

Теоретические представления о понятии «социокультурные практики»

Константин Викторович Сковцов

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

Анастасия Александровна Безрукова

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

Поступила в редакцию 01.09.2024

Принята 21.10.2024

Опубликована 15.11.2024

УДК 316.7

DOI 10.25726/v6799-1227-4592-m

EDN SWWRFB

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данном исследовании представлен функционалистский взгляд на сферу образования развитых стран, в частности, США и Японии. Цель статьи – рассмотреть теоретические изыскания в данном контексте. В работе применен метод литературного анализа трудов современных ученых – в частности, Макса Вебера, Дюркгейма, Анри Жиру, Сэмюэла Боулза, Ларо Аннт и др. На основе изученных материалов сделан вывод, что основу системы образования в указанных в них странах составляет стратификация подростков, предоставляющая условия, более комфортные для учащихся, изучающих предметы более высокого уровня, что препятствует полноценному образованию обучающихся с менее успешными способностями. В работе рассмотрены аспекты критической педагогики, а также определение понятия «социокультурные практики». Представленная статья будет интересна для широкой педагогической общественности, аспирантов, учителей-предметников всех, кто интересуется данной темой.

Ключевые слова

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

Введение

Как исторически, так и при сравнении современных стран, структура системы образования в стране тесно связана с ее экономической и политической историей. В развитых странах она, как правило, основана на стабильном экономическом росте и устоявшейся политической системой, возможными благодаря отсутствию разрушительных последствий войны. В этой связи отметим, что именно образовательная организация может быть тем уравнивающим институтом, где личность, получив

диплом о ее окончании, независимо от социального статуса может впоследствии получить доступ к высокопоставленным должностям благодаря собственному таланту и упорному труду. Так, в последние десятилетия XXI века развитые страны включили идеалы равенства образовательных возможностей для детей из неблагополучных семей в свои цели образовательной политики. И, хотя все развитые страны обеспечивают населению всеобщее образование и в основном руководствуются схожими идеалами, структура школьного образования в них может кардинально отличаться.

Стоит отметить в этой связи, что изменения в экономике и обществе ряда стран, вызванные индустриальной революцией, переложили ответственность за воспитание молодежи с семьи и общества именно на школы – один из основных институтов, в которых обучается подавляющее большинство детей и молодежи в развитых странах. Таким образом, образовательные учреждения выступают в качестве основного двигателя перемен во многих европейских государствах. Однако, хотя образование и приводит к изменениям, как в обществе в целом, так и судьбах отдельных личностей, школы находятся под влиянием более крупных социальных сил.

Именно эти силы в приложении к центральной роли школы в развитии общества рассматривает ряд социологических теорий.

Материалы и методы исследования

Одной из таких теорий стала функционалистская парадигма, подчеркивающая роль, которую образование играет для общества. Так, 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. По словам автора, обеспечение того, чтобы все учащиеся получали одинаковое моральное воспитание, позволяет создать более интегрированное общество с меньшим количеством социальных конфликтов, связанных с неправильным поведением или отношением.

Второй важный функционалистский взгляд на образование сформировался в экономике, благодаря исследованиям человеческого капитала. Перспектива человеческого капитала описывает образование как набор инвестиций, которые приводят к увеличению роста компетенций. А в свою очередь, повышает производительность труда и экономический рост в стране. Безусловно, в данном контексте изложения, 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 разделениях 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). Согласно его теории, 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 Вебером понятия социального статуса в функции школы в обществе оказало огромное влияние на формирование социологических исследований в области образования. Это отмечали в своих трудах Р. Коллинз (Коллинз, 2009), С. Боулз (Bowles, 2002) и развили идеи немецкого ученого о достижении статуса, утверждая, что школа социализирует индивида. В этой связи следует отметить, что, как правило, полученные дипломы об образовании не представляют собой более высокий уровень компетенций, а просто служат маркерами статуса, которые работодатели используют для сортировки работников на низкопрестижные и высокопрестижные профессии.

Такое положение дел можно объяснить тем, что, например, в Японии, Франции и Швеции школьная система управляется центральным правительственным министерством образования, которое обеспечивает стандартные учебные программы и финансирование. 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 тем, как они структурируют возможности для обучения и получения дипломов. В своей классической статье Р. Тернер (Turner, 1987) противопоставил английскую и американскую школьные системы, охарактеризовав первую как «поддерживаемую», в которой таланты выявляются в раннем возрасте и развиваются в стратифицированной системе.

Результаты и обсуждение

Хотя «поддерживаемая» и «состязательная» системы являются «идеальными типами», школьные системы большинства развитых стран отражают аспекты спонсорской или конкурсной систем. В развивающемся мире многие страны были независимы от колониальных держав всего 50 лет и 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.

Отметим, что структура и опыт, накопленные Всемирным банком, могут улучшить приоритеты школьного образования в развивающихся странах. При этом один из центральных вопросов, касающихся роли образования, связан с тем, насколько важна система образования для экономического роста страны в целом. И главным в этом направлении стало развитие общей школы.

Так, к примеру, в США в XX веке общие школы преследовали две основные цели: во-первых, дать знания и навыки, необходимые для активного участия в экономической и социальной жизни страны; во-вторых, создать американцев, ценящих одни и те же вещи – а именно, патриотизм, достижения, конкуренцию и протестантские моральные и религиозные ценности.

Обратимся к истории вопроса: начиная с 1980 года, педагоги обратили внимание на системы стратификации, действующие в школах ряда развитых стран. Средние школы, как правило, распределяют учеников по курсам или «направлениям» (например, академическим, общеобразовательным или профессиональным), и с помощью распределения школы могут либо усиливать, либо нарушать связь между семейным происхождением и успеваемостью. Как правило, учебный план образовательной организации включает некую последовательность курсов. Именно в них и заложены компетенции, полученные на одном курсе, которые 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.

Таким образом, 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 США подтвердило результаты анализа равенства в образовании, ранее проведенного Дж. Коулманом (Коулман, 1961): 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.

Говоря о семейных ценностях, особенно в провозглашенный Год семьи (Указ Президента РФ - 2024 год), сравним опыт разных стран в области семейного и иного образования. Так, к примеру, Аннет Ларо (Ларо, 2003), опираясь на идею П. Бурдьё (Bourdieu, 1995) о культурном капитале, предложила одно из объяснений того, как родители передают преимущества своим детям. Автор обнаружила, что родители по-разному взаимодействуют с учителями и школами в зависимости от своего социально-классового происхождения (статуса), сделав вывод о том, что культурный капитал родителей определяет их взаимодействие со школой и влияет на то, как они социализируют своих детей. Ларо

(Ларо, 2003) 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. Представленные стратегии в конечном итоге и будут влиять на способность учеников использовать возможности, предоставляемые школой.

Так, в концепции социального капитала Дж. Коулмана (Коулман, 2001) сформулирован еще один способ, с помощью которого семьи передают преимущества своим детям. Применительно к воспитанию детей социальный капитал 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. Социальный капитал в семьях отражает то, насколько близки родители и дети и насколько внимательно родители могут следить за развитием своего ребенка. Например, Коулман обнаружил, что больший процент школьников из семей с одним родителем (где социальный капитал в семье меньше) бросает школу, нежели дети из неполных семей. Как указывает автор, социальный капитал в сообществах также важен: учащиеся католических средних школ реже бросали школу по сравнению со своими сверстниками из других частных и государственных школ. Причиной тому стали не различия, связанные с образовательным уровнем школ, а именно, с качеством учебной программы, а, скорее, из-за тесных связей между взрослыми, окружающих католические школы. Потому что, хотя основная функция образовательного учреждения, несомненно, заключается в предоставлении возможностей для обучения, оно также служит основным местом для социального взаимодействия (мобильностью) со сверстниками и развития подростковой культуры.

С тех пор как Э. Дюркгейм (Дюркгейм, 2008) впервые выделил школу как институт социализации, социологи изучают, как школьная подростковая культура влияет на приоритеты, цели и поведение подростков. Дж. Коулман в своей работе «The Adolescent Society» признал важность «подростковой культуры» в них для решений, как академических, так и социальных, которые принимают подростки (Coleman, 1961).

Фордхам (Forfham, 2008) и Орбу (Ogbu, 2008) изучили, как формируется оппозиционная культура подростков по отношению к школьному образованию, и как она частично объясняет связь между семейным происхождением и успеваемостью учеников. Большая часть социологических исследований в области образования посвящена вопросам равенства – и на то есть веские причины. Образование имеет серьезные последствия для будущей жизни подростков. Уровень образования влияет на работу, которую они могут получить, и на доходы, которые они получают. Обратимся к статистике

Образование также определяет социальные отношения, которые формируют люди. Люди склонны вступать в брак с себе подобными – имеющими аналогичный уровень образования. В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что образование играет важную роль и в жизни человека. Возможно, мы не до конца понимаем, как образование влияет на все разнообразные аспекты человеческого опыта. Но очевидно одно – образование является важным социальным институтом.

История культурных исследований показывает, что этот проект, имеющий интеллектуальный и политический характер, с самого начала был тесно связан с вопросами образования и педагогики. Это объясняется тем, что он зародился в жизненно важной и интеллектуально разнообразной сфере образования взрослых в 1950-х годах в Великобритании. В продуктивном общении со зрелыми учащимися из рабочих классов Э.-П. Томпсон (Thompson, 1970), Р. Уильямс (Williams, 2005) и Р. Хоггарт (Hoggart, 1990) развивали свои творческие идеи в области культурного анализа. В контексте образования взрослых, например, в рабочем образовании, роли профессора и учащегося не были так четко определены иерархией, как в университете. К сожалению, учащимся, которым было отказано в доступе к высшему образованию, не принимали как неизбежность авторитет профессоров. В дальнейшем применяли лишь то, что имело практическое отношение к их собственному опыту, не признавая границ между академическими дисциплинами. Эти радикальные вызовы не только сделали СМИ, ТВ и т.д. темами наряду с литературой, но и позволили подвести 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. Учреждения, альтернативные университетам, создали пространство для культурных исследований в Великобритании.

В более поздних исследованиях культура описывается как «сеть укоренившихся практик и репрезентаций (тексты, образы, разговоры, коды поведения и нарративные структуры, организующие их)». Культура – это место, где властные отношения узаконены, но где они также могут быть оспорены и изменены. Культурология не только анализирует, но и осуществляет вмешательство. С 1960-х годов место рабочего класса заняли новые социальные движения, маргинальные меньшинства и угнетенные группы, чья самостоятельность должна быть усилена за счет обучения их социальному контекстуализму их конкретной жизненной ситуации и умению распознавать и использовать возможности для изменений.

Следуя концепции А. Грамши (Грамши, 1991) о гегемонии, популярная культура становится «зоной оспаривания». 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.

В свою очередь С. Холл (Hall, 1989) показал, что на теоретическом уровне культурологический проект развивается между парадигмами культурализма и структурализма. Данная концепция четко прослеживается как в исследованиях молодежи, так и в медиаисследованиях. Они ясно дают понять, что структуры не являются независимыми от истории или постоянно стабильными. Безусловно, они всегда являются «используемыми структурами», в которых использование не может быть определено заранее. Интервенционистский мотив культурных исследований, направленный на социальные изменения, предполагает критическую педагогику.

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. Так, интенсивное рассмотрение постструктуралистских, постмодернистских и постколониальных подходов в рамках культурных исследований постепенно привело А. Жиру (как и Питера Макларена) к трансформации своего собственного подхода. Сегодня он представляет критическую педагогику, явно направленную на культурологические исследования. Это связывает политику различий с требованием радикальной демократизации общества. С одной стороны, он подчеркивает важное значение культурологии для понимания образования, культуры и политики, с другой стороны, критикует «текстуалистские чтения» и «исследования аудитории», которые ограничиваются анализом восторженного, подрывного использования средств массовой информации (Жиру, 2013).

Подводя итог, отметим, что исследования аудитории могут извлечь уроки из критической педагогики, 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. 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.

Таким образом, с одной стороны, критическая педагогика – это культурная практика; с другой стороны – форма социальной памяти. В наше время дисциплина трансформировалась в «критическую медиапедагогику», обучающую расшифровке сообщений, вычленения из них тех идеологий и ценностей, которые заложены в медиатекстах. 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. Так, к примеру, Келлнер (Kellner, 1995) считает, что новая критическая педагогика, направленная на изучение культуры, должна помочь учащимся в новом тысячелетии именно в области киберпространства. Учащимся нужно помочь разработать свои собственные пространства и формы взаимодействия, чтобы реализовать проект радикальной демократии. В свою очередь, П. Макларен (Макларен, 2007) считает, что, чтобы противостоять рыночной идеологии, необходимо вновь включить и углубить марксистский анализ общества в систему образования. Ссылаясь на работы П. Фрейре (Фрейре, 2018) и А. Грамши (Грамши, 1991), в качестве реакции на постфордистскую экономику он предлагает обществу заняться «критически-революционной педагогикой», которая должна защищать и требовать разнообразия и креативности человеческих действий в эпоху глобализации.

Заключение

Резюмируя, подчеркнем, что интересы данных культурных исследований неоднозначны. Задача педагога в этом контексте – определить насущные задачи в области образования.

Также отметим, что главной задачей критической педагогики сегодня является обучение расшифровке медиатекстов – распознаванию заложенных смыслов в их содержании. Это насущная необходимость в современных реалиях для того, чтобы избежать манипуляций и иметь возможность развивать собственную идентичность и формы сопротивления. Таким образом будет выполнена основная миссия критической педагогики – повысить самосознание, устранить искажения, открыть способы субъективности и помочь субъекту в его историческом преобразовании.

Список литературы

1. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.И. Левиной, А.Ф. Филиппова, П.П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Грамши А. Тюремные тетради: В 3-х ч. Ч. 1. М: Изд-во Политической литературы, 1991. 565 с.
3. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Терра-Книжный Клуб, 2008. 400 с.
4. Жиру Г.-А. Дефицит образования в Америке и война с молодежью. Нью-Йорк: Monthly Review Press, 2013.
5. Иванова М.В. От ломоносовского риторика к «образу автора» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика». 2005. № 7. С. 156-161.
6. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. Пер. В. Россмана. Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского». М.: Территория будущего, 2009. 320 с.
7. Коулман Дж.С. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 122-139.
8. Ларо А. Неравное детство: класс, раса и семейная жизнь. Беркли; Л-А.: Изд-во Калифорнийского университета, 2003. 331 с.
9. Макларен П. Жизнь в школе: введение в критическую педагогику в основах образования. Фрагменты из книги. Пер. с англ. О. Фадиной // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 61-74.

10. Оленев С.М., Скворцов К.В., Ин Ч. Современные задачи воспитания подростков и молодежи в социально-культурном контексте // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5(89-90). С. 116-126.
11. Скворцов К.В. Особенности культурно-образовательного процесса в мировосприятии народов мира // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения: мат. Межд. науч.-прак. конф. М., 2022. С. 1010-1014.
12. Скворцов К.В. Проблемы изложения социально-культурного досуга в интегративном пространстве // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4(81). С. 409-411.
13. Скворцов К.В. Развитие культурно-образовательного процесса в антикризисной политики современного общества: моногр. М.: МГИК. 2016. 129с.
14. Скворцов К.В. Роль и степень влияния телевидения в формировании ценностных ориентиров в социокультурном пространстве современного общества // Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2019. № 1(72). С. 120-128.
15. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: Иностранка; КоЛибри, 2018. 288 с.
16. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. 2002. Vol. 16. № 3. 30 p.
17. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 206 p.
18. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «Acting White» // Anthropology & education quarterly. 2008. № 39-3. С. 227-246.
19. Coleman J.S. The Adolescent. NY: Society Free Press of Glencoe, 1961. 368 p.
20. Kellner D. Media culture: cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern. L.: Routledge, 1995. 191 p.
21. Thompson E.P. The making of the english working class. L.: Pelican Books, 1970.
22. Turner R.H, Lewis Killian L.M. Topics collective behavior. Publisher Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1957. 547 p.
23. Turner G. British cultural studies: An introduction. L.: Routledge, 2003.
24. Williams R. Culture and Materialism. L.: Verso, 2005.

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 0000-0000-0000-0000

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»
bezrukovanatia@yahoo.com
Moscow, Russia
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.09.2023

Accepted 21.10.2023

Published 15.11.2023

UDC 316.7

DOI 10.25726/v6799-1227-4592-m

EDN SWWRFB

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This study presents a functionalist view of the education sector in developed countries, in particular, the United States and Japan. The purpose of the article is to consider theoretical research in this context. The paper uses the method of literary analysis of the works of modern scientists – in particular, Max Weber, Durkheim, Henri Giroux, Samuel Bowles, Laro Annt, etc. Based on the materials studied, it is concluded that the basis of the education system in the countries indicated in them is the stratification of adolescents, which provides conditions more comfortable for students studying higher-level subjects, which prevents the full-fledged education of students with less successful abilities. The paper considers aspects of critical pedagogy, as well as the definition of the concept of «socio-cultural practices». The presented article will be of interest to the general pedagogical community, graduate students, and subject teachers of all who are interested in this topic.

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. M.: Progress, 1990. 808 p.
2. Gramsci A. Prison notebooks: In 3 hours 1. M.: Publishing House of Political Literature, 1991. 565 p.
3. Durkheim E. Sociology. Its subject, method, purpose. M.: Terra-Book Club, 2008. 400 p.
4. Giroux G.-A. The shortage of education in America and the war on youth. NY: Monthly Review Press, 2013.
5. Ivanova M.V. From the Lomonosov rhetorician to the «image of the author» // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. The series «Linguistics». 2005. № 7. pp. 156-161.
6. Collins R. Four sociological traditions. Per. V. Rossman. The series «Alexander Pogorelsky University Library». M.: Territory of the Future, 2009. 320 p.
7. Coleman J.S. Capital social and human // Social sciences and modernity. 2001. № 3. pp. 122-139.
8. Lareau A. Unequal childhood: class, race, and family life. Berkeley; L.A.: Publishing House of the University of California, 2003. 331 p.
9. McLaren P. Life at school: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education Fragments from the book. Trans. from the eng. by O. Fadina // Questions of education. 2006. № 2. pp. 61-74.
10. Olenev S.M., Skvortsov K.V., In Ch. Modern tasks of educating adolescents and youth in a socio-cultural context // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2020. № 4-5(89-90). pp. 116-126.
11. Skvortsov K.V. Features of the cultural and educational process in the worldview of the peoples of the world // Slavic culture: origins, traditions, interaction. XXIII Cyril and Methodius readings: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. M., 2022. pp. 1010-1014.
12. Skvortsov K.V. Problems of presenting socio-cultural leisure in an integrative space // Scientific notes of the Orel State University. 2018. № 4(81). pp. 409-411.
13. Skvortsov K.V. The development of the cultural and educational process in the anti-crisis policy of modern society: monograph. M.: Moscow State Institute of Culture, 2016. 129 c.

14. Skvortsov K.V. The role and degree of influence of television in the formation of value orientations in the socio-cultural space of modern society // Politics. Social studies. Art. Sociology. Culture. 2019. № 1(72). pp. 120-128.
15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. M.: Foreign, KoLibri, 2018. 288 p.
16. Bowles S., Gintis H. The Inheritance of Inequality // Journal of economic perspectives. 2002. Vol. 16. № 3. 30 p.
17. Bourdieu P. Artistic taste and cultural capital. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 206 p.
18. Fordham S. Beyond capital high: on dual citizenship and the strange career of «Acting White» // Anthropology & education quaterly. 2008. № 39-3. C. 227-246.
19. Coleman J.S. The Adolescent. NY: Society Free Press of Glencoe, 1961. 368 p.
20. Kellner D. Media culture: cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern. L.: Routledge, 1995. 191 p.
21. Thompson E.P. The making of the english working class. L.: Pelican Books, 1970.
22. Turner R.H, Lewis Killian L.M. Topics collective behavior. Publisher Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1957. 547 p.
23. Turner G. British cultural studies: An introduction. L.: Routledge, 2003.
24. Williams R. Culture and Materialism. L.: Verso, 2005.