

## Теоретические представления о понятии «Социокультурные практики»

### Константин Викторович Скворцов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Иностранный язык  
Российский университет транспорта  
Москва, Россия  
skv-kv@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-8772-0056

### Анастасия Александровна Безрукова

Кандидат политических наук, доцент кафедры фундаментальных юридических и социально-гуманитарных дисциплин  
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
Москва, Россия  
bezrukovanatia@yahoo.com  
ORCID: 0000-0001-8075-247X

Поступила в редакцию 09.01.2024  
Принята 23.02.2024  
Опубликована 15.04.2024

УДК 316.7:008  
DOI 10.25726/q6006-2268-4912-q  
EDN BONQGZ  
БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)  
OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В данной статье рассматриваются подходы и Макса Вебера. Он был одним из первых, кто утверждал, что образование выполняет двойную и потенциально противоречивую функцию для общества. Согласно Веберу, именно школа может быть тем уравнительным институтом, где люди независимо от их социального статуса могут получить доступ к высокопоставленным должностям благодаря собственному таланту и упорному труду. Цель данного исследования – рассмотреть теоретические изыскания в контексте изучаемой проблемы в образовании, представить важный функционалистский взгляд на образование, которое сформировалось как в образовании, так и в экономике благодаря исследованиям человеческого капитала. Актуальность исследуемой проблемы посвящена междисциплинарному исследованию теоретических аспектов и методологических оснований подходов, принципов и понятий, формирующих готовность молодежи к участию в социокультурных практиках на основе всестороннего анализа понятия «практики», являющегося базовым концептом для педагогической организации социокультурных практик личности, которое выражено в теории и практике организации педагогических практик, направленных на социокультурную компетентность как педагога, так и учащегося, в России и за рубежом в виде идеи открытой педагогики.

### Ключевые слова

социокультурные практики, технологии, образование, технический вуз, педагогическая организация, идеи, концепт, учащийся.

### Введение

Изменения в экономике и обществе ряда стран, вызванные индустриальной революцией, переложили ответственность за воспитание молодежи с семьи и общества на школу. Сегодня школы

являются одним из основных институтов, в которых обучается подавляющее большинство детей и молодежи в развитых странах. Именно он и выступают в качестве основного двигателя перемен в развивающихся странах. Хотя образование и приводит к изменениям, как в обществе в целом, так и в отдельных личностях, школы также находятся под влиянием более крупных социальных сил. Социологические теории рассматривают центральную роль школы в обществе с разных точек зрения (Долгих, 2024; Киреев, 2021; Мажников, 2023; Скворцов, 2022).

### **Материалы и методы исследования**

В работе над статьей авторы обращались к таким методам как: анализ литературы, изучение трудов классиков М. Вебера, Э. Дюркгейма, А. Жиру, С. Боулза, Л. Аннт, Л. Гроссберга и др. Авторы рассматривают на примере США, Японии и других стран школы. В средних школах, как правило, распределяют учеников по курсам или «направлениям» (например, академическим, общеобразовательным или профессиональным). На основе изученных материалов, мы приходим к выводам, что с помощью указанных распределений школы могут либо усиливать, либо нарушать связь между семейным происхождением и успеваемостью. Интерес также представляет и учебный план образовательного учреждения в указанных странах. Следует отметить, что он состоит из последовательности определенных курсов, а мобильность между последовательностями ограничена.

### **Результаты и обсуждение**

Функционалистская парадигма подчеркивает роль, которую образование играет для общества. Э. Дюркгейм (Дюркгейм, 2008), один из основателей социологии, был одним из первых исследователей в области образования, который обратил внимание на то, какую функцию школы выполняют для общества в целом. Дюркгейм утверждал, что главная цель образования – социализация индивидов, чтобы они разделяли ценности всего общества, а также обеспечение получения всеми учащимися одинакового морального воспитания. По мнению социолога, это позволяет создать более интегрированное общество с меньшим количеством социальных конфликтов, связанных с неправильным поведением или отношением общества к указанным категориям его членов. Второй важный функционалистский взгляд на образование сформировался в экономике, благодаря исследованиям человеческого капитала. Перспектива человеческого капитала описывает образование как набор инвестиций, которые увеличивают знания и навыки людей, что, в свою очередь, повышает производительность труда и экономический рост в стране. Образование становится для общества важным инструментом повышения эффективности и масштабов экономики.

В то время как функционалистская перспектива подчеркивает роль образования для общества в целом, конфликтная парадигма фокусируется на разделении внутри общества, которые образование поддерживает или усиливает. Немецкий ученый М. Вебер был одним из первых, кто утверждал, что образование выполняет двойную и потенциально противоречивую функцию для общества (Вебер, 1990).

В своих трудах он указывал, что, во-первых, школа может быть уравнивающим институтом, где люди, независимо от их социального статуса, могут получить доступ к высокопоставленным должностям благодаря собственному таланту и упорному труду. Во-вторых, школы могут усиливать существующую статусную иерархию, ограничивая возможности людей с высоким статусом. Другими словами, Вебер признавал, что школа может либо способствовать, либо препятствовать социальной мобильности. Включение им понятия социального статуса в функции школы в обществе оказало огромное влияние на формирование социологических исследований в области образования. Позже Р. Коллинз и С. Боулз и другие развили идеи немецкого ученого о достижении статуса, утверждая, что школа социализирует индивида, чтобы он занял свое место в несправедливом капиталистическом обществе (Коллинз, 2009; Samuel, 2002). Эта работа сместила акцент в теории человеческого капитала со школы – как поставщика навыков и обучения – на школу как поставщика пустых верительных грамот, которые вознаграждаются на рынке труда. Критически важно, что эти дипломы не представляют собой более высокий уровень навыков, а просто служат маркерами статуса, которые работодатели используют для сортировки работников на низкопрестижные и высокопрестижные профессии.

Как исторически, так и при сравнении современных стран, структура системы образования в стране тесно связана с ее экономической и политической историей. Развитые страны, как правило, характеризуются историей относительно стабильного экономического роста, стабильной политической системой и отсутствием разрушительных последствий войн. Этот общий контекст позволяет развитым странам сформировать целостную систему формального школьного образования, которая охватывает всех детей как минимум до 15 или 16 лет. Заметим, что за последние десятилетия развитые страны включили идеалы равенства образовательных возможностей и предоставления возможностей детям из неблагополучных семей в цели своей образовательной политики.

Следует также отметить, что, хотя все развитые страны обеспечивают всеобщее образование и многие из них руководствуются схожими идеалами, структура школьного образования в разных государствах может кардинально отличаться. Например, в Японии, Франции и Швеции школьная система управляется центральным правительственным министерством образования, обеспечивающим финансирование и реализацию стандартных учебных программ. Другие страны, такие как Германия, Канада и США, более децентрализованы и позволяют местным или региональным органам власти сохранять контроль над государственным образованием. Кроме того, школьные системы в указанных странах различаются структуризацией возможностей для обучения и получения дипломов. В своей классической статье Р. Тернер противопоставил английскую и американскую школьные системы, охарактеризовав первую как «поддерживаемую», в которой таланты выявляются в раннем возрасте и развиваются в стратифицированной системе (Turner, 1987).

Хотя «поддерживаемая» и «состязательная» системы являются «идеальными типами», школьные системы большинства развитых стран отражают аспекты спонсорской или конкурсной систем. В этой связи подчеркнем, что многие развивающиеся страны были независимы от колониальных держав всего 50 лет и на данный момент не имеют такой истории политической стабильности, экономической безопасности и мирных времен, как развитые страны. Эта нестабильность (наряду с проблемами, связанными с бедностью) влияет на способность развивающихся стран обеспечить всеобщее образование и уделять ему первостепенное внимание. Во многих из них система школьного образования во многом унаследована от бывших колонизаторов и в значительной степени определяется политикой Всемирного банка, который продвигает модель школьного образования, уделяющее основное внимание начальным школам, частным расходам, балансу между справедливостью и эффективностью. К сожалению, в данном рассматриваемом контексте не поощряется профессиональное образование.

Отметим, что структура и опыт, накопленные Всемирным банком, могут улучшить приоритеты школьного образования в развивающихся странах, однако эта финансовая структура редко учитывает факторы, характерные для конкретной страны, которые могут потребовать изменений. Также один из центральных вопросов, касающихся роли образования в развивающихся странах, связан с тем, насколько важна система образования для экономического роста страны в целом. Большая часть исследований в области образования в развивающихся странах посвящена этому вопросу и, как правило, показывает, что наличие дисциплинированной и образованной рабочей силы является позитивным и важным шагом в экономическом развитии.

Если же рассматривать экономически успешные страны и, в частности, США, то там в основном частные общеобразовательные учебные заведения, как правило, преследуют две основные цели: во-первых, дать знания и навыки, необходимые для активного участия в экономической и социальной жизни государства; во-вторых, создать американцев, ценящих одни и те же вещи – а именно: патриотизм, научные и экономические достижения, конкуренцию, религиозные ценности. Целью было тиражирование статусного человека – личности с амбициями, уверенностью и самообладанием, что не менее важно, нежели академические способности, для получения доступа к самому элитному среднему образованию Америки. Безусловно, эти частные школы продолжают пропагандировать элитарную социально-классовую идентичность, в настоящее время они также сталкиваются с необходимостью диверсифицировать расовый состав своих учеников.

Начиная с 1980 года специалисты в области социологии образования делают акцент на системах стратификации, действующих в школах. Средние школы, как правило, распределяют учеников по курсам

или «направлениям» (например, академическим, общеобразовательным или профессиональным). При этом это ранжирование может либо усиливать, либо нарушать связь между семейным происхождением и успеваемостью. Как правило, учебный план средней школы состоит из последовательности курсов, в которых знания, полученные на одном курсе, готовят ученика к следующему. Мобильность между последовательностями ограничена и составляет основу системы стратификации подростков. Более того, школы склонны предоставлять больше ресурсов, таких как более качественное обучение, учащимся, изучающим предметы более высокого уровня, что может иметь серьезные последствия для учеников с ограниченными способностями. В результате в течение всех лет обучения в старшей школе учащиеся изучают различные предметы по определенной траектории или последовательности, в которой мобильность между предметами является необычной. Это особенно верно в отношении математики, где после начала изучения последовательности мобильность в элитные классы подготовки к колледжу практически невозможна. Помещение учащихся в эти последовательности во многом объясняет, почему семейное происхождение связано с успеваемостью учащихся, а также тесно связано с различными результатами, которые указывают на основные жизненные шансы учащихся.

Исследование стратификации в школах подтвердило результаты анализа равенства в образовании, ранее проведенного Дж. Коулманом (Coleman, 2001): школы более эффективны в обучении учеников из привилегированных семей. Поскольку школы идеализировались как великая уравнивающая сила, понимание того, почему семейное происхождение тесно связано с образованием, стало следующей важной задачей социологии образования.

Так, А. Ларо, опираясь на идею Пьера Бурдьё (Bourdieu, 1995) о культурном капитале, предложила одно из объяснений того, как родители передают преимущества своим детям, подчеркнув, что родители по-разному взаимодействуют с учителями и школами в зависимости от своего социально-классового происхождения (статуса). Из этого автор делает вывод о том, что культурный капитал родителей не только определяет их взаимодействие со школой, но и влияет на то, как они социализируют своих детей (Ларо, 2003). Ларо описывает стратегии воспитания детей родителями из среднего класса как «согласованное культивирование» или активное содействие развитию детей через организованные взрослыми занятия (например, футбол, уроки музыки) и через поощрение критического и оригинального мышления. Родители из рабочего класса и бедных слоев населения, напротив, поддерживают «естественный рост» своих детей, создавая условия, необходимые для их развития, но оставляя структуру досуга на усмотрение детей. Эти разные стили влияют на способность учеников использовать возможности, предоставляемые школой.

В свою очередь Дж. Коулман в своей концепции социального капитала указывает на то, что применительно к воспитанию детей это понятие означает «нормы, общественные объединения и отношения между взрослыми и детьми, которые имеют значение для взросления ребенка» и могут существовать как в семьях, так и в сообществах. Ученый подчеркивает важность социального капитала в сообществах и в семьях, так как он отражает то, насколько близки родители и дети и насколько внимательно родители могут следить за развитием своего ребенка. Так, согласно его наблюдениям, количество школьников, бросающих обучение, больше из семей с одним родителем нежели из полных семей, а также из частных и государственных школ, нежели из католических средних школ. В отношении последних ученый определил, что причиной тому вовсе не качество учебной программы, а тесные связи между взрослыми, принадлежащими к данной конфессии и в целом окружающими католические школы.

Хотя основная функция любого образовательного учреждения, несомненно, заключается в предоставлении возможностей для обучения, школа также служит основным местом для социального взаимодействия (мобильностью) учащихся со своими сверстниками и развития подростковой культуры. С тех пор как Д.-Э. Дюркгейм впервые выделил школу как институт социализации, социологи изучают, как школьная подростковая культура влияет на приоритеты, цели и поведение подростков. Коулман в своей работе «The Adolescent Society» (1961) признал важность «подростковой культуры» для принятия юношами и девушками академических и социальных решений. По мнению ученого, за социальным вознаграждением подростки обращаются друг к другу, а не к взрослым, поэтому понимание системы ценностей подросткового общества является ключом к пониманию того, что мотивирует учеников. Важно

отметить, что для некоторых подростков цели формального школьного образования – успеваемость, вовлеченность – отражаются в подростковой культуре. Однако, когда ученики бунтуют против формальных целей школьного образования, это может усилить ранее существовавшее неравенство, основанное на семейном происхождении.

Фордхам и Огбу изучили, как формируется оппозиционная культура подростков по отношению к школьному образованию и как она частично объясняет связь между семейным происхождением и успеваемостью учеников (Fordham, 2008; Ogbu, 2008). При этом большая часть социологических исследований в области образования посвящена вопросам равенства – и на то есть веские причины. Не секрет, что образование имеет серьезные последствия для будущей жизни подростков: уровень образования напрямую влияет на выбор профессии и места, которые они могут получить в дальнейшем, и, соответственно, на их будущие доходы. Понятно, что по статистике люди с высшим образованием получают более высокую зарплату, а выпускники школ со средним образованием зарабатывают больше, нежели те, кто бросил школу.

Уровень образования также влияет на состояние здоровья человека на протяжении всей его жизни – более высокообразованные люди, как правило, имеют более крепкое здоровье (включая самоощущение здоровья, заболеваемость и смертность), нежели люди с более низким уровнем образования. Образование также определяет социальные отношения между людьми – например, при вступлении в брак многие учитывают образованность избранника, предпочитая вступать в брак с человеком, имеющим аналогичный уровень образования. В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что в целом образование играет очень важную роль в жизни человека, хотя трудно сделать вывод о том, как образование влияет на все разнообразные аспекты человеческого опыта. Очевидно лишь, что образование является важным социальным институтом.

В этой связи рассмотрим критическую педагогику – политический проект, который пытается изменить структуры власти в повседневной жизни, особенно в культурных институтах, таких как образование и СМИ. Эти изменения происходят благодаря критике, сопротивлению и борьбе. Ее цель – дать людям возможность избежать манипуляций и расширить их права и возможности. Критическая педагогика тесно связана с историей исследований культуры и ее демократической идеей «долгой революции».

Проект, имеющий интеллектуальный и политический характер, зародился в Великобритании 1950-х годов в жизненно важной и интеллектуально разнообразной сфере образования взрослых. Труды британских ученых того времени – Э. Томпсона, Р. Уильямса и Р. Хоггарта в области культурного анализа основывались на продуктивном общении со зрелыми учащимися из рабочих классов (Thompson, 1980; Williams, 2005; Hoggart, 1990). Исследователи в своих работах отмечают, что в контексте образования взрослых и, в частности, в рабочем образовании, роли профессора и учащегося не так четко определены иерархией, как в университете. Учащиеся, которым было отказано в доступе к высшему образованию, не принимали как неизбежность авторитет профессоров, а, скорее, применяли то, что они узнавали, к своей собственной жизни: задавали на занятиях вопросы, которые имели практическое отношение к их собственному опыту. Эти ученики из рабочей среды не признавали и границ между академическими дисциплинами. Их взгляды, наряду с литературой, формировали радикальные вызовы, звучащие в прессе, на радио, отраженные в кино, что подвело учащихся к рассмотрению их собственной жизни в контексте неравных социальных отношений. Следующим шагом было показать им, как можно изменить свою жизнь, чтобы достичь большей социальной справедливости и равенства. Так в стране были основаны учреждения, альтернативные университетам, которые создали пространство для культурных исследований в Великобритании. Таким был Бирмингемский центр современных культурных исследований (The Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies), который сначала возглавил Р. Хоггарт, а затем и С. Холл, также вышедший из сферы образования для взрослых и принадлежавший к «новым левым» (Hoggart, 1990; Hall, 1989). Важной темой здесь были медиаисследования, то есть анализ кино, телевидения, прессы и пр, но вопросы педагогики рассматривались вскользь, даже когда центр стал всемирно известен благодаря своим исследованиям актуальной молодежной тематики. В центре существовало два основных направления исследований: изучение молодежи с ее моделью

включенности и сопротивления, с одной стороны, и исследование СМИ с его текстовым анализом, критикующим идеологию, с другой. В них можно обнаружить характеристики, актуальные для критической педагогики. Исследования привели к неоднозначному выводу: как в случае с молодыми людьми из рабочего класса, так и в случае с телезрителями, оказалось, что они не являются «культурными тупицами», а, скорее, создают свою собственную культуру, имея дело с доступными им продуктами или культурными текстами. Несомненно, в Бирмингеме акцент делался на агентстве, которое ограничено социальными условиями.

В это же время, следуя концепции Антонио Грамши о гегемонии, популярная культура становится «зоной оспаривания» (Грамши, 1991). Междисциплинарные исследования, проводимые в рамках культурологии, направлены на повышение самостоятельности, показывая, например, как новости на телевидении структурированы идеологически и как к ним можно относиться критически, исходя из собственных интересов.

Поскольку исследование началось с конкретных вопросов, имеющих практическое значение, нетрудно установить связь с жизнью тех, кого обследовали. Авторы статьи отмечают, что культурологические исследования не ограничиваются лишь анализом культурных объектов или институтов, а исследуют, как люди в разных социальных контекстах создают и воспринимают культуру, и таким образом возвращают фокус к силе производить и способности к трансформации. Так, в своем труде С. Холл показал, что на теоретическом уровне культурологический проект развивается между парадигмами культурализма и структурализма, и это можно очень четко увидеть как в исследованиях молодежи, так и в медиаисследованиях (Hall, 1989). Они ясно дают понять, что структуры не являются независимыми от истории или постоянно стабильными, а, скорее, всегда являются «используемыми структурами», в которых использование не может быть определено заранее. Интервенционистский мотив культурных исследований, направленный на социальные изменения, предполагает критическую педагогику, даже если он не выражен ясно.

В свою очередь, в этой связи Л. Гроссберг указывает, что необходимо исследовать, как повседневная жизнь выражает в целом политику социальной формации: «удовлетворяющее присвоение не должно приводить к исчезновению предпочтительных смыслов, доминирующих в текстах. Семиотическое сопротивление не должно перетекать в политическую практику» (Grossberg, 2010). Несмотря на отчасти оправданную критику «этнографии аудитории», это инновационное направление исследований наглядно продемонстрировало, что текстовая интерпретация, имеющая отношение к повседневной жизни, реализуется в социальном использовании текста. Правда, при этом частично игнорируется тот факт, что рецепция и присвоение в постмодернистском медиамире, а также субъективность потребителей будут определяться различными влияниями.

Безусловно, педагогический интерес культурологии направлен, прежде всего, на те интерпретации и удовольствия, которые могут помочь личности создать свой собственный смысл, выразить свои интересы, развить свои «линии полета» и расширить свои возможности действовать. Тексты включаются в циркуляцию интерпретаций и аффективных энергий внутри культуры. Политическая цель культурологии – в любой момент установить связь между отдельными моментами самореализации и окружающими культурными и социальными процессами. При этом необходимо также критиковать существующие властные отношения и анализировать возможности социальных трансформаций. Прежде всего, подход к критической педагогике, разработанный в Соединенных Штатах, прямо направлен на достижение этой политической цели и на создание радикальной демократии.

Отправной точкой для критической педагогики в США в начале 1980-х годов стало исследование системы образования, проведенное Бурдьё, которое показало, как она способствует социальному воспроизводству и поддержанию существующих отношений (Bourdieu, 1995). Сторонники этого направления, критикующие идеологию, не ограничились, однако, анализом социального воспроизводства как структурного эффекта. В теоретических и эмпирических работах из Бирмингема, в частности, в анализе рецепции концепции гегемонии Грамши (Грамши, 1991) и исследованиях молодежных субкультур, школы анализировались в гораздо большей степени как гегемониальные места

практик, включая ритуалы, идеологии и жизненный опыт. Так, в частности, было сделано в фундаментальной работе П. Макларена «Школьное образование как ритуальное представление» (Макларен, 2007). Как показал Пол Уиллис, «опыт социального мира не выводим из внешних детерминант, скорее, он противоречив, разнообразен и изменчив» (Willis, 1981).

Культура – это поле, в котором структуры переживаются, проживаются, воспроизводятся и в то же время трансформируются. Именно здесь начинается критическая педагогика, которая стремится развивать и поддерживать критические способности учащихся действовать для разработки стратегий культурного и политического сопротивления. Таким образом, существует множество различных позиций. Здесь мы в первую очередь рассмотрим те из них, которые наиболее близки к культурологическому проекту и связывают его с критической педагогикой.

В своих попытках ввести критику идеологии в школьную практику один из ведущих представителей этого синтеза А. Жиру в своей ранней работе «Теория и сопротивление в образовании» (Giroux, 2013) предлагал проводить уроки в форме беседы. В классе учащиеся должны были размышлять о своем собственном социальном опыте. В процессе такого обучения каждый должен был как бы деконструировать свое «я», рассматривая свою личность в контексте собственных социальных отношений. По Жиру – это необходимое условие для того, чтобы стать потенциальным участником исторического процесса и изменить существующие отношения посредством критики и борьбы.

Таким образом, педагогика сопротивления Жиру была непосредственно связана с трансформацией общества, а потому связана с надеждой, трансцендентностью и утопией. Интенсивное рассмотрение постструктуралистских, постмодернистских и постколониальных подходов в рамках культурных исследований постепенно привело его (как и Питера Макларена) к трансформации этого подхода. Сейчас он, с одной стороны, связывая политику различий с требованием радикальной демократизации общества и одновременно подчеркивая важное значение культурологии для понимания образования, культуры и политики, представляет критическую педагогика, направленную на культурологические исследования, а с другой – критикует «текстуалистские чтения» и «исследования аудитории», ограничивающиеся анализом восторженного, подрывного использования средств массовой информации. Таким образом, усилия ученого в данный момент направлены на то, чтобы сделать педагогика неотъемлемой частью культурологии.

Если же говорить об образовательно-социальном аспекте современных медиа, то, в частности, по мнению, к примеру, А.Ю. Чмыхало, новые медиа требуют развития новых форм «медиаграмотности», подходящих для интерактивных полей компьютеров и мультимедиа: «Множественная грамотность предполагает чтение в разнообразных и гибридных семиотических полях и способность критически и герменевтически обрабатывать печатные материалы, графику и репрезентации, а также движущиеся изображения и звук» (Чмыхало, 2022). В свою очередь П. Макларен считает, что в качестве реакции на постфордистскую экономику в связи с работами П. Фрейре (Фрейре, 2018) и Грамши (Грамши, 1991), рассматриваемыми «критически-революционную педагогика», она должна защищать и требовать разнообразия и креативности человеческих действий в эпоху неолиберальной глобализации. Чтобы противостоять рыночной идеологии, Макларен считает необходимым вновь включить и углубить марксистский анализ общества и системы образования (Макларен, 2007). Следует подчеркнуть, что интересы данных культурных исследований неоднозначны.

### **Заключение**

Подводя итог, отметим, что исследования аудитории могут извлечь уроки из критической педагогика, что творческих и подрывных интерпретаций во время приема и присвоения недостаточно для лучшей реализации демократии. Критическая педагогика, прежде всего, делает своей темой обсуждение и производство смысла между учителями и учениками, которые они критически анализируют в контексте дискурсивных практик и отношений власти/знания. В эпоху неолиберализма и растущей приватизации общественных пространств нам необходимо разработать этику, отражающую отношения между властью, подчиненным положением субъекта и социальными практиками. «Критическая педагогика придерживается форм обучения и действий, которые предпринимаются в солидарности с

подчиненными и маргинализированными группами». Начиная с современных социальных конфликтов, этический дискурс должен не только признавать (этнические) различия, но и показывать, как справедливость возможна.

Кроме того, учащиеся должны изучить множество нарративов и традиций, типичных для сегодняшнего мультикультурного общества, и понять историю и свою собственную субъективность как место социальной борьбы. Следовательно, учащиеся должны научиться понимать, как «конфликтные социальные отношения» определили их габитус. «Задача критической педагогики состоит в том, чтобы повысить наше самосознание, устранить искажения, открыть способы субъективности, которые связаны с капиталистическим телом/субъектом, и помочь субъекту в его историческом преобразовании». Таким образом, активность учащегося должна быть расширена. С одной стороны, критическая педагогика – это культурная практика; с другой стороны, это форма социальной памяти.

Это особенно ясно проявляется в проекте «постмодернистских контрнарративов», в котором культурные исследования сами по себе описываются как «контрнарративы», отвергающие технократическую и ориентированную на рынок рациональность преподавания и обучения в пользу демократического присвоения знаний и культурных текстов, что приводит к резкой критике «корпоративного университета». Среди различных политических точек зрения критическая педагогика инициирует изучение существующих теорий, которые заново прочитываются и переформулируются, чтобы их можно было направить на конкретный вопрос. В свою очередь культурологические исследования с акцентом на повседневный опыт и практики анализируют условия расширения прав и возможностей и, таким образом, создают основу для практической культурной политики. Следовательно, подростки и молодые люди, которые все больше социализируются под воздействием коммерческой потребительской культуры, должны, прежде всего, развивать критическую активность, приобретать отношения сотрудничества и руководствоваться демократическими ценностями.

Критическая медиапедагогика должна дать зрителю возможность расшифровывать сообщения, идеологии и ценности, содержащиеся в медиатекстах, чтобы избежать манипуляций и иметь возможность развивать собственную идентичность и формы сопротивления. Кроме того, она должна инициировать и поддерживать политически ангажированный медиаактивизм, чтобы создавать альтернативные формы культуры и контрпубличные сферы, которые имеют решающее значение для живой демократии. Здесь, прежде всего, необходима педагогическая работа учителей и других «работников культуры». Они должны использовать свои знания и компетенцию для отвоевания общественных пространств и создания культуры участия и активной гражданской позиции.

Приобретая медиаграмотность в контексте диалога, основанного на сотрудничестве, можно пробудить и углубить понимание других культур и субкультур. Разумеется, частью этой работы является и деконструкция социальной и политической идеи «белизны». Необходимо показать, что культурные практики белых ограничены и исторически обусловлены. Индивидуальными и коллективными действиями они потенциально могут быть преобразованы.

### Список литературы

1. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.И. Левиной, А.Ф. Филиппова, П.П. Гайденко. Сост., общ. ред. и послес. Ю.Н. Давыдова, пред. П.П. Гайденко, комм. А.Ф. Филиппова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Грамши А. Тюремные тетради: в 4 ч. Ч. 1. Пер. с итал. М.: Политиздат, 1991. С. 65.
3. Долгих Ф.И., Ишутин А.А., Мажников В.И., Могучев Р.С., Саевская М.А. Обществознание: учебник. М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2024. 556 с.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. 3-е изд., доп. и испр. М.: Терра – Книжный Клуб, 2008. 400 с.
5. Киреев Е.В. Дистанционное высшее образование: благо для страны или угроза ее национальной безопасности // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 1(29). С. 12-21.

6. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. Сер. «Университетская библиотека Александра Погорельского». Пер. В. Россмана. М.: Территория будущего, 2009. 320 с.
7. Ларо А. Неравное детство: класс, раса и семейная жизнь. Л.-А.: Изд-во Калифорнийского университета, 2003. 331 с.
8. Мажников В.И. Особенности преподавания внутренней политики в курсе отечественной истории // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2023. Т. 13. № 5(98). С. 1924-1931.
9. Макларен П. Жизнь в школе: введение в критическую педагогику в основах образования. Сер. «Образование: мировой бестселлер». М.: Просвещение, 2007.
10. Скворцов К.В. Особенности культурно-образовательного процесса в мировосприятии народов мира // XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения, сб. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: мат. Межд. науч.-прак. конф. М., 2022. С. 1010-1014.
11. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, 2018. 288 с.
12. Чмыхало А.Ю., Макиенко М.А. Социальные коммуникации в образовании в условиях внедрения смарт-технологий // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 66. pp. 111-126.
13. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital // Culture & Society. Cambridge University Press. 1995. pp. 206.
14. Giroux H.-A. America's education deficit and the war on youth. NY: Monthly Review Press, 2013. 238 p.
15. Hoggart R. The Uses of Literacy. Harmondsworth, 1990. 25 p.
16. Grossberg L. Cultural Studies in the Future Tense. Durham, NC: Duke University Press, 2010.
17. Coleman D. The adolescent society: The social life of a teenager and its impact on education. Glencoe: Glencoe Free Press, 1961. 368 p.
18. Coleman D. Social and human capital // Social sciences and modernity. 2001. № 3. pp. 122-139.
19. Ogbu J.U. Collective identity and the burden of «acting white» in black history, community, and education // Minority status, oppositional culture, & schooling. 2008. pp. 29-63.
20. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. Vol. 16. № 3. 2002. pp. 3-30.
21. Turner G. British cultural studies: an introduction. L.: Routledge, 2003. 259 p.
22. Thompson E.P. The making of the english working class. L.: Penguin Books, 1980.
23. Turner R.H., Killian L.M. Topics collective behavior. N.J.: Prentice-Hall, 1987. 440 p.
24. Hall S. Cultural identity and diaspora // Framework. 1989. № 36. pp. 222-237.
25. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «acting white» // Anthropology & Education Quarterly. 2008. № 39-3. pp. 227-246.
26. Williams R. Culture and materialism. L.; NY: Verso, 2005.
27. Willis P. Learning to labor: how working class kids get working class job. NY: Columbia University Press, 1981. 226 p.

### Theoretical concepts of the concept of «socio-cultural practices»

#### **Konstantin V. Skvortsov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Language  
Russian University of Transport  
Moscow, Russia  
skv-kv@mail.ru  
ORCID 0000-0002-8772-0056

**Anastasia A. Bezrukova**

Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Legal and Socio-Humanitarian Disciplines

Moscow Financial and Industrial University «Synergy»

Moscow, Russia

bezrukovanatia@yahoo.com

ORCID 0000-0001-8075-247X

Received 09.01.2024

Accepted 23.02.2024

Published 15.04.2024

UDC 316.7:008

DOI 10.25726/q6006-2268-4912-q

EDN BONQGZ

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract**

This article discusses the approaches of Max Weber. He was one of the first to argue that education performs a dual and potentially contradictory function for society. According to Weber, it is the school that can be the equalizing institution where people, regardless of their social status, can gain access to high-ranking positions thanks to their own talent and hard work. The purpose of this study is to consider theoretical research in the context of the studied problem in education, to present an important functionalist view of education, which has been formed both in education and in economics through research on human capital. The relevance of the problem under study is devoted to an interdisciplinary study of the theoretical aspects and methodological foundations of approaches, principles and concepts that form the readiness of young people to participate in socio-cultural practices based on a comprehensive analysis of the concept of «practice», which is the basic concept for the pedagogical organization of socio-cultural practices of personality, which is expressed in the theory and practice of organizing pedagogical practices aimed at socio-cultural competence as a teacher and the student, in Russia and abroad, in the form of the idea of open pedagogy.

**Keywords**

socio-cultural practices, technologies, education, technical university, pedagogical organization, ideas, concept, student.

**References**

1. Weber M. Selected works. Translated from German by M.I. Levina, A.F. Filippova, P.P. Gaidenko. Comp., gen. ed. and afterword by Yu.N. Davydov, preface by P.P. Gaidenko, comment by A.F. Filippov. M.: Progress, 1990. 808 p.
2. Gramsci A. Prison notebooks: at 4 p.m. 1. Translated from Italian. M.: Politizdat, 1991. p. 65.
3. Dolgikh F.I., Ishutin A.A., Mazhnikov V.I., Moguchev R.S., Saevskaia M.A. Social studies: textbook. M.: Moscow Financial and Industrial University «Synergy», 2024. 556 p.
4. Durkheim E. Sociology. Its subject, method, purpose. 3rd ed., add. and ispr. M.: Terra – Book Club, 2008. 400 p.
5. Kireev E.V. Distance higher education: a benefit for the country or a threat to its national security // Innovative development of vocational education. 2021. № 1(29). pp. 12-21.
6. Collins R. Four sociological traditions. Ser. «Alexander Pogorelsky University Library». Trans. By V. Rossman. M.: Territory of the Future, 2009. 320 p.

7. Lareau A. Unequal childhood: class, race, and family life. L.-A.: Publishing House of the University of California, 2003. 331 p.
8. Mazhnikov V.I. Features of teaching domestic policy in the course of national history // Issues of national and federal relations. 2023. Vol. 13. № 5(98). pp. 1924-1931.
9. McLaren P. Life at school: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Ser. «Education: a world bestseller». M.: Enlightenment, 2007.
10. Skvortsov K.V. Features of the cultural and educational process in the worldview of the peoples of the world // XXIII Cyril and Methodius readings, col-n «Slavic culture: origins, traditions, interaction»: mat. Inter. scienc. an prac. conf. M., 2022. pp. 1010-1014.
11. Freire P. Pedagogy of the oppressed. M.: KoLibri, 2018. 288 p.
12. Chmykhalo A.Yu., Makiyenko M.A. Social communications in education in the context of the introduction of smart technologies // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2022. № 66. pp. 111-126.
13. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital // Culture & Society. Cambridge University Press. 1995. pp. 206.
14. Giroux H.-A. America's education deficit and the war on youth. NY: Monthly Review Press, 2013. 238 p.
15. Hoggart R. The uses of literacy: Aspects of working-class life with spec. ref. to publ. a. entertainments. L.: Penguin Books, 1990. P. 25.
16. Grossberg L. Cultural Studies in the Future Tense. Durham, NC: Duke University Press, 2010.
17. Coleman D. Teenage society: The social life of a teenager and its impact on education. The Adolescent Society. Glencoe: Glencoe Free Press, 1961. 368 p.
18. Coleman D. Social and human capital // Social Sciences and modernity. 2001. № 3. pp. 122-139.
19. Ogbu J.U. Collective identity and the burden of «acting white» in black history, community, and education // Minority status, oppositional culture, & schooling. 2008. C. 29-63.
20. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. Vol. 16. № 3. 2002. pp. 3-30.
21. Turner G. British cultural studies: an introduction. L.: Routledge, 2003. 259 p.
22. Thompson E.P. The Making of the English Working Class. L.: Penguin Books, 1970. P. 9.
23. Turner R.H., Killian L.M. Topics collective behavior. N.J.: Prentice-Hall, 1987. 440 p.
24. Hall S. Cultural identity and diaspora // Framework. 1989. № 36. pp. 222-237.
25. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «acting white» // Anthropology & Education Quaterly. 2008. № 39-3. pp. 227-246.
26. Williams R. Culture and materialism. L.; NY: Verso, 2005.
27. Willis P. Learning to labor: how working class kids get working class job. NY: Columbia University Press, 1981. 226 p.