

НЕСООТВЕТСТВИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРВИЧНОГО (ПРЕДШЕСТВУЮЩЕГО) И ВТОРИЧНОГО (ПОСЛЕДУЮЩЕГО) ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЗАКРЕПЛЕНИЯ И УГЛУБЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

И.С. Нечитайло
(Украина, Харьков)

Взаимосвязь образования и неравенства всегда интересовала социологов (как и многих представителей других наук). И не случайно, ведь, именно образование может способствовать обеспечению необходимой сплоченности общества, интегрируя, упорядочивая, приводя в соответствие трансформационные процессы. И с таким же успехом, оно может способствовать разбалансировке социальной структуры, росту социальной дифференциации и напряженности, усугубляя тем самым социальную ситуацию, закрепляя или углубляя социальное неравенство.

Следует отметить, что современные ученые, живущие и работающие на территории постсоветских стран, рассматривая 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 всей полноты тех социальных связей, которые приводят к неравенству и социальному расслоению. Без внимания остаются символические отношения, влияние которых на процесс (вос)производства силовых отношений (в частности, господства/подчинения) очень велико [2; 23; 25]. Не исключено, что более внимательное рассмотрение этих связей представителями научного сообщества, позволит разрешить ряд противоречий, приводящих к дисфункции образования. Суть одного из таких противоречий (наиболее остро, с точки зрения экспертов) заключается в рассогласованности целей, задач, методов обучения и воспитания на разных ступенях образования [1, с. 276]. Такая рассогласованность нарушает целостность и непрерывность образовательного процесса – важнейшие условия его результативности и продуктивности.

Слишком много внимания сегодня уделяется вопросам, связанным с содержанием образования, а именно тому, «что?» транслируется (нужно транслировать) в образовании. В тени остаются вопросы, связанные с тем, «как именно?», с помощью каких методов, приемов, средств и т. п. эта трансляция осуществляется [15, с. 3]. На этом факте заостряют внимание французские социологи Пьер Бурдьё и Жан-Клод Пассрон [4, с. 10; 5; 23]. Ученые утверждают, что трансляция культуры и знания в образовании, а вместе с тем и процесс (вос)производства социальной структуры,

социального неравенства, обеспечивается процессами взаимодействия, коммуникации между «обучающими» и «обучаемыми». А именно, речь идет о педагогическом воздействии как преобладающей в образовании форме коммуникации. С точки зрения П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона, как трансляция культуры и знания, так и (вос)производство социальной структуры являются внешними функциями образования, которые образование может полноценно осуществлять только благодаря своей внутренней функции – функции педагогического воздействия.

Педагогическое воздействие – действие «символического навязывания и внушения», конечным результатом которого является сформировавшийся габитус [4, с. 23–24]. При условии длительности и непрерывности, педагогическое воздействие может вызвать глубокую и прочную трансформацию того, на что (на кого) оно направлено.

Педагогический труд – средство реализации педагогического воздействия – продолжительный труд по внушению, формирующий частично или полностью идентичные габитусы (если речь идет, например, о труде педагога и/или учебного заведения, действующих в условиях одного и того же культурного произвола¹) [4; с. 28–40].

Специфическая *продуктивность педагогического труда* оценивается по трем измерениям: 1) по степени переносимости габитуса (как способности порождать практики в наибольшем количестве социальных полей); 2) по степени его устойчивости (как способности продолжительно порождать практики, отвечающие принципам внушенного культурного произвола); 3) по степени полноты габитуса (как степени достаточности воспроизведения в порождаемых им практиках принципов господствующего культурного произвола).

Очевидно, что концепт педагогического труда не относится лишь к труду школьных и университетских педагогов. Это и труд родителей в том числе. В этой связи П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон разделяют первичный и вторичный педагогический труд. Первичный – осуществляется агентами первичной социализации (как правило, членами семьи), а вторичный – агентами вторичной социализации (воспитателями детского сада, учителями школы, преподавателями ВУЗа и др.). Уровень специфической продуктивности вторичного (или каждого последующего) педагогического труда, зависит от расстояния, отделяющего габитус, который он пытается сформировать, от габитуса, сформированного первичным (или каждым предшествующим) педагогическим трудом [4, с. 48–60]. К примеру, успех школьного обучения/воспитания зависит главным образом от дошкольного воспитания, а учебные успехи студента зависят от результатов «школьного» педагогического труда.

Через совокупность навыков, связанных с повседневным поведением, и, в частности, через овладение родным языком, «манипуляцию» терминами, используемыми в семье агентами первичного педагогического труда, происходит практическое усвоение определенных логических диспозиций. Эти диспозиции в разных социальных группах более или менее сложны,

более или менее символически проработаны, они в разной степени могут предрасполагать к символическому овладению операциями, такими, как, например, математическое доказательство или разбор произведений искусства. Все дело в том, что агенты первичного педагогического труда и сами очень неодинаково подготовлены вторичным педагогическим трудом к (символическому) овладению языком, вследствие чего они в неравной мере способны ориентировать свой первичный педагогический труд на вербализацию, экспликацию и концептуализацию, которых требует вторичный педагогический труд. Наиболее наглядный пример такой ориентации – преемственность между первичным и вторичным педагогическим трудом у интеллектуалов, работников умственного труда. В то время как выходцам из «рабочего класса» учиться довольно сложно¹¹ [2; 19; 21; 22]. Вот, и получается, что разные биографии обеспечивают неравные шансы успеха в образовании. Вероятность выравнивания этих шансов во многом зависит от того, как именно происходит трансляция культуры и знания в образовании, в частности, от характера и средств педагогической коммуникации (как одной из форм педагогического труда).

Дело в том, что выравнивание шансов в образовании, а вместе с тем и выравнивание социальных шансов представителей разных (по статусу) социальных групп, может стать реальным только в том случае, если педагогический труд будет формировать габитусы «свободы и творчества» [6, с. 20]. Специфическая продуктивность педагогического труда заключается именно в формировании таких габитусов и может быть достигнута только в результате информационной продуктивности коммуникации. *Информационная продуктивность коммуникации* предполагает максимально полное понимание смысла сообщения и совпадение этих смыслов у отправителя и получателя [4 с. 45–65]. Как известно, процесс коммуникации достаточно сложен. У «отправителя» (источника) сообщения обычно заранее складывается представление о том, как именно его информация должна быть воспринята. Однако, несмотря на это, нет никакой гарантии, что «получатель» информации воспримет ее именно так.

Продуктивность коммуникации зависит от многих факторов, наиболее важными из которых являются: 1) статус «отправителя» сообщения, 2) «общий контекст» сообщения и 3) фактор кодирования. Рассмотрим эти факторы на примере образовательной коммуникации, параллельно представляя основные риски, которые могут привести к ее непродуктивности и, как следствие, к закреплению и даже углублению социального неравенства посредством образования.

Говоря о *статусе* отправителя, во-первых, мы имеем в виду, педагогический авторитет. Педагогическая коммуникация не сводится к простому общению из-за постоянного присутствия педагогического авторитета. Именно поэтому она не может характеризоваться диалогичностью, скорее, она дискурсивна. Всегда есть риск чрезмерного навязывания мнения со стороны педагога, риск «давления авторитетом», и, как следствие, подавления творческих проявлений обучающихся. В таком

случае, ни о каком свободном габитусе речи быть не может. Во-вторых, статус педагога (как отправителя сообщения) определяется еще и тем, насколько активно он втянут в другие поля (помимо поля воспитания и образования). От этого напрямую зависит продуктивность его труда и то, насколько переносимыми и полными будут те габитусы, которые сформируются у его воспитанников. Педагогов, втянутых сразу в несколько полей (образования, науки, искусства, другой профессии и др.) можно назвать «актерами» [4, с. 45–65]. Они способны не только воспроизводить информацию, но и преобразовывать ее. Педагогов, втянутых преимущественно только в поле образования, можно назвать «лекторами». Они способны только воспроизводить, пересказывать информацию [4, с. 45–65]. С учетом специфики подхода к организации педагогического труда учителей отечественных школ, они, в большинстве своем, не являются «актерами». И здесь мы имеем не риск, а уже существующую проблему, затрудняющую преемственность между средним и высшим образованием, требующую специального подхода к ее разрешению.

В качестве второго важного фактора, влияющего на продуктивность коммуникации, в специальной научной литературе выделяется *контекст сообщения*. В случае образовательной коммуникации речь идет о социальном контексте или общей ситуации, в которой она осуществляется. В данном случае не будем заострять внимание на общей политической, экономической и другой ситуации в стране. Сделаем акцент на значимости образовательного пространства учебного заведения, как задающего контекст, формирующего общую ситуацию коммуникации. Образовательное пространство создает условия объединения всех педагогических воздействий в целостную систему. Его измерениями являются различные поля (учебное, культурное, информационное и др.), а в качестве структурных составляющих (не претендуя на полноту перечня) можно рассматривать этос (культурно-образовательную среду) и учебные программы [13, с. 3–4]. Этос – многозначное понятие. Наше понимание этоса основывается на трактовках, предложенных Р. Мертоном и М. Вебером. Мертон Р. определяет этос как набор согласованных норм, эмоционально воспринимаемый комплекс институционально одобренных и защищаемых правил, предписаний, суждений [24, с. 173–190]. Это определение дополним трактовкой М. Вебера, согласно которой этос – совокупность правил житейского поведения, «практическая мудрость», объективированная и воплощенная в укладе, строе жизни людей [7, с. 202–233]. Понятие этоса связано с понятием габитуса, так как единство этоса позволяет формировать гомологичные габитусы. И статус педагога как отправителя сообщения (его педагогический авторитет и вовлеченность в другие поля), также во многом зависит от этоса учебного заведения, и от того насколько многомерно его образовательное пространство (насколько разнообразны его поля).

Анализ многочисленных трактовок этоса позволяет сделать вывод о двух формах его существования: видимой и невидимой. По сути, речь идет об имплицитной и эксплицитной педагогике (в терминах Бурдьё и Пассрона)

[4, с. 50]. *Эксплицитная педагогика* – совокупность способов, формирующих габитус посредством систематически организованного внушения как внушения сформулированных и формализованных принципов (правил орфографии, теорем, официальных правил поведения на занятиях и т. п.). Примером воплощения эксплицитной педагогики является официальная учебная программа. Однако большинство современных ученых настаивает на том, что имеет место феномен *имплицитной педагогики* как совокупности способов, формирующих габитус путем бессознательного внушения принципов, проявляющих себя в практическом состоянии, существующих в виде неписанных, негласных правил поведения. Имплицитная педагогика инкорпорирована в практики участников образовательного процесса. Педагог, не озвучивая никаких правил, может своими регулярно повторяющимися практиками показывать обучающимся, как нужно себя вести (возможно, и сам того не подозревая). Здесь имеются в виду не только (и не столько) чисто учебные практики, сколько моральные, ценностные и др. По сути, речь идет о трансляции неявного знания [16, с. 120; 11, с. 7]. Некоторые ученые называют этот процесс «скрытым обучением», считая его сильнее, эффективнее, продуктивнее «явного», т. к. в предельном случае он не выглядит как обучение, навязывание, символическое насилие [6; 2; 20].

Когда скрытое обучение планируется, регулируется и управляется педагогом или теми, кто стоит выше, – имеем дело с, так называемой, «*скрытой учебной программой*» (СКРУП) [8; 9; 21]. СКРУП – программа, имплицитно «вписанная» в другую программу, с целью ее подкрепления, либо противодействия ей. «Игра» со СКРУП во многом определяет реальные результаты образовательного процесса. В случае упущения из виду педагогического воздействия, оказываемого имплицитной педагогикой, всегда есть риск получить неожиданные (и, чаще всего, «не очень хорошие») результаты образовательного процесса. Поэтому, есть смысл задуматься о ее программировании.

Еще одним важнейшим фактором эффективности коммуникации, является *фактор кодирования* сообщения. Общая теория коммуникации предлагает разные схемы и модели коммуникационного процесса. Одной из самых популярных является информационно-кодовая модель. Эта модель демонстрирует возможность воспроизведения информации на «другом конце цепочки» посредством преобразования сообщения, неспособного самостоятельно преодолеть расстояние, в сигналы кода, которые можно транслировать. Успех коммуникации, в основном, зависит от эффективности работы (де)кодирующих устройств и идентичности кода на «входе» и «выходе» [10, с. 216–217; 12, с. 32]. Лингвисты убеждены, что информационно-кодовая модель не может адекватно объяснить реальный коммуникационный акт, однако это больше касается ее семиотической интерпретации. Безусловно, понимание получателем информации, передаваемой отправителем, предполагает нечто большее, чем только лишь декодирование акустического сигнала, переходящего в некий языковой образ. Интерпретация высказывания на этом не заканчивается. Происходит

соотнесение звуков и мыслей, а значит, в этот процесс вовлечены не только семиотические и языковые структуры, но и когнитивные. Об этом и пишут социологи, однако ключевые понятия «кодирование» и «код» от этого не становятся более понятными.

В самой распространенной трактовке, кодирование – процесс преобразования сигнала из формы, удобной для непосредственного использования информации, в форму, удобную для ее передачи, хранения или автоматической переработки [3; 14]. В философской энциклопедии кодирование рассматривается как отображение (преобразование) некоторых объектов (событий, состояний) в систему конструктивных (кодовых) объектов, совершаемое по определенным правилам, совокупность которых называется шифром или кодом [18]. Получается, что *код* – это способ представления информации, однако с социологической точки зрения (с учетом трактовки коммуникации как процесса передачи смыслов) – это не диалект и не сленг, а определенная установка на смыслы, с помощью которой осуществляется репрезентация социальной реальности в сознании индивида, что затем находит выражение в его деятельности [2, с. 40–41]. Посредством *языковых (лингвистических) кодов*, передаются фиксированные в социальном опыте (как индивидуальном, так и групповом) предрасположенности восприятия и оценивания социально значимых объектов, а также готовность к определенным действиям, ориентированным на эти объекты. Используя терминологию Бурдье и Пассрона, языковые коды можно назвать «кодами эмиссии» [4, с. 115–125]. *Языковой код эмиссии*ⁱⁱⁱ – речь, слова и все символические знаки, которые педагог «выпускает из себя», посылая их в аудиторию, давая тем самым определенную установку на понимание тех или иных объектов, состояний и т. п. Успешность каждого педагогического воздействия зависит как от степени, в которой получатели сообщения признают педагогический авторитет, так и от степени, в которой они владеют кодом эмиссии (кодом педагогической коммуникации). Успех овладения кодом эмиссии зависит от «кода рецепции» [4, с. 115–125]. *Код рецепции*^{iv} – код, которым уже владеет обучающийся (реципиент), полученный им в результате предшествующего педагогического воздействия – сложившаяся установка на понимание и объяснение социальной реальности. Коды рецепции могут проявлять себя в двух формах: когнитивной и языковой. *Когнитивный код рецепции* – определенный набор схем воображения и мышления. *Языковой код рецепции* – набор схем символического выражения мыслей. Все эти схемы находятся в тесном переплетении, они формируются в результате педагогического труда, педагогического воздействия эмитентов, посылающих определенные коды эмиссии. Другими словами, коды рецепции 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, более или менее символически проработанными. Более сложную, более символически

проработанную логическую диспозицию можно условно обозначить как *расширенный (сложный) код*. Менее сложная, менее символически проработанная диспозиция – это *ограниченный (простой) код* [2, с. 84–89].

Чтобы процесс коммуникации считался состоявшимся, между его участниками должно быть налажено взаимопонимание. Для этого изначальный замысел «отравителя» сообщения, (идею, которую он хочет донести до «получателя»), нужно перевести на «язык», понятный получателю, осуществить «конвертацию» символов и смыслов – сблизить коды эмиссии и рецепции.

Почему вопросы кодирования/декодирования являются актуальными для социологии образования? Потому что всегда есть риск не(до)понимания обучающимися истинного смысла информации, который до них хочет донести учитель (преподаватель). Этот риск связан с тем, что сложность языка – своего рода «визитная карточка» педагога, своеобразный атрибут (как корона у короля), помогающий поддерживать его авторитет. Как пишут Бурдые и Пассрон, преподаватель даже заинтересован в том, чтобы его недопонимали. Этим он подчеркивает превосходство своего статуса, усиливая свое педагогическое воздействие [4, с. 115]. Поэтому «язык образования», не является ни для кого «родным» языком. Он в той или иной степени удален от языка, на котором говорят представители разных социальных групп. Степень удаленности прямо пропорциональна объему «рентабельного» в учебном плане языкового капитала^v. Неравное распределение такого капитала между разными социальными группами составляет один из наиболее скрытых медиаторов, посредством которых устанавливается отношение между социальным происхождением и успеваемостью [2, с. 89; 4, с. 24–37]. Познание законов понимания сложного языка учителей и преподавателей (правил расшифровки кодов эмиссии), зависит от логических установок (кодов рецепции), сформированных в результате предшествующего педагогического труда. Дело в том, что представители некоторых социальных групп не имеют социальных условий отделения субъективной коннотации (основанной на практическом опыте) от объективного денотата (основанного на абстрактном знании). Манера овладения сохраняется в области культуры той или иной социальной группы.

Основной вывод, который мы можем сделать, исходя из всего сказанного выше, касается ответа на вопрос о том, что именно нужно менять в образовании, чтобы оно служило социальным «лифтом», а не барьером, закрепляющим существующее социальное неравенство. Этот вывод заключается в том, что продуктивность вторичного педагогического труда будет тем выше, чем более полно он создает социальные условия коммуникации, способствующие сближению кодов эмиссии и рецепции. 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.

Делая такой вывод, мы полностью отдаем себе отчет в том, что возникает целый ряд новых вопросов, требующих разрешения. А именно, что представляют собою коды эмиссии и рецепции на практике, в реальной жизни? Какими именно должны быть условия педагогической коммуникации для того, чтобы сблизить эти коды и тем самым обеспечить преемственность предшествующего и последующего педагогического труда? Над поиском ответов на эти вопросы мы активно работаем, реализуя авторский исследовательский проект под названием «Образование и коды неравенства». Результаты исследования надеемся получить к концу 2013 года и осветить их в отдельном научном труде.

Список использованных источников

1. Астахова В. И. Непрерывное образование как исходный принцип функционирования современных образовательных систем / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2009. – Вип. 15. – С. 576–581.
2. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
3. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.chempport.ru/kodirovanie.shtml>.
4. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; Пер. с фр., рпедисл. Н. А. Шматко. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
5. Бурдьё П. Кодификация / Пьер Бурдьё; [Пер. с фр. Шматко Н. А.] // Начала. – М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с. – Режим доступа: <http://bourdieu.name/content/kodifikacija>.
6. Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьё; [Пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos'96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – 1996. – С. 8–31.
7. Вебер М. Хозяйство и общество / Пер. с нем. под научн. ред. Л. Г. Ионина. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. – 456 с.
8. Дудина В. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании / Дудина Виктория Ивановна // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2002. – Т. VIII, № 2. – С. 93–109.
9. Иллич И. Освобождение от школ / И. Иллич (Deschooling Society, 1971). – Москва: Просвещение, 2006. – 160 с.
10. Кибрик А. А. Когнитивные функции и их языковые корреляты / А. А. Кибрик // Лингвистика на исходе XX века. Тез. междунар. конф. – М., 1995. – Т. 1. – С. 216–217.
11. Куда идет российская культура? : материалы круглого стола (27-28 июня 2009 г.) / [участники : А. С. Запесоцкий, В. С. Степин и др.]; науч. ред. В. С. Степин, А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2010. – С. 7–15.

12. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
13. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики / Ю. С. Мануйлов // «Топологические» понятия в образовании»: материалы Интернет-конференции (размещено 27.01.2010). – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/90071>
14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. И. Шведова. – 1992. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/12576.shtml>
15. Осипов А. М. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А. М. Осипов, В. В. Тумалев // Социс. – 2004. – №7. – С. 2–18.
16. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М. : «Прогресс», 1985. – 344 с.
17. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743с.
18. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/
19. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1
20. Ярская-Смирнова Е. Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/43/.../skrytyi-uchebnyi-plan>
21. Blumenfeld L. Dumbing Us Down: the Hidden Curriculum of Compulsory Schooling By John Taylor Gatto / L. Blumenfeld // The Blumenfeld Education Letter. – May 1993. – Режим доступа: <http://www.johntaylorgatto.com/bookstore/dumbdnblum3.htm>.
22. Bourdieu P. Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society) / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – London: Sage, 1977. – 254 p.
23. Bourdieu P. The inheritors. French students and their relation to culture / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – Chicago, IL: Univ. of Chicago Press, 1979. – 158 p.
24. Merton R. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations / Robert K. Merton; ed. and with introduce by Norman W. Stores. – Chicago: The University of Chicago press, 1973. – 278 p.
25. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education. – Vol. 32. – 2008. – P. 3–28.

ⁱКультурный произвол – понятие, предлагаемое П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном, обозначающее всю совокупность возможных социальных практик, приемлемых, допустимых и т. п. в рамках культуры той или иной социальной группы, общности, фармации.

ⁱⁱНе желая начинать полемику о классах, т. к. это – предмет отдельной дискуссии, отметим лишь в самых общих чертах, что под «рабочим классом» понимается большая группа людей, занимающихся «физическим» (в противовес интеллектуальному) трудом, имеющих невысокий социальный статус.

ⁱⁱⁱ*Эмиссия* (от англ. issue, evission) – выпуск в обращение денежных знаков (экономика); явление испускания электронов поверхностью твердого тела или жидкости (электроника).

^{iv}*Рецепция* (от лат. gessertio) – дословно – заимствование или воспроизведение. В контексте нашей работы рецепция – восприятие, воспроизведение в сознании «получателя» сообщения тех смыслов, которые

хотел передать отправитель сообщения с помощью определенных установок (кодов эмиссии), выраженных символически (т. е. в языковой, жестовой и т. п. форме).

^v*Языковой капитал* не имеет ничего общего с лингвистикой или семиотикой, а рассматривается как разновидность культурного капитала, распределение которого осуществляется на основе ресурсов, имеющихся в распоряжении семьи и переданных ребенку в процессе социализации.