

---

Статья поступила  
в редакцию  
в мае 2013 г.

К. А. Маслинский

## СОЦИОЛИНГВИСТИКА ШКОЛЫ: МОДЕЛЬ ДЛЯ СБОРКИ

Рецензия на книгу: Язык, общество  
и школа / под общ. ред. К. С. Федо-  
ровой. М.: Новое литературное  
обозрение, 2012

---

### Аннотация

*Рецензируемая книга написана в жанре развернутого обзора литературы и включает обсуждение таких проблем, как выбор языка образования, преподавание языков в школе, распространенные в школе дискурсивные практики, роль языковой социализации и стереотипов о языке в академической судьбе школьников. Рецензент анализирует, каким образом авторы книги моделируют проблемное поле, обозначенное ими как «социолингвистика школы».*

**Ключевые слова:** языковая политика, языковая социализация, преподавание второго языка, отношение к языку, язык школы.

Книга четырех авторов — В. В. Барановой, Т. О. Гавриловой, Е. А. Пановой и К. С. Федоровой — «Язык, общество и школа» предлагает читателю не самую привычную для исследований образования дисциплинарную рамку: социолингвистическую. Школа — тот общественный институт, в котором язык играет чрезвычайную инструментальную роль: он служит одновременно и целью (обучение чтению, письму, иностранным языкам), и средством (язык преподавания). Помимо того, отношение учителей к языку школьников оказывает известное со времен классических работ Бурдье и Бернштейна побочное действие, составившее языку репутацию одного из центральных механизмов воспроизводства социального неравенства, которым пользуется школа.

При огромной практической значимости языка в школе в литературе, посвященной перечисленным выше вопросам, парадок-



сальным образом ощущается дефицит как теоретических обобщений, так и надежных эмпирических данных о его функционировании. Особенно в отечественных работах редки ссылки на исследования, посвященные тем или иным языковым ситуациям, процессам языковой социализации и усвоения неродного языка, накопленному в мире опыту языковой политики в сфере школьного образования и ее последствиям.

Собранный в рецензируемой книге материал, безусловно, в какой-то мере заполняет эту лауну в исследованиях образования, обнаруженную авторами и их коллегами-лингвистами, и может служить хорошим справочником и отправной точкой для изысканий. Как пишут авторы, «свою задачу мы видели в том, чтобы представить читателю максимально полную картину функционирования языка, погруженного в социальный контекст школы, и происходящего в школьных стенах, увиденного с точки зрения социолингвиста, ориентируясь в первую очередь на существующие теории, исследования и их интерпретации» (С. 13).

Несмотря на то что книга написана в жанре развернутого обзора литературы, в ней намного больше оригинального, чем может показаться на первый взгляд. Помимо того что в нескольких главах значительное место занимают материалы собственных исследований авторов, книга отличается нетривиальным подбором материала. В ней объединены несколько крупных тем, которые в социолингвистике существуют довольно изолированно, ими занимаются разные группы исследователей, между работами которых мало перекрестных ссылок.

В книге пять глав, посвященных: 1) выбору языка образования — проблеме языковой политики; 2) языковой социализации ребенка в семье и школе; 3) проблемам освоения второго (неродного) языка; 4) роли отношения к языку в оценке учителями учеников; 5) социальной, лингвистической и дискурсивной специфике языка школы. Сближает эти темы установка на максимально полное вовлечение социолингвистических методов и теорий в понимание языковых процессов в школе. Фактически авторы собрали модель исследовательской области, которую они осторожно обозначили как «социолингвистику школы».

Притом что книга посвящена достаточно частной проблемной области, ее нельзя назвать узкоспециальной по содержанию. Изложение не перегружено специальной терминологией, а необходимые лингвистические понятия прокомментированы и проиллюстрированы примерами. В каждой из глав, прежде чем приступить к изложению относительно частных исследований в школе, авторы начинают с более общего понятийного аппарата, известных результатов и многочисленных примеров языковых ситуаций в разных обществах. В результате в книге большое место занимает социолингвистический контекст: языковая среда, существующая вне стен школы, но во многих отношениях определяющая происходящее

внутри. В безусловную заслугу авторам нужно поставить то, что в своих впечатляющих географическим и библиографическим охватом обзорах они отчетливо прочерчивают границы между наблюдениями в разных обществах, даже если эти общества относятся к достаточно привычному «европейскому типу», и избегают слепого переноса результатов, полученных в одной культуре, на другую. Начиная более или менее издали, авторы разных глав в конечном счете сходятся к размышлению о применении социолингвистического инструментария, разработанного прежде всего в западных исследованиях, к школьному образованию и к современной российской школе.

В первой главе — К. С. Федорова, В. В. Баранова «Выбор языка образования» — использование тех или иных языков в школьном преподавании рассматривается как реализация государственной языковой политики. В подавляющем большинстве языковых ситуаций в мире присутствуют носители других языков (этнические меньшинства, диаспоры, мигранты) или языковых вариантов (местных или социальных диалектов). Поэтому всегда можно говорить о выборе языка и языковой политике, определяющей, какие из распространенных в сообществе языков и вариантов будут использоваться в образовании. Авторы выделяют основные векторы возможной политики: поддержание одноязычия/многоязычия и установка на использование локальных либо интернациональных языков.

Одна из важных тем главы — зависимость выбора языка не только от рациональных соображений или государственной идеологии, но и от отношения общества к разным языковым вариантам. Так, распространенные в каждом обществе языки чаще всего обладают разным социальным престижем и почти всегда носители надеются на их разными оценками по ценностным шкалам: красивый/некрасивый, настоящий/испорченный, простой/сложный, древний/новый и т. п. В силу этого некоторые языки и диалекты могут восприниматься всеми, даже их носителями, как «недостойные» выступать в образовательной функции. Яркий пример, приведенный в тексте, — оклендский эксперимент 1996 г., когда местные образовательные власти попытались допустить Black English (диалект чернокожих жителей США) в качестве языка преподавания и вызвали тем самым шквал общественного обсуждения и осуждения. Ни рациональные соображения (помощь детям — носителям Black English в школьной адаптации), ни профессиональная позиция лингвистов (Black English — не безграмотный жаргон, а самостоятельная языковая система, все языки равноправны по выразительным возможностям) не могли перевесить сложившееся в обществе отношение к языку.

Основная часть главы посвящена обзору стратегий в выборе языка образования в различных языковых ситуациях. Авторы выделяют три модели языковой политики в области образования: *одноязычная модель* — игнорирование языков меньшинств, *переход-*



*ная модель* — постепенный перевод с родного языка на основной язык обучения и *программа поддержки* — школьное преподавание языка как мера сохранения исчезающих языков меньшинств. Эти стратегии рассматриваются на примерах различных языковых ситуаций (государства с официальным многоязычием, языки этнических меньшинств, языки мигрантов) с очень широкой географией — от Ирландии до Вануату. Завершается глава обзором языковой политики в сфере образования в СССР и России и примерами реализации этой политики в конкретных языковых ситуациях, охватывающими преподавание на титульных языках народов России (нивхский, калмыцкий), русскоязычное образование на постсоветском пространстве (Эстония, Украина, Белоруссия, Казахстан, Киргизия), функционирование русского языка в эмиграции. Пожалуй, основной вывод, который делают авторы, таков: «Школьное обучение несомненно имеет важнейшее значение для поддержания или изменения существующей языковой ситуации. Однако все рассмотренные нами примеры приводят к выводу о том, что фактор школьного образования работает далеко не всегда (или даже почти никогда) именно в том направлении, которое задает официальная языковая политика <...> Школа не существует в отрыве от всей культурной и языковой ситуации в стране, а ребенок, попадая в нее, вовсе не является чистым листом бумаги, на котором можно написать что угодно в соответствии с утвержденными Министерством образования учебными программами» (С. 100–101).

Вторая глава — Т. О. Гаврилова «Языковая социализация: освоение детьми социальных различий в речи» — погружает проблемы речи школьника в контекст процесса приобретения языковой и культурной компетенции, начинающийся с рождения ребенка. Среди рассмотренных тем: усвоение детьми связи между социальными ролями (гендерными, возрастными — родитель/ребенок и т. п.) и определенным способом говорить. Например, имитируя в игре речь отца, дети употребляют значительно больше директивов (прямых указаний), чем в имитируемой речи матери и ребенка (С. 136). Большое место уделяется описанию особого языкового регистра, используемого взрослыми при общении с детьми, все материалы по регистру общения с детьми в русском языке основаны на собственных исследованиях автора.

Основной тезис, который связывает материал этой главы со школьной проблематикой, — в том, что усвоение языка не заканчивается в раннем возрасте, когда ребенок осваивает грамматическую систему родного языка, овладение более сложными коммуникативными формами и лингвистическими нюансами продолжается в течение всей жизни, в том числе очень активно — в школьном возрасте. Например, в тексте главы упоминается исследование, показавшее, что процесс освоения абстрактной лексики активно продолжается после девяти лет, в значительной мере под влиянием школьного дискурса (С. 116).

Автор апеллирует к расширительному пониманию языковой социализации, которое подразумевает освоение не только языка, но и правил поведения в обществе через речевые практики. Поэтому описанные в главе различия в нормах речевого поведения и в ожиданиях по отношению к речи детей у носителей разных языков имеют прямые следствия для дальнейшей языковой социализации ребенка в школе. Один из подробно рассмотренных аспектов семейного коммуникативного опыта детей, непосредственно связанный с ожиданиями школы, — чтение книг ребенку и отношение к печатному слову в семье в разных социальных группах. Автор проецирует на современное российское общество результаты исследования Ширли Хиз, проведенного в 1980-е годы в США, выделяя три типа культур: «в одной книга — это модель реального мира, его объяснение, в другой книга является лишь атрибутом образованности, неким ее элементом, не связанным с реальной жизнью, а в третьей книга целиком уступает место непосредственному человеческому взаимодействию» (С. 150). Понятно, что только отсутствие современных российских исследований вынудило автора обратиться здесь к спекуляциям, и тем не менее предложенное разделение моделей обращения с книгой кажется слишком схематичным и, вероятно, стремительно устаревающим с распространением электронных носителей.

Третья глава, К. С. Федорова «Обучение второму языку», — это попытка ответить на не такой уж очевидный вопрос: что стоит за понятием «изучение языка в школе», если этот язык — неродной для учащегося (язык большинства, второй государственный, иностранный)? Как оказывается, в лингвистике очень слабо изучен процесс освоения иностранного языка, а практика преподавания иностранных языков никогда не опиралась на обоснованные теории, а строилась, скорее, на некоторых проверенных приемах. Глава начинается с обзора известных моделей усвоения языка (врожденная языковая способность или адаптация к окружающей среде), а также социальных факторов, которые могут быть значимы для этого процесса: возраст, гендер, социальный класс, этничность и т. п.

Далее автор главы предлагает небольшой обзор методик и практики преподавания иностранных языков начиная с Нового времени с основным акцентом на период XX в. и кратко рассматривает грамматико-переводческий, натуральный, прямой, аудиолингвальный и коммуникативные методы. Экспозиции исторического разнообразия стилей противопоставлен раздел об организации учебного дискурса на уроках иностранного языка, в котором показано, что на практике элементы названных стилей смешиваются, а в школе повсеместно, включая страны, где активно развиваются коммуникативные методики, господствует академический стиль с элементами аудиолингвального.

Особый интерес в этой главе представляет раздел «Теория и практика преподавания второго языка в советских/российских



школах». В нем обсуждаются два сюжета: преподавание русского как второго и преподавание иностранных языков. Краткий обзор истории отечественной методики преподавания второго языка иллюстрирует становление и господство сознательно-сопоставительного метода, зародившегося в 1930-е годы. Современную ситуацию автор характеризует как «трансформированную под воздействием более поздних течений академическую модель преподавания языка» (С. 254). Советский период отмечен двумя особенностями: впечатляющими результатами обучения русскому языку как второму (по сравнению, например, со странами, где вторым языком выступал английский) и весьма скромными успехами в овладении европейскими иностранными языками.

В четвертой главе — Е. А. Панова «Отношение к языку: речь ученика и восприятие его учителем» — в центре внимания оказывается проблема существующих в обществе стереотипов в отношении разных языков и языковых вариантов, уже затрагивавшаяся в разных частях книги. Отношение к языку здесь понимается как «мгновенная оценка незнакомого дотоле говорящего по его речевому поведению» (С. 276), причем на оценку влияют стереотипные представления о социальном контексте языкового варианта («на этом диалекте говорят выходцы из деревни», «такие интонации используют только гламурные барышни»). Сформированное таким образом стереотипное впечатление часто оказывается сильнее, чем собственно содержание речи говорящего. Трудно переоценить значение таких неосознанных оценок для школы и их последствия для учеников, которые являются носителями нестандартных языковых вариантов.

Отношение к языку является неосознанной установкой, поэтому для его выявления необходимы специальные инструменты. Автор главы подробно и с энтузиазмом описывает один из таких инструментов — методику парных масок. Если обобщить все возможные варианты, методика сводится к эксперименту, в котором слушателям предлагается оценить текст или говорящего. При этом разные «маски», предъявляемые экспериментатором, различаются только языком (обычно противопоставляются два языка/диалекта, различающиеся престижем и функциями в обществе), а содержание текста или даже говорящий остаются теми же самыми. Таким образом удастся установить влияние неосознанных суждений о говорящем, основанных на отношении к языку. Подавляющее большинство исследований такого типа проводилось на материале английского языка и его вариантов. В качестве близких по проблематике отечественных исследований автор приводит краткий обзор попыток задействовать способность человека судить о говорящем по речи в криминологии (опознание по речи) и психодиагностике, в целом признанных неперспективными.

Отношение к языку в сфере образования специфично прежде всего ввиду асимметрии отношений (взрослый оценивает ребен-

ка) и социальных последствий, которыми нагружена оценка ребенка учителем. В части главы, посвященной собственно отношению к языку в школе, основное место занимает подробное описание методики и результатов собственного исследования автора, посвященного отношению к речи иноэтничных учеников в петербургских школах. В результате нескольких экспериментов, организованных по методике парных масок, автору удалось установить характеристики речи детей, которые провоцируют отнесение ребенка к категории желательных или нежелательных учеников. При этом выяснилось, что любые логопедические особенности речи, включая акцент любой силы, вызывают настороженное отношение, но ребенок с легким акцентом оценивается выше, если содержание его речи соответствует ситуации. Показательно, что учителя, судя только по предъявленной им речи детей, могут мотивировать свое отношение социальным статусом, национальной принадлежностью или личными особенностями ребенка, и в то же время они зачастую неверно определяют по голосу пол ребенка.

Центральное понятие пятой главы (К. С. Федорова) — «язык школы» — не восходит к социолингвистической традиции, а предложено автором в качестве «зонтичного понятия», охватывающего как минимум три аспекта изучения языкового разнообразия в школе, рассмотренных в этой главе.

Во-первых, социальным измерением языка школы автор называет изучение различий в речи социальных групп, представленных в школе, прежде всего речи детей и подростков. В этом разделе обсуждаются исследования молодежного сленга и социальной вариативности в речи подростков, а также социолингвистические процессы, связанные с формированием идентичности подростковых групп. Отдельно намечена возможность рассматривать речь учителей как особый социальный вариант языка (социолект), хотя эмпирические исследования, которые не ставили бы своей целью предписать учителю, как он должен говорить, пока в этой области отсутствуют.

Во-вторых, лингвистическое измерение языка школы — это описание нормативного языка, представленного в системе «школьных жанров». Здесь рассматривается понятие «академический регистр языка», на использование которого ориентирована школа, и дискурсивные особенности «школьных жанров» на примере критического анализа текстов учебников.

Наконец, дискурсивное измерение языка школы — это анализ организации дискурса школьного урока. На эту тему существует литература двух родов: прескриптивная методическая, предписывающая, как должен быть устроен урок, и дескриптивная лингвистическая. Автор приводит обзор работ последнего типа — западных исследований школьного дискурса, основанных на включенном наблюдении и записи речи во время урока. Такие работы очень редко бывают востребованы методистами, и причину этого автор видит





как раз в их безоценочности, которая представляется школьным практикам не преимуществом, придающим исследованию научную объективность, а недостатком, лишаящим их «авторитетного совета ученых». В обзоре противопоставлены две модели описания: «классический» школьный дискурс, в котором доминирует учитель, а ученику отводится пассивная роль отвечающего на вопросы, и имеющий более сложную организацию «современный» школьный дискурс, появление которого связывают как с трансформациями в современном обществе, так и с изменением способа описания в исследованиях последних лет.

В рецензируемой книге удалось выстроить убедительный и увлекательный сюжет, в котором социолингвистический взгляд на школу обретает целостность, и в этом я вижу прежде всего заслугу редактора — Капитолины Федоровой. Возможно, социолингвистику школы и не нужно наносить на карту дисциплин, изучающих образование, но собранный в книге сравнительный материал и аналитическая работа авторов, безусловно, показывают, насколько широк круг вопросов школьного образования, на которые стоит смотреть сквозь призму языка. Впрочем, книга выявляет и другое: насколько редки и слабы попытки такого анализа в отечественных исследованиях образования. Не случайно авторы то и дело горестно сетуют на отсутствие тех или иных исследований в России или увлекаются мечтательным перечислением неизученных областей и предметов, ожидающих своего исследователя, ведь одна из заявленных целей этой книги — спровоцировать появление новых социолингвистических исследований школы в России. Будут ли услышаны призывы авторов книги и воспользуются ли читатели их подсказками относительно возможных направлений исследований, покажет время.