

УДК 343.85:37.014.6**Мета-анализ основ девиантных паттернов во взаимосвязи
между образовательной системой и пенитенциарным
институтом на примере США****Новиков Алексей Валерьевич**

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
главный научный сотрудник,

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;

профессор кафедры уголовного права,

Астраханский государственный университет,

414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;

профессор кафедры частного права,

Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,

614012, Российская Федерация, Пермь, ул. Карпинского, 125;

e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Аннотация

В статье исследуется системная взаимосвязь между образовательными и пенитенциарными институтами, раскрывающая механизмы воспроизводства гражданского неравенства в социальных процессах США. Анализ демонстрирует, как школа, формально провозглашая принцип равных возможностей, фактически выполняет функцию первичной селекции, направляя детей из маргинализированных групп по траектории социальной эксклюзии. Через практики стигматизации образовательная система формирует модели поведения, облегчающие последующий переход в систему уголовного правосудия. Особое внимание уделяется механизму компенсаторной гендерной социализации, при котором невозможность академической самореализации приводит к гипертрофированному конструированию агрессивной маскулинности. Исследование выявляет феномен формирования предрасположенности к принятию установок системы исполнения наказаний. В результате мета-анализа исследования делается вывод о том, что цели образовательной системы США требуют пересмотра педагогических практик для сокращения воспроизводства социальной структуры пенитенциарных учреждений на уровне системы общего образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Мета-анализ основ девиантных паттернов во взаимосвязи между образовательной системой и пенитенциарным институтом на примере США // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 3А. С. Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 3А. С. 23-32.

Ключевые слова

Система образования США, пенитенциарная система США, социальное неравенство, институциональное исключение, стигматизация, гендерная социализация, социальная мобильность, маргинализация, воспроизводство социальных структур.

Введение

В современном мире общепризнанно, что одной из ключевых функций системы образования является подготовка детей к взрослой трудовой деятельности и определение их пригодности для выполнения различных профессиональных ролей в обществе. Чтобы стать юристом или врачом, необходимо продемонстрировать способности в ряде специализированных дисциплин, подтвержденных квалификациями, полученными в ходе длительного формального обучения. Кроме того, профессиональные установки, неявно усваиваемые через скрытый учебный план, готовят обучающихся к требованиям ответственных и высокооплачиваемых должностей, которые они впоследствии займут. Однако эта система далеко не всегда может быть использована как механизм социальной мобильности. Напротив, дети, не сумевшие получить образовательные квалификации или маркированные как делинквентные и трудновоспитуемые из-за исключений из школы, оказываются фактически вытесненными с рынка труда и с большей вероятностью вовлекаются в неформальную экономику [Fasching-Varner et al., 2014].

Этот феномен давно находится в центре внимания исследователей, подвергающих сомнению меритократический [от лат. *meritus* – достойный и греч. *κράτος* – власть] идеал образования. Критический анализ показывает, что система общего образования США не столько обеспечивает равные возможности, сколько воспроизводит существующие социальные различия [Воронкова, 2019]. Дети из рабочих, бедных или маргинализированных слоев в большинстве случаев остаются в том же социальном положении, несмотря на формальную доступность образования, тогда как представители среднего класса сохраняют привилегии своих родителей [Houchins, Shippen, 2012]; [Meiners, Winn, 2010].

Подобная динамика объясняется тем, что система образования, как и другие социальные институты, определяется логикой экономической системы. Исследователи утверждают, что школа готовит детей к их будущим профессиональным ролям через «принцип соответствия», структурируя социальные взаимодействия и систему поощрений [Camarena Castillo, 2021]; [Redfield, Nance, 2016]; [Scott, Saucedo, 2013]. Таким образом, вместо того чтобы быть «социальным лифтом», образование закрепляет существующее неравенство, легитимируя его через идеологию меритократии.

Эта легитимация происходит за счет принятия иерархии квалификаций как справедливой: те, кто преуспевает в учебе, считаются «заслуживающими» высокооплачиваемые должности, тогда как неуспевающим отводится роль низкоквалифицированных работников. Однако сама система учебных программ не является нейтральной или естественной – она служит инструментом продвижения определенных типов поведения, исключая альтернативные пути развития [King, Rusoja, Peguero, 2018]. В результате практики формального образования осуществляют не только подготовку кадров, но и воспроизводство социального неравенства, представленного как объективный и справедливый результат индивидуальных достижений.

Основное содержание

В ряде источников отмечается, что ключевой механизм воспроизводства социальной иерархии заключается в ее «неузнавании» – процессе, при котором индивиды принимают навязанные им роли как естественные и неизбежные. Это особенно ярко проявляется в системе образования, где даже преподаватели, сами будучи продуктами этой системы, неосознанно

воспроизводят ее логику. Наиболее очевидными жертвами становятся «неуспевающие», однако их исключение приобретает реальную силу лишь благодаря всеобщему признанию значимости образовательных неудач. Таким образом, сама идея «неуспеха» используется как инструмент социальной селекции, закрепляя неравенство [Hirschfield, 2008].

При этом объективные структуры, регулирующие доступ к образованию и профессиям, не обладают абсолютной ценностью – они являются социальными конструкциями. Однако люди, особенно в зависимости от своего положения в иерархии, часто действуют так, будто эти структуры непреложны, тем самым укрепляя иллюзию детерминизма [Бурдые, 1998]. Примером является поведение рабочих подростков, которые, осознавая ограниченность своих возможностей, сознательно принимают свою предполагаемую судьбу. Вместо того чтобы стремиться к академическому успеху, они отвергают его ценности, предпочитая альтернативные нормы маскулинности и рабочей культуры. Это не просто индивидуальный выбор, а реакция на структурные барьеры, которые система образования и рынок труда воздвигают перед ними [King, Rusoja, Peguero, 2018].

Такое исключение, основанное на признаках класса, расы или гендерной принадлежности, ведет к воспроизводству бедности и углублению разрыва между социальными группами. Возникающая напряженность между маргинализированными слоями и привилегированными классами нередко разрешается не через устранение неравенства, а через усиление контроля. В исследованиях показано, что государство реагирует на эти проблемы следующим образом: с одной стороны, через ограничения мер социальной поддержки, а с другой посредством пенитенциарной системы [Owens, 2017]. Обозначенные системы играют ключевую роль в закреплении существующей иерархии, как показано в исследованиях как начала 2000-х, так и конца 2010-х [Schiff, 2018]; [Wald, Losen, 2003].

Исторически тюремная система США формировалась в тесной связи с потребностями общества как инструмент управления. Выявление и изоляция стали способом создания дисциплинированной рабочей силы. В современном контексте уголовная политика является инструментом управления маргинализированными группами – прежде всего малообеспеченными и расовыми меньшинствами [Houchins, Shippen, 2012]. Таким образом, пенитенциарные учреждения США по мнению ряда исследователей выполняют «идеологическую» функцию, позволяя обществу избегать решения глубинных проблем неравенства, перекладывая их в сферу уголовного наказания [Meiners, Winn, 2010]; [Porter, 2015].

Образовательные институты, формально провозглашающие равенство возможностей, используются как механизм предварительной сортировки: они направляют определенные группы учащихся по траектории, которая в перспективе может привести их не на вершину социальной лестницы, а в систему уголовного правосудия. В этом смысле школа не просто готовит детей к будущим профессиональным ролям – она участвует в воспроизводстве и легитимации социального порядка, где неравенство представлено как естественный результат индивидуальных достижений или неудач.

Анализ образовательных траекторий заключенных выявляет устойчивую взаимосвязь между ранней школьной маргинализацией и последующей криминализацией, демонстрируя, как система образования становится первым звеном в цепи институционального исключения. Этот процесс, согласно исследованиям, характеризуется тремя взаимосвязанными аспектами [Archer, 2009]; [Camarena Castillo, 2021]; [Hirschfield, 2008]; [Meiners, 2010]. [Redfield, Nance, 2016]; [Wald, Losen, 2003].

Первым и наиболее значимым аспектом выступает выраженная институциональная фрагментация образовательного опыта. Многие дети сталкиваются с первым исключением в начальной школе, после чего следует череда повторных отстранений, создающих эффект накопленной депривации (от позднелат. *deprivatio* – потеря, лишение). Особенно показательной является практика «бессрочных исключений», которая приводит к фактическому прекращению доступа к традиционному школьному образованию.

Перевод учащихся в альтернативные учреждения, воспринимаемые как места содержания, чем обучения, закрепляет их маргинальный статус уже на ранних этапах социализации. Этот процесс институционального отчуждения сопровождается вторым ключевым аспектом – глубокой девальвацией образовательного опыта в субъективном восприятии учащихся.

Школьные годы часто воспринимаются как лишённые практического смысла, при этом отсутствует не только положительная оценка полученного образования, но и сама рефлексия по поводу формальных образовательных достижений. Показательно, что даже те, кто формально сдал выпускные экзамены, демонстрируют равнодушие к своим результатам, что свидетельствует о внутреннем отторжении ценностей образовательной системы [Schiff, 2018].

Третий аспект раскрывает структурную природу этого явления, демонстрируя континуум исключения: от ранних школьных отстранений через исправительные учреждения для несовершеннолетних к взрослой тюремной системе. Характерные высказывания подчеркивают эту логическую последовательность, указывая на глубокое внутреннее принятие данной траектории как естественного и даже предопределённого жизненного пути. Особенно показателен феномен нормализации исключения, когда частые переводы между школами и постоянные отстранения воспринимаются не как проявление системной проблемы, а как обычный порядок вещей.

Представляется необходимым раскрыть проявление данных аспектов во взаимосвязи общеобразовательной школы и пенитенциарной системы США.

Институциональная преемственность между образовательной системой и пенитенциарной структурой США проявляется в удивительно схожих механизмах контроля и социализации. Школьная система для многих молодых людей, особенно из маргинализированных групп, становится первым звеном в цепи исключения, где ранние и частые отстранения от занятий формируют жизненную траекторию, закономерно завершающуюся в пенитенциарной системе. Данный процесс усугубляется переводом «проблемных» учащихся в альтернативные образовательные учреждения, которые на практике выполняют скорее функцию содержания, чем обучения, закрепляя у подростков устойчивое ощущение социальной отчужденности [Wald, Losen, 2003].

Различия в адаптации к условиям лишения свободы среди заключённых ярко демонстрируют последствия такого институционального пути. Большинство осуждённых, имеющих опыт многократных школьных исключений, демонстрируют пассивное принятие тюремных порядков – поведенческую модель, сформированную годами взаимодействия с репрессивными образовательными институтами [Леонова, 2014]. Напротив, те немногие, кто активно использует механизмы защиты прав, как правило, имеют более высокий образовательный уровень и психологически не готовы принять статус заключённого.

Ключевые механизмы этой системы воспроизводства включают несколько взаимосвязанных аспектов:

Во-первых, это нормализация насилия, характерная как для образовательной, так и пенитенциарной среды США – от физических наказаний до систематического буллинга.

Во-вторых, стигматизация через ярлыки («трудный ребенок», «будущий преступник»), существенно ограничивающие жизненные возможности и закрепляющие девиантную идентичность.

В-третьих, практики сегрегации, выражающиеся в постоянных переводах между учреждениями, которые формируют специфическое восприятие пространства как цепи сменяющих друг друга закрытых учреждений. Особое значение имеет конструирование мужской идентичности через агрессию и противостояние авторитетам – модель поведения, одинаково востребованная как в школьной среде, так и в тюремной субкультуре [Fasching-Varner et al., 2014]; [Houchins, Shippen, 2012].

Долгосрочный характер этой институциональной преемственности подтверждается демографическими данными и криминальными историями, где особенно показательно равнодушие осужденных к отсутствию формального образования. Это свидетельствует о глубине разрыва между системой образования и исключенными из нее группами, а также о сформировавшейся альтернативной системе ценностей. В совокупности эти факты позволяют рассматривать школу как институт, который для определенных социальных групп выполняет функцию подготовки к жизни в условиях тотального контроля, формируя паттерны поведения и адаптации, впоследствии проявляющиеся в пенитенциарных учреждениях. Таким образом, прослеживается системная взаимосвязь, где образовательные институты становятся начальным этапом на пути к пенитенциарной системе [Hirschfield, 2008].

Эти модели поведения не исчезают с возрастом, а трансформируются, находя свое продолжение либо в криминальных действиях, либо в специфических стратегиях выживания в условиях лишения свободы. При этом парадоксальным образом формально запрещенные, но фактически допускаемые жестокие практики формируют у учащихся искаженное понимание допустимых границ агрессии, закладывая основы будущего девиантного поведения.

Особая устойчивость этого феномена объясняется его глубокой нормализацией в коллективном сознании [King, Rusoja, Peguero, 2018]. Процесс стигматизации в образовательных учреждениях выступает важным элементом этого механизма, формируя устойчивую систему социального исключения. Педагогические предубеждения часто становятся «самоисполняющимися пророчествами»: ожидание проблемного поведения провоцирует ответное сопротивление. Особенно показательно, как семейная репутация может мгновенно переноситься на нового ученика, создавая предпосылки для конфронтации с первых дней обучения и предопределяя его дальнейшую образовательную траекторию.

Институциональные практики исключения, проявляющиеся в различных формах – от физического удаления из учебного пространства до создания специальных «низких» групп с имитацией образовательного процесса, - формируют системные пробелы в знаниях [Houchins, Shippen, 2012]. Эти механизмы сегрегации, зарождающиеся в образовательной системе, находят свое логическое продолжение в пенитенциарных учреждениях, где классификация по поведенческим статусам и пространственная изоляция воспроизводят знакомые модели маркировки. Примечательно, что парадоксальным образом доступ к образованию в условиях лишения свободы в США зачастую оказывается еще более ограниченным, чем в обычных школах, поскольку воспринимается администрацией как особая привилегия, а не «неотъемлемое право» [Mallett, 2015]. Пространственная организация исключения проявляется особенно ярко в практике физической изоляции, где различные формы сегрегации – от стояния у стены до содержания в специальных помещениях – не только выполняют дисциплинарную

функцию, но и формируют устойчивое ощущение отверженности. Эти методы, часто сопровождающиеся публичным унижением ученика, создают прямые аналогии с пенитенциарной системой, что нередко осознается самими участниками образовательного процесса [Hirschfield, 2008], начинающими воспринимать школу как «квази модель» тюрьмы. Долгосрочные психологические последствия таких практик проявляются в сохраняющихся эмоциональных реакциях, свидетельствующих о глубине полученной травмы, при этом школа вместо функции социального лифта превращается в институт, формирующий навыки адаптации к условиям принудительной изоляции.

Особую роль в этом процессе играет конструирование мужской идентичности, которое в условиях образовательной и пенитенциарной систем подчиняется особым законам. В школьной среде, где академические достижения оказываются недоступными, маскулинность строится через демонстрацию физического превосходства и агрессивное отстаивание статуса [Fasching-Varner et al., 2014]. Невозможность реализовать в академической сфере подталкивает к утверждению себя в альтернативных иерархиях, где главными ценностями становятся физическая стойкость и способность переносить лишения [Houchins, Shippen, 2012]. Эмоциональные проявления при этом подвергаются жестокой стигматизации как в школьной, так и в тюремной среде, формируя специфический кодекс поведения, требующий постоянной демонстрации силы.

Парадоксальным образом опыт институционального исключения – будь то школьные переводы, спецучреждения или тюремная изоляция – создает преемственность адаптационных стратегий [Scott, Saucedo, 2013]; [Redfield, Nance, 2016]. Для многих переход в пенитенциарную систему не становится шоком, а воспринимается как логическое продолжение ранее освоенных моделей поведения. Этот феномен свидетельствует о глубокой системной взаимосвязи между образовательными и исправительными учреждениями, которые, несмотря на формально разные цели, воспроизводят схожие механизмы социального контроля через практики исключения, маркировки и формирования специфических моделей идентичности. В результате возникает самовоспроизводящаяся система, где институциональное насилие и исключение становятся неотъемлемой частью жизненного опыта определенных социальных групп, предопределяя их дальнейшие жизненные траектории.

Заключение

На основании проведенного анализа можно сформулировать ряд ключевых научных выводов, раскрывающих системный характер взаимосвязи между образовательной системой и пенитенциарным институтом на примере США.

В значительном количестве исследований выявляется существование устойчивого механизма институциональной преемственности, при котором практики насилия и исключения, первоначально формирующиеся в образовательной среде, закономерно воспроизводятся в системе исполнения наказаний. Данный процесс характеризуется последовательной эскалацией агрессивных паттернов поведения – от санкционированных форм физического воздействия до криминализированных способов самоутверждения, что свидетельствует о системном характере исследуемого феномена.

Скрытая легитимация институционального насилия со стороны педагогов при одновременной стигматизации ответных реакций обучающихся способствует формированию

деформированных представлений о социально приемлемых формах взаимодействия, закладывая основы девиантных моделей поведения.

Ключевое значение в процессе социального исключения приобретают практики стигматизации и пространственной сегрегации. Анализ демонстрирует, что образовательные учреждения воспроизводят механизмы «маркировки» и изоляции, структурно изоморфные пенитенциарным практикам, что не только способствует формированию устойчивых девиантных паттернов, но и существенно затрудняет процессы социальной реинтеграции.

Особую теоретическую значимость представляет выявленный механизм компенсаторной гендерной социализации, при котором ограниченные возможности академической самореализации обуславливают гипертрофированное конструирование маскулинной идентичности, базирующейся на физической силе и эмоциональной ригидности. Данный феномен приобретает особую релевантность в контексте анализа институциональной преемственности между образовательной системой и исправительными учреждениями США.

Необходимо отметить, что в современных зарубежных исследованиях ставятся под сомнение нейтральность современных образовательных институтов и требуют пересмотра их роли в обществе. Показывается, что необходимы структурные реформы, включающие отказ от репрессивных педагогических практик (исключений, стигматизации, нормализации насилия), развитие инклюзивных моделей образования, учитывающих социальные и культурные особенности учащихся.

Библиография

1. Большаков, С. Н. Образование в пенитенциарной системе США: социально-педагогический контекст / С. Н. Большаков, Ю. М. Большакова, И. В. Лескова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – Т. 11, № 4. – С. 52. – EDN WTCCOP.
2. Бурдые, П. Структура, габитус, практика / П. Бурдые // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, № 2. – С. 44-59. – EDN OJWQLH.
3. Воронкова, Л. В. Образ образовательного пространства и современная политика в области образования в США / Л. В. Воронкова, Д. А. Гришкина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 1(82). – С. 177-182. – EDN XXQQVE.
4. Леонова, Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных: адаптация зарубежного и российского опыта / Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 24(353). – С. 107-110. – EDN TETSIL.
5. Реттгес, С. В. Особенности использования когнитивно-поведенческого подхода в работе с несовершеннолетними осужденными (на примере США) / С. В. Реттгес // Сборник научных трудов сотрудников Вологодского института права и экономики ФСИН России : Сборник статей / Под общей редакцией А.А. Середина. – Вологда : Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 171-176. – EDN NNPUUF.
6. Archer D. N. Introduction: Challenging the school-to-prison pipeline // NYL Sch. L. Rev. – 2009. – Т. 54. – С. 867.
7. Barrows S. J. Prison Systems of the United States: Reports Prepared for the International Prison Commission. SJ Barrows, Commissioner for the United States.. – US Government Printing Office, 1900. – №. 566.
8. Camarena Castillo R. Challenges within the Education System: An In-Depth Analysis of the School to Prison Pipeline in the United States. – 2021.
9. Fasching-Varner K. J. et al. Beyond school-to-prison pipeline and toward an educational and penal realism // Equity & Excellence in Education. – 2014. – Т. 47. – №. 4. – С. 410-429.
10. Heitzeg N. A. The school-to-prison pipeline: Education, discipline, and racialized double standards. – Bloomsbury Publishing USA, 2016.
11. Hirschfield P. J. Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA // Theoretical Criminology. – 2008. – Т. 12. – №. 1. – С. 79-101.
12. Houchins D. E., Shippen M. E. Welcome to a special issue about the school-to-prison pipeline: The pathway to modern institutionalization // Teacher Education and Special Education. – 2012. – Т. 35. – №. 4. – С. 265-270.

13. King S., Rusoja A., Peguero A. A. The school-to-prison pipeline //The Palgrave international handbook of school discipline, surveillance, and social control. – 2018. – C. 269-290.
14. Meiners E. R. Right to be hostile: Schools, prisons, and the making of public enemies. – Routledge, 2010.
15. Meiners E. R., Winn M. T. Resisting the school to prison pipeline: The practice to build abolition democracies //Race Ethnicity and Education. – 2010. – T. 13. – №. 3. – C. 271-276.
16. Owens E. G. Testing the school-to-prison pipeline //Journal of Policy Analysis and Management. – 2017. – T. 36. – №. 1. – C. 11-37.
17. Porter T. R. The school-to-prison pipeline: The business side of incarcerating, not educating, students in public schools //Ark. L. Rev. – 2015. – T. 68. – C. 55.
18. Potter H., Boggs B., Dunbar C. Discipline and punishment: How schools are building the school-to-prison pipeline //The school to prison pipeline: The role of culture and discipline in school. – Emerald Publishing Limited, 2017. – C. 65-90.
19. Redfield S. E., Nance J. P. School-to-prison pipeline //Defending liberty pursuing Justice. Preliminary Report. – 2016.
20. Schiff M. Can restorative justice disrupt the ‘school-to-prison pipeline?’ //Contemporary Justice Review. – 2018. – T. 21. – №. 2. – C. 121-139.
21. Scott R., Saucedo M. Mass incarceration, the school-to-prison pipeline, and the struggle over “secure communities” in Illinois //Journal of Educational Controversy. – 2013. – T. 7. – №. 1. – C. 7.
22. Wald J., Losen D. J. Defining and redirecting a school-to-prison pipeline //New directions for youth development. – 2003. – T. 2003. – №. 99. – C. 9-15.
23. Wilson H. Turning off the school-to-prison pipeline //Reclaiming Children & Youth. – 2014. – T. 23. – №. 1.

Meta-analysis of the basics of deviant patterns in the relationship between the educational system and the penitentiary institute on the example of the United States

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Chief Researcher,

Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;

Professor of the Department of Criminal Law,
Astrakhan State University,

414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;

Professor of the Department of Private Law,

Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,

614012, 125, Karpinskogo str., Perm, Russian Federation;

e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Abstract

The article examines a systemic relationship between educational and penitentiary institutions, revealing the mechanisms of reproduction of civil inequality in the social processes of the United States. The analysis demonstrates how the school, formally proclaiming the principle of equal opportunities, actually performs the function of primary selection, directing children from marginalized groups along the trajectory of social exclusive. Through the practices of stigmatization and spatial segregation, structurally isomorphic to the penitentiary methods of control, the educational system forms behavior models that facilitate the subsequent transition to the criminal justice system. Particular attention is paid to the mechanism of compensatory gender socialization, in which the impossibility of academic self-realization leads to hypertrophied design of aggressive

Aleksei V. Novikov

masculinity. The study reveals the phenomenon of the formation of a predisposition to the adoption of the systems of the system execution. As a result of a meta-analysis of the study, the conclusion is concluded that the goals of the US educational system require a revision of pedagogical practices to reduce the reproduction of the social structure of penitentiary institutions at the level of general education.

For citation

Novikov A.V. (2025) Meta-analiz osnov deviantnykh patternov vo vzaimosvyazi mezhdu obrazovatel'noy sistemoy i penitentsiarnym institutom na primere SSHA [Meta-Analysis of Deviant Patterns in the Relationship Between the Educational System and Penitentiary Institution: A Case Study of the USA]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (3A), pp. 23-32.

Keywords

The US Education System, US penitentiary system, social inequality, institutional exception, stigmatization, school violence, gender socialization, social mobility, marginalization, reproduction of social structures.

References

1. Bol'shakov, S. N. Obrazovanie v penitentsiarnoy sisteme SShA: social'no-pedagogicheskij kontekst / S. N. Bol'shakov, Yu. M. Bol'shakova, I. V. Leskova // *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. – 2020. – T. 11, № 4. – S. 52. – EDN WTCCOP.
2. Burd'e, P. Struktura, gabitus, praktika / P. Burd'e // *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. – 1998. – T. 1, № 2. – S. 44-59. – EDN OJWQLH.
3. Voronkova, L. V. Obraz obrazovatel'nogo prostranstva i sovremennaya politika v oblasti obrazovaniya v SShA / L. V. Voronkova, D. A. Grishkina // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2019. – № 1(82). – S. 177-182. – EDN XXQQVE.
4. Leonova, E. Yu. Eksperimental'naya model' obrazovatel'noj resocializacii osuzhdennykh: adaptaciya zarubezhnogo i rossijskogo opyta / E. Yu. Leonova, L. L. Mekhrishvili // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2014. – № 24(353). – S. 107-110. – EDN TETSIL.
5. Rettges, S. V. Osobennosti ispol'zovaniya kognitivno-povedencheskogo podhoda v rabote s nesovershennoletnimi osuzhdennymi (na primere SShA) / S. V. Rettges // *Sbornik nauchnykh trudov sotrudnikov Vologodskogo instituta prava i ekonomiki FSIN Rossii : Sbornik statej / Pod obshchej redakciej A.A. Seredina*. – Vologda : Vologodskij institut prava i ekonomiki Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniy, 2019. – S. 171-176. – EDN NNPUUF.
6. Archer D. N. Introduction: Challenging the school-to-prison pipeline // *NYL Sch. L. Rev.* – 2009. – T. 54. – S. 867.
7. Barrows S. J. Prison Systems of the United States: Reports Prepared for the International Prison Commission. SJ Barrows, Commissioner for the United States.. – US Government Printing Office, 1900. – №. 566.
8. Camarena Castillo R. Challenges within the Education System: An In-Depth Analysis of the School to Prison Pipeline in the United States. – 2021.
9. Fasching-Varner K. J. et al. Beyond school-to-prison pipeline and toward an educational and penal realism // *Equity & Excellence in Education*. – 2014. – T. 47. – №. 4. – S. 410-429.
10. Heitzeg N. A. The school-to-prison pipeline: Education, discipline, and racialized double standards. – Bloomsbury Publishing USA, 2016.
11. Hirschfield P. J. Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA // *Theoretical Criminology*. – 2008. – T. 12. – №. 1. – S. 79-101.
12. Houchins D. E., Shippen M. E. Welcome to a special issue about the school-to-prison pipeline: The pathway to modern institutionalization // *Teacher Education and Special Education*. – 2012. – T. 35. – №. 4. – S. 265-270.
13. King S., Rusoja A., Peguero A. A. The school-to-prison pipeline // *The Palgrave international handbook of school discipline, surveillance, and social control*. – 2018. – S. 269-290.
14. Meiners E. R. Right to be hostile: Schools, prisons, and the making of public enemies. – Routledge, 2010.
15. Meiners E. R., Winn M. T. Resisting the school to prison pipeline: The practice to build abolition democracies // *Race Ethnicity and Education*. – 2010. – T. 13. – №. 3. – S. 271-276.
16. Owens E. G. Testing the school-to-prison pipeline // *Journal of Policy Analysis and Management*. – 2017. – T. 36. – №. 1. – S. 11-37.

-
17. Porter T. R. The school-to-prison pipeline: The business side of incarcerating, not educating, students in public schools // *Ark. L. Rev.* – 2015. – T. 68. – S. 55.
 18. Potter H., Boggs B., Dunbar C. Discipline and punishment: How schools are building the school-to-prison pipeline // *The school to prison pipeline: The role of culture and discipline in school.* – Emerald Publishing Limited, 2017. – S. 65-90.
 19. Redfield S. E., Nance J. P. School-to-prison pipeline // *Defending liberty pursuing Justice. Preliminary Report.* – 2016.
 20. Schiff M. Can restorative justice disrupt the ‘school-to-prison pipeline?’ // *Contemporary Justice Review.* – 2018. – T. 21. – №. 2. – S. 121-139.
 21. Scott R., Saucedo M. Mass incarceration, the school-to-prison pipeline, and the struggle over “secure communities” in Illinois // *Journal of Educational Controversy.* – 2013. – T. 7. – №. 1. – S. 7.
 22. Wald J., Losen D. J. Defining and redirecting a school-to-prison pipeline // *New directions for youth development.* – 2003. – T. 2003. – №. 99. – S. 9-15.
 23. Wilson H. Turning off the school-to-prison pipeline // *Reclaiming Children & Youth.* – 2014. – T. 23. – №. 1.