это дискурс. Все дисциплины-дискурсы классифицированы. Каждая из них имеет свой «голос» (историю, особый понятийный аппарат и т. п.). Этим «голосом» обучающий вещает сообщение к обучающимся [6, с. 46–50]. Сам процесс вещания является коммуникацией, где отправитель сообщения – преподаватель (учитель), а получатель – студент (ученик). Данный процесс обязательно предполагает кодирование информации отправителем и ее декодирование получателем. А успешность данного процесса зависит от того, носителем какого кода (ограниченного либо расширенного) является индивид. Коммуникация будет затруднена, если «отправитель» и «получатель» являются носителями разных кодов.

Теория Б. Бернштейна имеет как сторонников, так и противников. В частности, она активно критикуется А. Швейцером в отношении двух следующих моментов. Во-первых, Швейцеру видится крайне упрощенным деление на ограниченный и развитый коды [8, с. 40]. Не будем оспаривать данную точку зрения, возможно, для филолога это деление действительно представляется слишком упрощенным, однако для социолога этого достаточно в качестве основания для изучения роли языка и дискурса в формировании схем восприятия, мышления

и действия. Во-вторых, с точки зрения А. Швейцера Б. Бернштейн упускает из виду тот важный факт, что смена ролей участников коммуникативного акта, определяемых социальной ситуацией, существенно меняет и саму ситуацию, влияет на выбор участниками языковых средств. Однако с нашей точки зрения, ограниченный код предполагает и ограниченность этих средств. Имеет место ситуация «переключения». Например, если взрослый человек, с развитым кодом, хочет что-то объяснить ребенку, у которого код ограничен, он с легкостью может «переключиться» и осуществить разъяснение, используя лексические формы, понятные ребенку. Если же представить обратную ситуацию, то подобное «переключение» вряд ли будет возможным. Такое явление «переключения» мы нередко наблюдаем в образовательной коммуникации. Учитель (преподаватель), как носитель расширенного кода, нередко прибегает к объяснению материала дисциплины на языке, понятном ученикам (студентам), чей код может быть ограничен. Чтобы коммуникация состоялась, обладателю развитого кода необходимо его редуцировать до уровня ограниченного кода. Посредством такой редукции, таких переключений и разъяснений, становится возможным расширение и развитие ограниченного кода, что выравнивает шансы обучающихся (выходцев из разных социальных групп) на достижение успеха в образовании. И если когнитивные коды формируются в процессе первичной социализации (в семье), не исключено, что они могут трансформироваться в процессе вторичной социализации (в учебных заведениях). Процесс трансформации кодов происходит в результате педагогического воздействия агентов вторичной социализации (учителей, преподавателей). Одной из форм реализации педагогического воздействия является педагогический дискурс. Педагогический дискурс выступает в качестве важнейшей опосредующей структуры преобразования «внешнего» во «внутреннее» и наоборот. С помощью понятия педагогического дискурса раскрываются возможности такого воздействия на индивида в системе образования, в результате которого может произойти изменение когнитивных кодов (как установок на понимание социальной реальности), что не может не повлечь трансформацию практик взаимодействия, определяющих позицию в социальном пространстве и социальной структуре.

Б. Бернстайн убежден, что именно педагогическая коммуникация, приобретающая форму педагогического дискурса, «является тем невидимым объектом изучения, который должен стать центральным для всей социологии образования» [6, с. 11]. Именно педагогическая коммуникация располагает теми уникальными средствами, с помощью которых становится возможным ограничение/расширение шансов на социальную мобильность представителей разных социальных групп, «пришедших» в образование. Проще говоря, нужны педагоги и учебные программы, способные на всех уровнях процесса образования проводить педагогику культурно-языково-когнитивного подтягивания детей, чей социальный опыт привел к тому, что они в этом нуждаются. Однако это утверждение, безусловно, требует проверки на надежность путем проведения специального эмпирического исследования так называемых «кодов неравенства» в образовании, что и определяет ближайшую перспективу нашей дальнейшей научной деятельности.

Список литературы

1. Шереги Ф. Э. Дисфункциональность высшего профессионального образования / Ф. Э. Шереги // *Alma Mater*. – 2010. – № 1. – С. 21–28.
2. Ядов В. А. Возможности совмещения теоретических парадигм в социологии [Электронный ресурс] / В. А. Ядов // *Социол. журнал*. – 2003. – № 3. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=115129>.
3. Вакан Л. Социология образования Пьера Бурдьё [Электронный ресурс] / Л. Вакан. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/bibliotek>
4. Филатов В. П. Роль когнитивизма в методологии социальных наук [Электронный ресурс] / В. Филатов // *Гуманитарные чтения РГГУ* – 2008. – Режим доступа: <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=66208>
5. Протопопова И. Когнитивные исследования: концепция образовательной программы [Электронный ресурс] / И. Протопопова. – Режим доступа: <http://kogni.narod.ru/concept.htm#g>
6. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
7. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон ; [пер. с фр., предисл. Н. А. Шматко]. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
8. Швейцер А. Д. К проблеме социальной дифференциации языка / А. Д. Швейцер // *Вопросы языкознания*. – 1982. – № 5. – С. 39–48.