

горнице», «Виталинка» А. Бызова). Впрочем, многие композиторы не ставят строгого «разделительного знака» между русским и уральским фольклором. «Общерусское» начало присутствует в фортепианных циклах И. Забегина («Небывальщины», «Бабушкины игрушки»), в хоровых концертах и программных пьесах А. Нименского («Хороводы» для духовых инструментов, «Перегудки» для трех флейт). В новом ключе преломляются колокольность (симфония-фантазия «Благовест» В. Кобекина) и свойственные русскому фольклору юмор и драматизм («Променад-сюита», «Русские потешки» В. Бибергана, «Плач невесты», «Старины» В. Барыкина).

«Русскость» музыкального языка стимулирует отношение к национальному как понятию широкому, что выражается в интересе к искусству *иных народов, живущих на Урале и в близлежащих районах Западной Сибири, Предуралья, Поволжья*. Так, в творчестве М. Кесаревой «национальная тема» нашла отражение в хоровых «Мансийских былях», в основанных на марийских мотивах «Трех пьесах для гобоя и фортепиано», во флейтовых «Четырех откровениях» с колоритом народной музыки башкир, манси и монгол. В. Горячих вводит в партитуру симфонической сюиты «Синва» записанный им на Урале коми-пермяцкий напев. Неоднократны обращения уральцев к татарской тематике (симфоническая сюита В. Трамбицкого «Татарские эскизы», фортепианный цикл В. Барыкина «Казанские зарисовки» с обработкой пяти татарских народных песен, обработки татарских мелодий для баяна А. Бызова).

Многообразие форм звучания фольклора в сочинениях уральских композиторов является убедительным подтверждением его жизнеспособности. Сохраняемый «в профессиональном пространстве художественного творчества», он не только «получает второе рождение, вторую жизнь», но и как «подземная река, которая пробивается родниками» (М. Кесарева), сберегает национальное достоинство современной отечественной музыки.

Т. В. Филипповская

ОБРАЗОВАНИЕ РЕГИОНА В РАКУРСЕ СКРЫТОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Желание осмыслить правомерность представления понятия «скрытое социальное пространство» было сформировано под влиянием статьи Пьера Бурдьё «Поле науки» (*Бурдьё П. Поле науки // Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. М.: Ин-т экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 2002*). Великий социолог писал о доксософах, мнимых ученых и ученых «видимостей», которые могут легитимировать для некоторых отлучение от социального поля науки. Это действие они осуществляют путем произвольного формирования эзотерического (тайного, скрытого, предназначенного ис-

ключительно для «посвященных») знания, недоступного профанам. Вторым орудием самоутверждения во власти диксоффов является захват полномочий, которых они требуют, монополизировав некоторые практики или рассуждения по их поводу. Метод общеизвестен: идет навязывание верования в то, что их ложная наука совершенно независима от социальных заказов, которые они так хорошо выполняют только потому, что во всеуслышание заявляют о своем отказе их обслуживать.

От М. Хайдеггера, рассуждающего о «массах» и «элитах» на глубоко эффемизированном языке «аутентичного» и «неаутентичного», до американских политологов, воспроизводящих официальное видение социального мира в полуабстракциях дескриптивно нормативного дискурса – всегда ученый жаргон (в противоположность научному языку) определяется одной и той же стратегией ложного разрыва. Иначе и быть не может, поскольку цель внутренней борьбы за научный авторитет в поле социальных наук, т. е. за право производить, навязывать и внушать легитимное видение социального мира, является одной из целей борьбы между классами в политическом поле. С этим явлением сталкиваешься постоянно, пытаешься осмыслить «без поводья» практически любое современное социальное знание.

Дискурс, как связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами, действительно подтверждает наличие описательной, а не научной речи, предназначенной для конкретного социального действия. Неизбежен вопрос: какого? Представляется, что действия сознательно скрытого или скрываемого. Отсюда и разговор о скрытом социальном пространстве. Оно имеет свои признаки, за примерами которых далеко ходить не надо.

Первый – перечень имен зарубежных ученых в нашей учебной и научной литературе. Открытость национального культурного мира позволила включить в него множество фамилий и работ ранее малознакомых для нас авторов. Но имя практически каждого, чье мнение сегодня представляет интерес, оказывается зашифрованным.

У социологов знакомимся с интереснейшим трудом: «Масионис Дж. Социология. Изд. 9-е – СПб.: Питер, 2004. 752 с.». Но только «посвященные» знают, что в 1991 г. появилась другая учебная книга: «*John J. Macionis. Sociologu. Prentice Hall, Englewood...*». В ней конкретизировано: «*John J. Macionis (pronorm – ced ma-SHOW-nis) is a native of...*» (*John J. Macionis. Sociologu. Prentice Hall, Englewood... P. 682*). Так чью же работу мы можем изучить: Дж. Масиониса или Дж. Машоуниса? На взгляд человека, желающего изучить что-то самостоятельно, это – фамилии разных людей.

У экономистов ситуация не лучше даже с именами давно известных авторов. Так, Т. Мин, большинству знакомый еще по курсу политэкономии, в одних источниках называется как Т. Ман, в других – Т. Мэн. И опять предстоит «непосвященному» догадываться: чьи меркантилистские воззрения ему предстоит освоить?

Аналогична строится игра и с понятиями, категориями. Как все-таки правильно говорить: мАркетинг или маркЕтинг? Попытка самостоятельно прочесть ка-

кой-либо учебник неизбежно предопределяется вопросом: что мы держим в руках – учебное издание или «подстрочник» американского варианта английского языка? Рассуждения авторов, воспроизводящих официальное видение социального мира в полу-абстракциях дескриптивно нормативного дискурса – действительно ученый жаргон (в противоположность научному языку), который определяется одной и той же стратегией ложного разрыва. Это порождает не только разное толкование одних и тех же терминов в разных учебных пособиях, но и просто дезориентирует учащихся. Невольно задаешь самому себе вопрос: что авторы подразумевали, давая название параграфу в одном популярном учебном пособии «Аудит человеческих ресурсов»? Может быть, анализ эффективности использования фонда оплаты труда? А, может, подразумевался анализ текучести кадров, удовлетворенности работающих системой материального и морального стимулирования труда и т. п.?

Попытка «очень быстро делать» сегодня уже нашла свое завершение в том, что специалисты из разных вузов, говоря об одних и тех же понятиях, имеют в виду совершенно различные вещи. Это отражается на корректности постановки учебных вопросов и задач, особенно необходимой при дистанционной форме обучения, например, для обучающихся на различных курсах повышения квалификации. Здесь далеко не каждый способен догадаться, что имел в виду преподаватель, ставя вопрос, а потом даже предлагая свои варианты ответов.

Приведем еще один пример. Так выглядел один из тестовых вопросов для слушателей дистанционных курсов повышения квалификации (ГУ ВШЭ – ИЭШ) в марте 2004 г.:

«Внешние эффекты:

А) выражаются в увеличении полезности одного потребителя за счет снижения полезности другого потребителя;

В) выражаются в перемещении части издержек производителя на потребителей;

С) выражаются в непосредственном воздействии одного процесса на другой;

Д) выражаются в превышении предельных частных затрат над предельными общественными затратами»;

Через неделю слушатель получил «правильный» ответ:

«Правильный ответ – С – выражаются в физическом воздействии одного процесса на другой.

А – внешние эффекты могут выражаться в увеличении полезности одного потребителя, не снижая при этом полезность другого (того, кто порождает данный внешний эффект). Например, клумба, созданная одним из жителей дома, может увеличить полезность других, кто любит цветы, не сокращая при этом полезности первого.

В – внешние эффекты выражаются в снижении или увеличении полезности какого-либо потребителя или выпуска какой-либо фирмы.

D – внешние эффекты выражаются в превышении не частных затрат над общественными, а общественных над частными (в случае отрицательных внешних эффектов)».

Приведем еще один вариант тестового задания (без исправления орфографии): «Если отрицательный внешний эффект, который производит предприятие прямо пропорционально зависит от объема выпуска, то наиболее эффективной при прочих равных условиях будет следующая мера по его интернализации:

- A) введение корректирующей субсидии;
- B) введение штрафа за внешний эффект;
- C) введение корректирующего налога;
- D) ни один из перечисленных вариантов не является верным».

A вот и вариант «правильного» ответа:

«Правильный ответ – C – введение корректирующего налога.

A – корректирующая субсидия используется в случае положительного внешнего эффекта, в данном случае речь идет об отрицательном внешнем эффекте.

B – введение штрафа за внешний эффект более эффективно в случае, когда при одном и том же объеме выпуска величина внешнего эффекта может варьировать. Привязывая размер штрафа к величине внешнего эффекта, государство побуждает предприятие выбирать более эффективную с общественной точки зрения технологию.

D – в случае, когда величина внешнего эффекта прямо пропорционально зависит от объема выпуска, более эффективно введение корректирующего налога, который устанавливается в расчете на единицу продукции и уравнивает предельные частные и предельные общественные затраты».

Эти примеры взяты тоже «наскоро»: что попало под руку из сохраненной информации. Но они наглядно иллюстрируют: уважение к смыслу и традициям русского языка оставлены «на потом».

Если мы думаем, что в ракурсе регионального образовательного поля что-то представлено иначе, то глубоко ошибаемся.

Например, достаточно часто как в нашей стране, так и коллегами из-за рубежа используется понятие «интерактивное обучение». Смысл представители разных отраслей знания вкладывают в него разный. У одних это – современная интерпретация старых «активных методов», у других – формы организации субъект-субъектного учебного взаимодействия, для третьих – сумма технологических приемов. Отсюда и содержание понятия интерпретируется по-разному.

Однако, попытаемся разобраться в правомерности использования подобного понятия в принципе.

Учебное общение, как и всякое другое общение, предполагает триединство процессов: **коммуникацию, интеракцию и перцепцию.**

Вспомним, что **коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией**, прежде всего, между педагогом и учениками. Коммуникация предполагает обратную связь и понимание сторонами учебного диалога друг друга. Педагог выступает в роли отправителя информации, цель которого заключается в том, чтобы оказать воздействие на получателя – ученика. Информация в форме сообщения может быть «закодирована» с помощью вербальных и (или) невербальных знаков, символов, системы смыслов. Получателю – ученику необходимо «раскодировать» сообщение, чтобы понять его.

В качестве кодов используются вербальные (устная и письменная речь) и невербальные (визуальные образы, звуки, цвета, запахи, жесты, интонации и др.) средства.

Интерактивная сторона общения заключается в **организации взаимодействия** между индивидами, то есть обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Эффективность интеракции зависит от установления условий равенства психологических позиций субъектов общения, признания права каждого на активную коммуникативную роль, равенство в психологической взаимоподдержке.

Взаимодействие строится в процессе воздействия педагога на ученика, группу с помощью средств или орудий воздействия, методов действия и способов использования средств действия. При этом учитывается реакция человека, на которого воздействуют, или результат действия. Во взаимодействии реализуется принцип совместной организации пространственной среды и перемещение в ней, совместное групповое или массовое действие, физический, вербальный и невербальный информационный контакты.

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга участниками общения, установление на этой почве взаимопонимания и обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга. Некоторые специалисты в организации коммуникативного общения предлагают выделить специфические черты психологического восприятия:

- Ученик (группа учеников) стремится создать, изменить представление о себе в благоприятную для достижения его (их) целей сторону;
- Внимание педагога сосредоточено, прежде всего, на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях действий ученика или группы;
- Большая зависимость перцепции от мотивационно-смысловой деятельности и ее связь с аффектами.

Правомерно ли триединый процесс, достаточно хорошо описанный психологами и в России, и за рубежом, представлять только одной стороной – интеракцией? Тем более, что «чистая» организация совместной деятельности, лишенная коммуникации и перцепции – это лишь муляж, схема, алгоритм, но никак не метод учебного взаимодействия, рассчитанный на весомый личностный эффект.

Следовательно, широко используемый термин предстоит или откорректировать или определить его суть как интерактивный алгоритм учебного взаимодействия, дополняя методические разработки занятий предложениями о том, как подчинить и перцепцию, и коммуникацию «голой» технологии. Возможен и другой вариант – «субъектное учебное взаимодействие».

Еще один термин входит в нашу жизнь, изначально имея противоречивые толкования. Речь идет об инклюзивном обучении.

А английской интерпретации (<http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru>) инклюзивное (включающее) образование направлено на предоставление всем учащимся равных возможностей для участия в жизни коллектива учебного заведения. Прежде всего, это касается инвалидов.

Восемь декларируемых принципов не вызывают никаких возражений:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений,
- каждый человек способен чувствовать и думать,
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным,
- все люди нуждаются друг в друге,
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений,
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников,
- для всех обучающихся достижения прогресса, скорее, могут быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут,
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Но чем все, высказанное здесь, отличается от российских концептуальных подходов к гуманизации образования? Один пункт – по поводу достижений прогресса в том, что люди могут, – не совсем гармоничен в сравнении с «зонами ближайшего развития». Но, вероятно, и здесь можно найти объяснение: английская интерпретация касается, прежде всего, детей-инвалидов. А нам только предстоит начать обдумывать, могут ли современные учащиеся освоить тот государственный стандарт, который долго обсуждался, но снова принимался без учета одного важнейшего фактора педагогического успеха – оценки доступности содержания образования интеллектуальным, психологическим, психическим возможностям обучаемых.

В Кыргызстане, Узбекистане и Таджикистане уже прошли конференции, на которых речь шла об инклюзивном обучении, но в ракурсе доступности образования для всех детей. И здесь инклюзивное обучение касалось не только физических, но и «социальных инвалидов»: детей из бедных семей, детей разной этнической принадлежности (образование на двух языках). Кроме этого, возможности «включающего» образования рассматривались в ракурсе гендерного равенства, борьбы с различного рода давлением на школьников, участия общин в образовательном процессе.

Так что же мы все-таки понимаем сегодня или завтра будет понимать под поднятием «инклюзивность»? А ведь этот термин уже вошел в решения Правитель-

ства Свердловской области по реализации поручений Президента РФ. Правда, здесь он стоит в одном ряду с дистантным образованием, а инклюзивное обучение обозначено как технология и связано с информатизацией учебного процесса.

Не исключено, что мы еще долго будем осмысливать ценность подаренных нам Пьером Бурдье понятий: *habitus*, социальные поле и пространство, культурный капитал.

Эмманюэль Тевенон в статье, посвященной памяти Бурдье, напоминал о том, что понятие *habitus* начинаешь осознавать, погрузившись в иную среду, правила игры которой не известны (Тевенон Э. Пьер Бурдье. Новый взгляд на общество. <http://www.ambafrance.ru/label/no47/art/art18.htm4>; <http://bourdieu.narod.ru/index.htm>). Н. А. Шматко в редакционном комментарии к публикации сборника статей Бурдье конкретизирует: *habitus* – это совокупность диспозиций действия, мышления, оценивания и ощущения. Это – характерное множество черт, которые приобретает индивид, диспозиции, которыми он располагает, или, иначе говоря, – свойства, результирующие присвоение некоторых знаний, некоторого опыта (Бурдье П. Социология социального пространства. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. С. 32).

Хотя субъективное видение мира коренится в объективных структурах социального мира (расстановке классовых сил, конфигурации социальных институтов, состоянии экономического базиса), но отображает его весьма приблизительно и неполно. Расплывчатость, неопределенность, подвижность человеческих воззрений объясняется тем, что в структуре мировоззрения можно встретить самые разные пласты, идеологические принципы, политические предпочтения. Большинство людей не имеют четких взглядов и меняет их в зависимости от изменяющейся в ситуации. Единицы последовательны в своих убеждениях.

Социальное пространство структурируется объективно (существующими социальными отношениями) и субъективно (представлениями людей об окружающем мире). В конечном счете, социальное пространство и различия, существующие в нем, превращается в символическое пространство, или пространство стилей жизни (ансамбль групп, характеризующихся различным стилем жизни). А субполя социального пространства становятся полем непрекращающейся борьбы за власть (Добренчиков В. И., Кравченко А. И. История социологии. <http://lib.socio/mcu.ru/1/libragu?>).

Люди, понимаемые как агенты социального процесса, производят практики и через них влияют на изменение социальной структуры. В условиях «размытости» смысла лексических структур это сделать становится невозможным. Видимо, и в этом характеристика и цель формирования скрытого социального пространства.

Каждый индивидуум, обусловленный собственными *habitus*, развивается в одном или нескольких «полях», от высшей моды, например, до торговцев недвижимостью или широких областей экономики, политики, литературы и др. Каждое поле является небольшим участком социального мира, функционирующим более

или менее автономно и по своим собственным законам. Это причина, по которой тот, кто желает проникнуть в чужую среду (политическую, художественную, интеллектуальную) должен знать ее коды и внутренние правила.

Это также поле приложения сил, доминирования и конфликтов между личностями и кланами, где каждый желает завоевать новые позиции. Как в шахматах, положение и ценность каждой фигуры зависят не только от них самих, но и от их положения по отношению к другим фигурам. Поле можно сравнить с игрой, правила которой не были объяснены заранее, а игроки неравным образом поделили между собой козыри – культурный и иные капиталы (Тевенон Э. Пьер Бурдьё. Новый взгляд на общество. <http://www.ambafrance.ru/label/no47/art/art18.htm4> <http://bourdieu.narod.ru/index.htm>).

В определенном поле культурный капитал (дипломы, знания, культурные коды, уровень речи, манеры), социальный капитал (связи, сети влияния) и символический капитал (честь, язык – речь) являются столь же важными ресурсами, что и экономический капитал (финансы, наследство) для определения и завоевания социальных позиций. Неравное распределение капиталов объясняет различные стратегии действующих лиц и их способ подхода к ситуации (Тевенон Э. Пьер Бурдьё. Новый взгляд на общество. <http://www.ambafrance.ru/label/no47/art/art18.htm>; <http://bourdieu.narod.ru/index.htm>).

Нельзя не согласиться с Э. Тевеноном, утверждавшим, что исследования П. Бурдьё социальных факторов глубочайшим образом переменяли наш взгляд на некоторые институты: музеи, телевидение, науку и, в первую очередь, образование. В «Наследниках» (1964) и «Воспроизведении» (1970), двух работах написанных совместно с Жан-Клодом Пассероном, он показывает, каким образом система школьного образования отбрасывает детей из скромной среды и опровергает сложившиеся представления о равных возможностях республиканской школы. Он также говорит о том, как взгляды и *habitus* преподавателей престижных школ, схожие с взглядами детей из семей определенного социального уровня, снабженных прочным культурным и социальным капиталом, способствуют воспроизведению из поколения в поколение нового «Государственного дворянства» (1989).

Из этого следует, что П. Бурдьё прав, конкретизируя: идея нейтральности науки, действительно, есть фикция, которая подразумевает интерес, позволяющий дать ученому нейтрализованную и эвфемизированную, а потому особенно символически действенную (поскольку совершенно неузнаваемую) форму доминирующего представления о социальном мире. И если у П. Бурдьё речь идет о положении собственно ученого, то в нашем случае ситуация более сложная: диктат скрытого социального пространства реально подтверждает властное социальное действие, направленное на «отлучение» от возможности быть конкурентоспособными в современном мире огромной массы современной молодежи.