

А.Е. Мазевская

Основные различия культурных традиций нравственного воспитания в странах Запада и Востока

Различия в системах нравственного воспитания западного и восточного типов обусловлены различием в способах трансляции культурных форм, в том числе, средств и методов нравственного воспитания.

Среди весьма многочисленных определений понятия культуры можно обнаружить и те, в которых акцент делается и на процессе воспитания. Так, В.С. Кукушкин и Л.Д. Столяренко определяют понятие «культура» как «...систему ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметных и материальных носителях и передаваемых последующим поколениям» [1]. В этом определении, как мы видим, имеется указание на то, что существенным признаком культуры является ее воспитательная функция, и заключается она в передаче системы ценностей последующим поколениям.

В свою очередь, нравственная культура является составной частью культуры и, как следствие, базируется на следующих общих для культуры традициях воспроизводства:

- *патерналистская* – нравственное воспитание как обязательное почитание старших;
- *религиозно-церковная* – нравственное воспитание как поддержание авторитета веры;
- *просветительская* – нравственное воспитание как результат освое-

ния научных знаний, подверженных суду разума;

- *коммунитарная* – нравственное воспитание как процесс формирования чувства коллективизма.

Естественно, что в практике воспроизводства культуры каждая из перечисленных традиций органично связана с остальными. Их соотношение определяется типом культуры и содержанием нравственного воспитания в каждой конкретной культуре.

В странах западной культуры доминирующим видом трансляции культуры принято считать *просветительскую* традицию.

В странах с *религиозной формой* государственного устройства преимущество отдается *религиозно-церковной* и *патерналистской* традициям.

В странах восточной культуры на первое место выступают патерналистская и коммунитарная традиции.

Преобладание той или иной традиции в культуре обуславливает и способ трансляции культуры, и *содержание культурного образца*. На протяжении истории в разных обществах вопрос о конкретных целях и содержании воспитания решался по-разному. Историчность целей и содержания нравственного воспитания указывает на наличие тесной связи между типом устройства того или иного общества и ориентацией его воспитательных систем. При этом, чем больше различаются культуры, тем больше различаются цели, задачи и способы нравственного воспитания. Наиболее ярко данные различия проявляются в полярных типах культур.

Примером таких культур могут служить *«традиционное» общество* и *«динамическое» общество*. Общество, в котором основным является процесс воспроизводства деятельности, социальных структур, жизненных укладов, традиций, принято называть *«традиционным»*. К нему можно отнести, в частности, Китай, Японию, Вьетнам, Корею и др. Изменения здесь «... протекают так медленно, что каждому поколению она кажется статичной» [2]. Нормы, ценности, идеалы, выделенные в особое содержание нравственного воспитания, «...детерминируют социальные ситуации и, тем самым транслированные через педагогические системы, обеспечивают воспроизводство определенных форм жизни и процесс социализации новых поколений» [3]. В случае, когда имеет место «нормальное воспроизводство культуры», как отмечает В.С. Семенцов, никакой проблемы «отцов и детей» вообще быть не может, поскольку в традиционном обществе будущее выступает как дрящееся прошлое. Следовательно, *цели и содержание воспитания в традиционном обществе догматизированы*: передаваемые образцы с течением времени остаются морфологически неизменными и соответствуют социальной практике.

В качестве примера воспитательной системы, где метод иллюстрации «нравственного поведения» учителем является ведущим методом в системе нравственного воспитания, можно привести японскую культуру. Под влиянием конфуцианской традиции в Японии сохраняется представление о школе как социальном механизме, обеспечивающем устойчивость культурной традиции. В связи с этим личность учителя, выступающего «живым образцом нравственности», традиционно занимает на Востоке довольно высокий общественный статус.

Маргарэт Мид так характеризует педагогическую ситуацию в странах традиционной культуры: «...деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытывают дети, когда они вырастут».

Западная культура, наоборот, характеризуется доминированием динамических тенденций (страны европейско-американской культуры). Определяя сущность и характерные черты западной цивилизации, исследователи обычно отмечают быстрое изменение техники и технологий, вызванное применением научных знаний в производстве.

В системе ценностей *динамического общества* особое место занимает рациональное знание и научно-технический прогресс. *Культура здесь развивается под знаком «перемен»*. Однако и здесь педагогические системы во многом устроены по догматическому типу, и подготовка человека к будущему осуществляется в соответствии с представлениями о прошлом, т.е. на традиционных образцах культуры.

Следует иметь в виду, что обе тенденции существуют как в парадигме традиционной культуры, так и в парадигме динамичной культуры. Характеризуя общество как «традиционное» или «динамичное», указывают обычно на преобладающий способ трансляции культуры. Существование двух разнонаправленных тенденций в культуре (ориентация на прошлое и будущее одновременно) порождает серьезные проблемы в теории и практике воспитательной работы.

Так, если осуществляется ориентация на постоянное обновление содержания транслируемых образцов культуры, возникает опасность утратить национальную идентичность. Культура может как объединять, так и разъединять людей. Индивиды, принадлежащие одной культуре, подчиняются в основном одним и тем же правилам и нормам, активно используя их при взаимодействии друг с другом. Но эти же нормы

и правила могут стать препятствием при контактах с представителями других культур. В этом плане межчеловеческие отношения совершенно невозможны без морали. Мораль от латинского «*moralis*» – нравственный, гуманный, правильный, воспитанный и т.д. Мораль – это совокупность норм и правил поведения людей по отношению к другим людям, к обществу в целом [5].

Если же в качестве содержания, подлежащего трансляции, выделяются образцы традиционной культуры, человек оказывается плохо подготовленным не только к будущему, но и к настоящему, достаточно динамичному в наши дни даже в странах «традиционной» культуры.

Нравственные качества личности, по мнению В.М.Артемова, вытесняются «сугубо деловыми свойствами и политической благонадежностью гражданина и потребителя» [6]. Следует согласиться с данной точкой зрения. Такие гражданские качества, как «благонадежность» и «лояльность» тесно связаны с понятием «свобода» и, несомненно, относятся к положительным свойствам личности. Вместе с тем, они характеризуют личность весьма «усредненно», во всяком случае, слабо характеризуют его как «нравственную личность».

Усредненность существования современного человека в условиях массовой культуры, как показывает жизнь, ведет к снижению потребности в нравственном совершенствовании и самореализации. Спасительной в этих условиях, по мнению В.М.Артемова, может стать *гармонизация свободы и нравственности*, единство которых делает бытие личности цельным и перспективным с точки зрения реального оздоровления и развития общества [6]. Рассмотрение проблем нравственного воспитания в этом ракурсе выдвигает на первое место задачу гармонизации личности и развития ее нравственного потенциала, что, в свою очередь, предполагает совершенствование всей системы нравственного воспитания в целом.

Проблема соотношения «свободы» и «нравственности» имеет давнюю историю. Еще мыслители античной Греции и Древней Индии обсуждали данную проблему и предлагали возможные пути ее решения. Следует отметить, что проблема «свободы» при этом значительно усложнялась в связи с тем обстоятельством, что многие мыслители пытались вывести из сущности «свободы» человека понятие «долга». Однако, как известно, «...долг или ответственность человека не может вытекать из самой свободы, а только из этических соображений» (Краткая философская энциклопедия 1994, 406). Именно поэтому в философии Сократа доминирующим оказался не узко созерцательный, а образовательно-воспитательный аспект решения проблемы. Решение проблемы виде-

лось в возможности непосредственной демонстрации того или иного нравственного образца. Для ученика нравственной моделью человека выступает *личность учителя*. Учитель не только является обладателем знаний, но также и носителем высоких нравственных качеств. В процессе обучения он собственным примером демонстрирует те или иные образцы нравственного поведения своим ученикам, а они свободно отбирают наиболее значимые из них как образец для подражания. В качестве примера воспитательной системы, где метод иллюстрации «нравственного поведения» учителем является ведущим методом в системе нравственного воспитания, можно привести японскую культуру. Под влиянием конфуцианской традиции в Японии сохраняется представление о школе как социальном механизме, обеспечивающем устойчивость культурной традиции. В связи с этим личность учителя, выступающего «живым образцом нравственности», традиционно занимает на Востоке довольно высокий общественный статус.

Моральный облик человека формируется под влиянием всего, что его окружает. Поэтому не только нравственность учителя, но все примеры проявления нравственности в обществе расширяют и углубляют свободу ученика, стремящегося стать и быть личностью, т.е. изменять и совершенствовать себя, других, наличные обстоятельства в соответствии с представлениями о социальном идеале. Если же стремление к «свободе» понимается как полное освобождение от нравственных императивов общества, то такая «свобода» ведет либо в сторону от истины и подлинных ценностей, либо в замкнутый и жесткий индивидуализм, перечеркивающий свободу других. Важнейшим структурообразующим элементом личностного бытия, уравнивающим понятие «свобода», выступает понятие «ответственность». Ответственность не может быть получена в результате простого давления со стороны общества, она формируется в свободном пространстве личностного примера, социального подвига и самоотдачи. Необходимость совершенствования общественной жизни ставит нас перед необходимостью решения важнейшей педагогической задачи, которая выступает условием любых демократических преобразований, а именно: воспитание нравственного человека, т.е. такой личности, в которой гармонически сочетаются и «свобода», и личная «ответственность».

Таким образом, система нравственного воспитания, как показывают многочисленные педагогические исследования, вписана во все многообразие социальной деятельности. Человек может влиять на собственное нравственное развитие через культивирование определенных поступков, поведения, суммирующихся в нравственные черты характе-

ра. Вместе с тем именно через поступки человек оказывает влияние на других людей. Так, воспитуемый становится воспитателем: воспитывая себя, человек одновременно воспитывает других. Данное обстоятельство указывает на необходимость строить нравственное воспитание с учетом различных факторов культуры и видов социальной практики, так или иначе влияющих на процесс нравственного становления личности.

Библиографический список

1. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2001.
2. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
3. Карнозова Л.М., Александрова Г.И. Двухтематические ОД-игры по проблемам образования: социокультурный, методологический и игротехнический аспекты // Вопросы методологии. 1991. №2. С. 72-83.
4. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 322.
5. Пономарева Г.М., Тюляева Т.И. Основы культурологии; учебн. пособие 11 класс. М.: АСТ, 2002. 420 с.
6. Артемов В.М. Личностное бытие как образовательный фактор; рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса. В 3 т. Т.1. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. С. 356.