

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МАТРИЦЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ – КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ

SOCIOCULTURAL MATRIXES OF SOCIALIZATION – CULTURAL- HISTORICAL VECTORS
OF EDUCATION FORMS

Беляев Г.Ю.

Старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук,
член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук (АПСН)
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Belyaev G.Yu.

Senior research scientist of Institute of the theory and history of pedagogics (Russian Academy of Education), Candidate of science (Education),
Associate member of the Academy of pedagogical and social sciences
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена социальным и культурным проблемам воспитания, актуальность которых проявляется в любых диалогах среди различных участников социального и культурного взаимодействия. Перспективы социально-культурных моделей рассматриваются в контексте дискурса о смыслах и уровнях жизненных ориентаций, приемлемых в данной традиции или не вполне адаптивных для нее.

Ключевые слова: культурная форма воспитания, социокультурная матрица, модель воспитания, смысл жизни, культура, антикультура, субкультура, контркультура, векторы социально-педагогического взаимодействия, воспитательные традиции.

Annotation. The article deals with the social and cultural problems, the relevance of which manifests itself in any interactions among different participants in social and cultural interaction. Prospects of socio-cultural patterns are reviewed in the context of discourse about the senses and levels of life orientations that are acceptable in this tradition or not very adaptive for it.

Keywords: cultural forms of social education, sociocultural patterns, life way models, life senses, life semantics, culture, subculture, counterculture, anticulture, vectors of social and educational interaction.

Под культурной формой воспитания (*cultural forms of social education*) мы условимся понимать контекстно обусловленное, культурно-историческое взаимодействие воспитателей и воспитуемых как возрастных представителей поколений одного и того же типа общества с его характерными ценностными векторами высших смыслов и практических приемов социализации и ретрансляции духовно-практического опыта.

Другими словами – всякий раз культурная форма воспитания предстает перед исследователем как культурно-историческая форма опредмечивания *общего типа сознания, общения, миропонимания и деятельности* данного конкретного общества в русле очерченного данной конкретной культурной традицией, но достаточно широкого разнообразия воспитательных средств, приемов, методов социализации и воспитания очередного подрастающего поколения.

Анализируя направления образования и воспитания, допустимо сделать вывод о функционировании в пространстве культуры так называемых *социокультурных матриц социализации (sociocultural patterns)*, которые служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» любых форм воспитания. В настоящее время в педагогике это жизненно актуальная тема. Ее рассмотрение в заявлении ключе поможет разобраться в причинах отторжения или переосмыслиния до неузнаваемости обществом многих, исторически знаковых реформ образования, может быть и полезных самих по себе, как Болонский процесс или ЕГЭ-технологий, но внедряемых чисто административно, механически, без всякого учета существенных черт сложившихся в данной культуре культурных форм воспитания.

Почему, скажем, в нашем обществе 1920-х годов не привился Дальтон-план, почему школа вернула себе самой своей практикой гимназические формы дореволюционной России? Да потому, что социокультурные матрицы воспитания – это не механика, но органика данного сообщества, а любая насильтвенная, скалькованная по чужому культурному опыту переделка культурного стереотипа ведет к срыву адаптационных резервов общественного организма. Или к симуляции деятельности. Или к неузнаваемой перекрайке и по форме, и по сути некорректно, неорганично, неадаптивно заимствованных культурных форм – точно как в случае «вживления» в общественное тело России реформ Петра Первого.

Культурные формы задают режимы социализации и воспитания. Иначе неизбежны мутации, дезадаптивные, мутантные формы социализации, порождающие «умные ненужности», инородные тела или поломанные интеллекты и «морлоков» в культуре на фоне не прогресса, а регресса системы образования и ее социокультурных институтов.

С другой стороны, иногда и сами направления воспитания существуют в виде культурных его форм (особенно это характерно для таких локальных образовательных феноменов как историко-культурные традиции Великобритании и Японии). Социокультурные матрицы воспитания представляют собой совокупность социальных и культурных институтов, учреждений, традиций, ритуалов и форм семейного и школьного воспитания данной конкретной страны (Япония, Германия) или историко-культурной области (напр. Страна Басков, Уэльс, Квебек и т.д.), как институционального, так и внеинституционального характера.

То же самое наблюдаем на примере евразийского российского сообщества: со временем образования СНГ и формирования независимой государственности республик бывшего СССР социокультурные институты Беларуси, Украины, Казахстана и др. республик региональную составляющую некогда общего образовательного пространства сделали доминантой, резко активизировав национально-культурную специфику и актуализировав этническую культурную традицию как основу новых культурных форм воспитания подрастающего поколения граждан государств СНГ и Балтии.

Что воспроизводят, что транслируют социокультурные матрицы социализации и воспитания? Механизмом передачи образовательной, социализирующей культурной, воспитательной традиции служит так называемый культурный (культурно-поведенческий) стереотип в образовании (обучении, воспитании). Это принцип опоры на культуру и культурный стереотип, выдвинутый А.А. Леонтьевым.

Культурные стереотипы – это специфический механизм социокультурной адаптации общества и социального индивида к условиям, воздействиям и перспективам развития среды обитания – природной (физико-географической), социальной (среде производительных сил и производственных отношений) и духовной (среде психической рефлексии и саморефлексии – общественной и личностной, среде морального, по И. Канту, закона).

Фактор культурного (культурно-поведенческого) стереотипа неизбежно порождает проблему личностных смыслов индивидуального сознания, поведения и деятельности, по распредмечиванию форм общественного бытия и общественного сознания, порождая проблему индивидуально-личностного отношения социального индивида уже как личности к этим общезначимым и принятым в данной культуре формам и нормам.

Общество, социальная группа, индивид, личность – объекты и субъекты воспитания как специфически человеческого типа адаптации новых поколений к условиям жизни. Они «пожизненно» связаны деятельностью, сознанием и поведением. Их социальное бытие определяет социальное сознание всех участников этого процесса. Субъектами социального сознания выступают и общество, и группа, и личность. Поэтому, по выражению А.А. Леонтьева «овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином *культурный стереотип*). Часть культурного стереотипа стабильна, другая часть находится в постоянном изменении» [13, с. 14].

Принцип опоры на культуру и культурный стереотип (А.А. Леонтьев, 1998), таким образом, может служить методологической опорой воспитания как функции культуры: «Культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать. Это совсем не коллекция, не набор знаний о мире, обществе, человеке. Это обобщенное мировоззренческое представление о мире (образ мира или картина мира) и способность ориентироваться в этом мире» [13, с. 14]. В такой интерпретации становится понятным место социокультурной матрицы социализации в вос-

питании как общественном явлении. Если эти матрицы несут разные понятийные ряды несовпадающих культурных ценностей и смыслов жизни, то мы вправе выдвинуть гипотезу о культурных стереотипах как векторах абсолютно всех без исключения культурных форм воспитания.

Культурный (культурно-поведенческий) стереотип действительно связан с личностным смыслом (отношением мотива действия и поведения к его цели), с самоопределением социального индивида и с его личностным ростом. Сфера классического проявления культурных (культурно-поведенческих) стереотипов – это *традиция*. Быт, уклад, нравы, обычаи, обряды, ритуалы, церемонии и церемониалы – внешние формы проявления культурно-поведенческих матриц. Это не может не быть особым предметом воспитания как общественного явления.

В предмет социокультурной матрицы социализации и воспитания входят отношения мужчин и женщин, взаимоотношения представителей различных возрастных групп, инициация – гендерное введение подростков, мальчиков и девочек в мир взрослых полово-возрастных социальных ролей, культура труда, трудовая этика и производственные отношения, семейный быт, стереотипы поведения мужа и жены (жен), народная кухня, пищевые стереотипы и обряды, связанные с этикой потребления «хлеба насущного», рождение и посвящение младенцев, отношение к одежде, отношение к женщинам, детям и старикам, похороны и поминки, культура праздника и культура половых сношений, культура социальной субординации и культура войны.

Культура вся целиком живет в таких стереотипах, у которых обязательно выделяется исторически относительно постоянная часть (инвариант) и переменная часть – то, что подвергается переосмыслинию и изменению. Наивно думать, что речь непременно идет лишь о чем-то «добром и вечном». Этот феномен принимает любые социально-этические нормативные оценки, положительные и отрицательные (реакционная или прогрессивная роль традиций, их дегуманизующий или гуманистический пафос).

Кроме того, культурно-поведенческий стереотип – источник как реактивного, так и рефлексивного поведения, основа индивидуализированного отношения к действительности и деятельности. Культурно-поведенческие стереотипы – это своего рода субъективные пространства-образы объективной реальности. Они составляют особую педагогическую реальность – ту, в которую включен сам воспитатель как педагог и педагог как воспитатель (может быть, уже начиная с эпохи архаического Шумера!). Они выступают своеобразными маркерами общественного сознания и поведения, особенно сознания и поведения обыденного. В них проявляется культура как форма и норма общественного сознания. На них опирается воспитание как общественное явление. На них фактически строится воспитательное пространство любой сложности. И по содержанию, и по форме они являются собой субъективные пространства «присвоения» воспитательных смыслов.

Функция культурного стереотипа нормативна, он есть не иное как «матрица сборки» поступков, привычек, обрядов, ритуалов, моды и традиции, уклада и новшеств социальной среды, матрица их социально-коллективного осмысления, применения и передачи по наследству как информационно-поведенческих форм адаптации

к миру, к большой среде обитания человека. Вместе с тем, факт и фактор культурно-поведенческого стереотипа неизбежно порождает проблему личностных смыслов индивидуального сознания, поведения и деятельности. Он отражает системную неоднозначность культуры и ее парадоксального воздействия в культурных формах воспитания на волю, сознание, мышление, поведение и деятельность человека.

Культурный стереотип – основа формирования социокультурных привычек и установок поведения и деятельности, он является инструментом социального наследования. Чем француз отличается от британца, а внутри этих этносов – эльзасец от гасконца, валлиец от англичанина? Буддист кореец от буддиста японца? Татарин от русского, а крымский татарин от татарина казанского? Культурный стереотип – это то, чем в совокупности социокультурных норм, правил, привычек, установок, пищевых и культурных запретов, табу, разрешений, поощрений, одобрений, рекомендаций представитель одного этноса отличается от другого, а внутри этноса такие различия, обусловленные традицией общежития, проявляются еще ярче. *Каждый культурный стереотип, таким образом, является элементом данной, исторически сложившейся, культурной формы воспитания.*

Но культурный стереотип порождает смыслы личностные, а они далеко не всегда совпадают со стереотипами сознания и поведения, общепринятыми в данной традиции, обнаруживая особый внутренний мир личности, «присваивающей» окружающий мир в процессе своей индивидуальной предметной и духовно-практической деятельности. И вариантов решений здесь, на этом уровне индивидуализации, столько же, сколько людей в данном сообществе. Так составляются новые консорции людей, объединенных новым видом культурной деятельности. Так формируются новации и зарождаются субкультуры как варианты нормы в инварианте культурной традиции. Так возникают контркультуры – радикальные отрицания содержания традиционных форм общественного сознания.

Культура векторна, предметна в единстве и борьбе противоположностей. Антикультура, «негативная социальность» – ее тень, например антикультура блатного мира, практикующая диссоциальное воспитание, однако в рамках все той же данной культурной традиции. На эту тему яркие характеристики даны в творчестве Диккенса, Гюго, Гиляровского, Горького. Это субкультура фигурантов – героями их не поворачивается назвать язык – горьковского «На дне», притонов московского Хитрова рынка и Чрева Парижа, нью-йоркского Гарлема и бидонвилей Рио-де-Жанейро, это негативная социальность социального дна, подонков общества, тем не менее, сознающих свою принадлежность к русскому или французскому социуму, например.

Контркультура – это неоднозначная оппозиция культуре со сложным множеством новых аксиологических векторов, ценностно-этических и социальных манифестаций. В ценностной сфере сдвиг культурной парадигмы отражается на сдвиге традиционной парадигмы социализации и воспитания.

Как особые варианты нормы социокультурного общежития, субкультуры формируются либо по возрастному, либо по гендерному, либо по профессиональному, либо по конфессиональному признаку. Это сообщества, противопоставляющие себя основной массе населения, принимающего социокультурные нормы традиции, прежде всего, на-

чидают вырабатывать новые поведенческие установки и правила общения, альтернативные действующим культурным формам социализации и воспитания. Все дело в том, что эти варианты прорастают и проявляются как в культуре, так и в контруктуре! В этом особенность субкультур. Субкультуры – отпрыски культуры, и достаточно часто – «незаконнорожденные». Тем не менее – как показывает многократный опыт человечества, за весьма многими из них всегда стоит (про)образ и перспектива будущего оформления в самостоятельные, целостные (а, иногда, и самодостаточные) культуры.

В рамках междисциплинарного подхода к анализу культурных форм воспитания (с философских, культурологических, психологических и педагогических позиций) из факта полисубъектности социально-педагогической реальности постулируется необходимость системного анализа как традиционных, так и новых субъектов социального воспитания. Концептуальный уровень анализа соотношения всеобщего, частного, особенного и единичного сегодня необходим и в социально-идеологической феноменологии процессов и векторов современной социализации, *обязательно наследующей в снятом виде практически все более хронологически ранние культурные и контруктурные архетипы*.

Примерами современных культурных форм воспитания служат поликультурное воспитание (multicultural education) как официальный курс Европейского Союза, моральное воспитание (moral education), открытое обучение, свободное воспитание (alternative education), воспитание коренных национальных меньшинств, воспитание иммигрантов, неформальное или дополнительное воспитание (non-formal education), функциональное воспитание (funktionale Erziehung, functional education) и др.

Эти векторы и модели проявляются в декларируемых целях, в культивируемых ценностях и мировоззренческих идеалах, в деятельности, в отношении к обществу и социальному индивиду, к пониманию собственной индивидуальности и ее перспектив в социальном окружении, к старшему поколению, к своей Родине, к миру в целом, к природе, культуре и цивилизации, к трансцендентным комплексам идей религиозного или светского плана (моральные кодексы, религиозные заветы и нормы, заповеди и нормативные поведенческие установки). Идея культурно-исторического субстрата здесь такова: ценности и цели передаются воспитывающим комплексом, социализирующими не стихийно, а целенаправленно. Однако и меняющееся социальное окружение обладает сильнейшим культурным или контруктурным нормирующим воздействием, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, перевоспитывая их, бросая порой вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию.

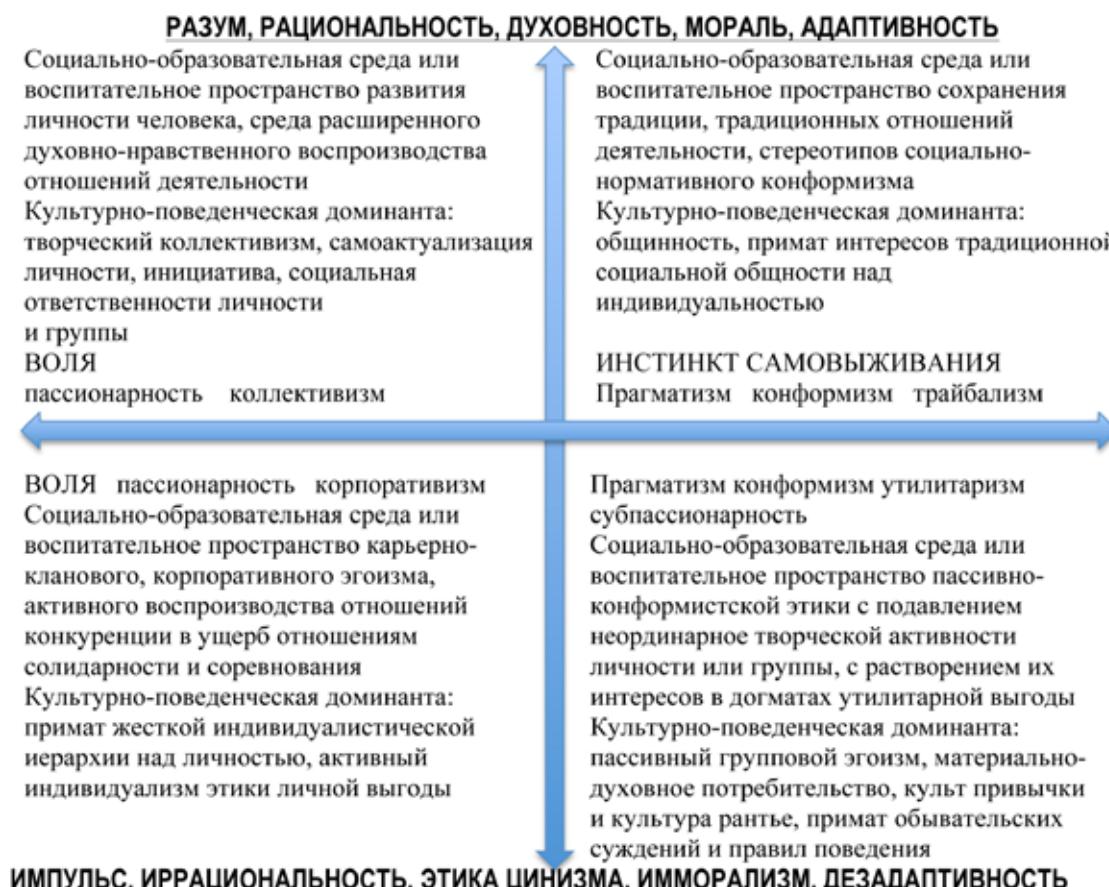
Смысл жизни – одно из тех образований, которые выполняют интегрирующую функцию «двигателя» культурно-поведенческих стереотипов. Всякое общество строит определенную ценностную, социокультурную матрицу, задает своим членам «векторную» систему высших ценностей, способных придать жизни смысл (зачем жить, куда двигаться, что делать, чего желать). Это может быть Pax Romana, тюркский Вечный Эль, «моральная конституция» Яса Чингис-Хана, буддийская Трипитака, Тора и Талмуд, Коран, Библия, Новый Завет, Конституция США 1776 года, Декларация прав человека, Моральный кодекс строителей коммунизма и т.п. Однако смыслы, задаваемые обществом

через ценности, – это еще не вся полнота смысла. В свое время советский психолог А.Н. Леонтьев много внимания уделил личностным смыслам – той интерпретации, которую претерпеваю в индивидуальном сознании смыслы внешние, официальные [12, с. 9–23].

Интуитивно, на уровне обыденной привычки жителейского обихода, на уровне «здравого смысла» (то есть по принципу «думаю, делаю и живу как все, как соседи», как мое ближайшее социальное окружение, на уровне «золотой середины» lifestyle, modus vivendi, образа жизни) или сознательно, на уровне вполне осознанных и четко реализуемых жизненных целей, взглядов и убеждений, каждый из нас интерпретирует все смысловые векторы, это одно из неотъемлемых прав человека и гражданина. И ребенка – согласно «Декларации прав ребенка».

В психическом развитии человека наиболее общие характеристики смыслостроительства, по данным Д.А. Леонтьева, – контекстуальность (то есть средовый фон смысла чего-либо) всегда (обязательно, при любых жизненных обстоятельствах!) определяется через отношение к более широкому контексту и интенциональность (направленность на что-либо, опредмеченность мотива деятельности) смысла чего-либо указывает на предназначение, целевую направленность, или направленность движения [14, с. 13–27].

Эту культурно-историческую контекстность культурных форм воспитания, целевую направленность их общего движения, смысловую векторность демонстрирует разработанная автором общетипологическая таблица:



Приведем примеры воспитательных систем, совершенно различных по целям, ценностям, результатам.

Социокультурная матрица социализации и воспитания – тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Д'Аннуцио, Юлиус Эвала, Б. Муссолини, А. Розенберг, Бальдур фон Ширах).

Общеизвестно, что «Гитлерюгенд» воспитывали первоклассные педагоги прусско-кайзеровской школы авторитарного послушания и традиционной германской дисциплины. Вскрывая идеологические источники фашизма, объективно анализируя социальные матрицы и человеческие ресурсы воспитания, необходимо отметить, что среди угара нацизма находилось немало антифашистских семей, которые с угрозой для собственной жизни противостояли подобной бюргерски-шовинистической «порядочности», ценой концлагерей противопоставляя такому «благонамеренному» воспитанию другую Германию и подлинный немецкий патриотизм – народно-демократический.

Социальная матрица воспитания – модернизированный кастовый индивидуализм воспроизведения правящей элиты (британско-североамериканская модель) (ее «демиург» – Джон Локк).

Возьмем воспитание «юного джентльмена», как идеологическое средство воспроизведения кастовой управленческой элиты Великобритании. В воспитательное пространство Оксфорда, Кембриджа, Итона могут ради «освежения крови» допускаться дети зажиточных рабочих («синих воротничков») или дети мелких буржуа (вроде М. Тэтчер) – сути дела это не меняет, отработанная веками машина авторитарно-классового воспитания уверенно фабрикует кадры аристократической элиты правящего establishment, касты жрецов капиталистической государственной машины.

Заметим, что наиболее унизительные формы наказаний – телесные, сохранялись в практике данной воспитательной системы вплоть до начала Второй мировой войны, то есть и тогда, когда они были отменены на практике на всем европейском континенте, даже в Турецкой Республике эпохи Мустафы Кемаля-Ататорка. Основная воспитательная формула данной системы, по сути, может быть сведена к следующему: в иерархическом обществе управляющий должен быть жестко управляем, он должен пройти школу основательной социально-поведенческой муштры, чтобы на всю свою жизнь запомнить то, что делает человека его среды *comme il-faut*, «комильфо», *the gentleman*, джентльменом, то содержание понятий о жизни, *lifestyle*, модус вивенди, что вводит его в элитный круг «наших» и дает ему социальный статус, привилегии и негласную поддержку, за которые он должен платить совершенно особым, кланово-корпоративным пониманием природы собственной свободы.

За основу воспитания берется принцип: тебя муштровали «свои» – ты имеешь право муштровать кого угодно. Моббинг – от англ. тов. толпа – недавно появившийся в социологии термин для обозначения состояния индивида, вышколенного для того, чтобы не отклоняться ни на шаг от курса корпоративного компаса своей фирмы. Воспитанник такой системы – закаленный индивидуалист, преданный идеи «клубно-кастовой иерархии» менеджеров. Мир в его представлении прочно поделен на элиту «своих» и всех остальных прочих, до которых, собственно говоря, ему нет дела, кроме жестко очерченных интересов корпоративной и частной выгоды.

По существу – это своеобразное возрождение феодально-кастовой системы в условиях современного корпоратива. Этот социальный феномен – продукт специфически карьерной авторитарно-классовой воспитательной системы. Это педагогическая машина вышколенной социальности определенного аристократически-буржуазного эталона, резко отличающегося от практики массовой школы, демократических, стандартных COMPREHENSIVE SCHOOLS (так называемых «смешанных школ» современной Великобритании, от которых, по мнению реакционеров, слишком уж сильно отдает лейборизмом и «социализмом»).

Социальная матрица воспитания – традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель воспитательной программы).

Воспитание на классических принципах традиционного общинного коллективизма (точнее – эгалитаризма) в современной Японии. Специфический эгалитаризм японской школы как традиционной воспитательной системы: система SHUDAN SHUGI («шудан шуги» или примат этики общинного духа над индивидуальными различиями). По выражению авторитетного японского эксперта по теории образовательных систем Хироаки Исигуро японская идея равенства связана:

- 1) с идеей единообразия, в рамках которого дифференциация по способностям, по мнению японских педагогов, может вызвать дискриминацию и чувство неполноты у учащегося, «вырвавшегося вперед» по отношению к группе;
- 2) с тем, что индивид рассматривается только как член некоей особой группы и обязан пользоваться своими правами, отстаивая заданные интересы группы (на практике это означает социальное оправдание системы ПАТЕРНАЛИЗМА: фирма – твой дом, фирма – твоя семья, ты ее член и делишь с ней все удачи и невзгоды);
- 3) с ситуацией «опекающего голоса» учителя по принципу «Сэнсэй-ни-сорё-вокудасай» («всё говори учителю» – учитель-сэнсэй по-прежнему, как в феодальную старь, – непререкаемый авторитет).

В социальной матрице воспитания подобного типа средняя школа предстает как «хойкушо», как некий питомник, как центр социальной адаптации и воспитания готовности жить и работать по меркам по-японски модернизированного японского капитализма, вросшего в социально модернизированную архаику древнейшего, по-японски специфического культурно-поведенческого стереотипа. Это характерный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства».

Здесь матрица воспитания строится на следующих культурно-поведенческих стереотипах: всегда почитается старший, группа несравненно выше индивидуальности, индивидуальность боится потерять свое общественное лицо вплоть до ситуаций, когда ученику стыдно быть первым, выделяться на фоне других. Воспитание осуществляется императивно – посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов-клише – как войти, как кланяться, здороваться и прощаться, причем в японском языке лексически и грамматически сохранены гендерные и статусно-возрастные различия при обращении, где культурно-поведенческая этика формы по существу равна смысловому содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Это воспитательная система демонстративно-формальной уравниловки, обязательного ношения школьной формы, сложной сети учебно-воспитательных церемониалов, следующих архаическим правилам специфически японского общественного этикета. Это воспитательное пространство незыблемых правил общения и социальный театр статусно-гендерных, половозрастных ролей. При этом в японском языке лексически и грамматически сохранены и гендерные, и статусно-возрастные различия при общении, где этика формы по существу равна содержанию поведения и смыслу деятельности.

В предполагаемой исследовательской программе можно выделить (и автором этого текста предприняты в этом направлении некоторые новые шаги эскизных обобщенных набросков-очерков) существенные социокультурные черты целого ряда матриц социального воспитания, определить и охарактеризовать контексты, имеющие сегодня ключевое, стратегическое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания:

- Матрица социального воспитания – формирование наднациональной социокультурной суперэтнической общности «Европейский Союз»;
- Матрица социального воспитания – модернизированный кастовый индивидуализм воспроизводства управляемческой элиты (британско-североамериканская модель);
- Матрица социального воспитания – традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель социально-педагогического патернализма);
- Матрица социального воспитания – тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Италия, Германия – 1922–1945 гг.);
- Матрица социального воспитания – советская социокультурная модель в СССР, с проекцией на Восточную Европу, КНР, КНДР, а в 1960–1980-х гг. – на общества Азии, Африки и Латинской Америки, практиковавшие некапиталистическую (социалистическую) ориентацию (Куба, Никарагуа, Ангола, Эфиопия, Лаос, Вьетнам и т.д.);
- Матрица социального воспитания – евразийская социокультурная модель, включающая советский опыт, но при этом опирающаяся на опыт традиционного российского образования XIX–XX веков;
- Матрица социального воспитания – «конфуцианский социализм» модернизирующегося китайского общества новой сверхдержавы – КНР.

Подобный подход – его можно было назвать «матричным анализом» культурных форм воспитания, – мог бы сыграть важную роль в педагогической компаративистике XXI века. Это существенно и в смысле прогнозов развития образовательных систем Европейского Союза, Евразийского Союза СНГ, Тихоокеанского региона и т.д. Взаимодействие культурных форм воспитания, тенденции, потенциальные ограничения и риски такого взаимодействия – все это актуально для понимания перспектив отечественного образования и воспитания как общественного явления. Наш вывод: современная диверсификация педагогического образования имеет тенденцию опираться на региональные культурные формы воспитания, и этот вектор наполнит смыслами всю педагогику первой половины XXI века.

Список литературы:

1. Бим-Бад, Б. М. Антропологические основания теории и практики образования / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
2. Богуславский, М. В. История развития педагогики детского движения : вып. 3 / М. В. Богуславский. – М.: Аидд, 1991. – 46 с.
3. Богуславский, М. В. Научно-методические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. Т. 1. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 121–136.
4. Богуславский, М. В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
5. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии : Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию за 1998 г. – Юнеско, 1998. – 175 с.
6. Вульфсон, Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. – М.: МПСИ, 2006. – 236 с.
7. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и франц. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
8. Гумилев, Л. Н. Конец и вновь начало : популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. – М.: Айрис-Пресс, 2011. – 384 с.
9. Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба : пер. с англ. / А. Кинг, Б. Шнайдер. – М.: Прогресс – Пангея, 1991. – 344 с.
10. Кларин, М. В. Непрерывное образование, идея, принципы, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 3.
11. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
12. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М., 1993. – 91 с.
13. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
14. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла : вып. 1 / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – С. 110–115.
15. Леонтьев, Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. Т. 18. – 1997. – № 6. – С. 13–27.
16. Малыгин, Г. С. Смысл жизни как способ реализации сущности человека : дис. ... д-ра фил. наук. / Г. С. Малыгин. – Иркутск, 1998. – 269 с.
17. Матюшин, Г. Н. Археологический словарь. – М.: Просвещение: АО «Учеблит», 1996. – 306 с.
18. Исигуро, Х. О японском эгалитаризме / Х. Исигуро // Новые ценности образования = New educational values / ИПИ РАО. – 1997. – Вып. 7. – С. 165–176.
19. Преображенский, К. Поддельный мандарин / К. Преображенский // Вокруг света. – 1979. – № 3.

20. Рахкошкин, А. А. Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Рахкошкин. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
21. Перс, Г. Мария Монтессори / Г. Перс // Перспективы. – 1983. – № 4. – С. 141–151.
22. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 1995. – 272 с.
23. Реформы системы образования в новых землях ФРГ : вып. 3. – М.: НИИПВШ, 1994. – 32 с.
24. Свободное образование: зарубежный опыт // Новые ценности образования. – 2003. – Вып. 2(13). – 120 с.
25. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
26. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой ; ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
27. Роджерс, К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
28. Философия образования для XXI века : сб. ст. / ред.-сост. Н. Н. Пахомов, Ю. В. Тупталов. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 208 с.
29. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
30. Barrow, R. Radical Education: a Critique of Freeschooling / R. Barrow. – London: Martin Robertson, 1978.
31. Dewey, J. The School and Society / John Dewey. – Chicago, 1965. – 285 p.
32. Ivan Illich. Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers. – New York, 1978.
33. Jürgens, E. Die «neue» padagogik und die bewegung offener Unterricht. Theorie, Plaxis und Forschungslage. – Sankt Augustin: Acad. – Verl. 1994, 138 S.
34. Kohlberg L. The Just Community: Approach to Moral Education in Theory and Practice // M. Berkowitz and F. Oser (eds) Moral Education: Theory and Application. – Hillsdale, N.J., 1985.
35. Lamb A. Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992.
36. Neill A., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. – Hamburg, 1969. – 216 S.500. Bettelheim B. InA Pour ou contre Summerhill (collective work) / ParisA Payot, 1972. – 247 p.
37. Mazure J. Enfant a l'école(s) pour (l')enfant(s). – Tournai: Castermann, 1980. – 220 p.
38. Polk-Lillard P. Maria Montessori Erziehung zum Menschen. – Frankfurt am Main: Fischer, 1984. – 256 S.
39. Raina V.K. Indigenizing teacher education in developing countries: the Indian context // Prospects. – 1999. – Vol. 29, № 1. – P. 5–25.

40. Rogers, Carl Ranson. Freedom to Learn. A View of what Education Might Become // Center for studies of the Person, La Jolla, – Columbus, Ohio, USA, Publishing of Congress, 1969.
41. Vellas, Etiniette. Changer le contrat qui lie l'école à l'enfant: un reenchantement du monde scolaire ou une urgence de civilisation? // Dialogue: Groupe Francais d'education nouvelle. – 1995. – № 81. – P. 10-13.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2012, № 2