

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ЯПОНІЇ
ПІСЛЯ РЕВОЛЮЦІЇ МЕЙДЗІ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ ст.)**

Система сучасної освіти в Японії ґрунтується на перевірених часом теоретичних та методологічних засадах і спирається на сучасні концепції освіти. Термін “філософія освіти” як калькований переклад з англійської “*philosophy of education*” японці широко застосовують з 40-х рр. ХХ ст. У радянській та пострадянській літературі зазвичай фігурує аналог – “*філософія виховання*”. Але, як зазначають дослідники В.О.Пронников та І.Д.Ладанов, такий переклад не досить точний, оскільки “*philosophy of education*” охоплює проблеми як виховання, так і навчання¹. Що стосується японців, то вони отождолюють цей вислів з поняттям “педагогічна думка”, хоча при аналізі теоретичного фундаменту своєї системи освіти вони схильні вбачати певні розбіжності між власним змістовним його наповненням і відповідним європейським аналогом.

Японська філософія освіти кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. базувалася на традиційно японських – класичних східних – та західних світоглядних, етичних і поведінкових засадах. Як її національно-психологічний аспект майже до середини ХХ ст. виступала конструкція сінто-бусідо (神道·武士道), причому сінто (神道) складала духовний, а бусідо (武士道) – виховний елемент поведінки. Однак, починаючи з кінця ХІХ ст., зокрема після “відкриття” країни у 1868 р. та пов’язаної з цим т.зв. культурної революції (реставрації) Мейдзі, в японській системі освіти набули особливої популярності відомі європейські методика виховання та провідні просвітницькі ідеї визнаних педагогів Європи. Такий своєрідний “мікс” східних (традиційних) та західних (запозичених) концепцій – після апробації на практиці, перегляду та вдосконалення – і складає особливість сучасної японської системи освіти, що суттєво вирізняє її від схем інших країн. Зупинимось детальніше на основних характеристиках згаданих методик.

Як філософія сінто вчить японців поклоніння пращурам та природі, а також виховує в них національний дух та усвідомлення національної винятковості. Таким чином, ще змалку дитина привчається дивитися на все іноземне, запозичене, виходячи з такої системи уявлень, намагається адаптувати “чужоземний елемент” у відповідності до власних традицій, норм поведінки, способу мислення тощо. Це стосується й педагогічних концепцій, які почали проникати у країну наприкінці ХІХ ст. Деякі з них були адаптовані, набувши виразно національного змісту, окремі просто відкинута.

Що стосується бусідо, який орієнтує японця на виховання в собі вольових рис характеру та специфічних норм поведінки, то самурайські чесноти – вірність, почуття обов’язку, ввічливість, мужність, скромність – культивувалися ще з перших класів початкової школи. Зрештою, вихованням цих якостей займалися в будь-якій країні, але в Японії вони мали свій специфічний характер. Їх плекання неодмінно викликало у школярів націоналістичні почуття (як у позитивному, так і в негативному сенсі). Необхідно зазначити, що в сучасній школі відкрита пропаганда самурайських доблестей не схвалюється. Водночас сюжети деяких телепередач, кінофільмів, навчальних матеріалів певною мірою несуть у собі заряд самурайства, перейнятий традиційним національним духом, який японці намагаються зберегти у різних нормах соціальної регуляції – правових, етичних, обрядових. Звідси стійкий імідж Японії як країни, що ретельно зберігає національну культурну спадщину і при цьому залишається “закритою” для проникнення інших культур. Хоча протягом останніх кількох десятиліть під впливом глобалізації та її “входження” в усі сфери сучасного життя світової спільноти, не-

¹ Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – М., 1996. – С.340.

від'ємною частиною якої є також і японське суспільство, ця традиційна самурайська філософія зазнала серйозної критики та перегляду з боку самих японців, що привело до формування нового напрямку в гуманітарній сфері Японії – “інтернаціоналізації” (кокусайка 国際化).

Що стосується буддизму та конфуціанства, то після революції Мейдзі вони виступають як світоглядні аспекти японської філософії освіти. Японські педагоги перенесли з буддизму в навчальні заклади ідеї самодисципліни, наполегливості, цілеспрямованості, обмеженості бажань. У свою чергу конфуціанство лягло в основу розробки системи етичного виховання “дотоку” (50-ті рр. XX ст.), а у 1962 р. – “програми формування людини” (хітодзукурі). Хоча програма офіційно передбачала реалізацію двох завдань (підвищення рівня науково-технічної освіти населення та ефективності етичного виховання учнів), саме друга мета була головною. Ідеї Конфуція про шанобливе ставлення до батьків та старших, обов'язок, ввічливість тощо набули у наш час офіційного закріплення в урядових документах. Відомі положення конфуціанства про інтенсивне навчання та безперервний ланцюжок іспитів втілювалися у предметні педагогічні методики середини XX ст. і, трансформуючись своєрідним чином, стали складовими сучасної філософії освіти Японії (зауважимо, що ці методики зазнають постійних змін).

Таким чином, можна стверджувати, що “чотири стовпи традиційної японської філософії освіти” (сінто, бусідо, буддизм, конфуціанство) стали тією основою, спираючись на яку освітні установи та урядові органи випробовували різні педагогічні концепції, що бурхливо наводнили Японію у кінці XIX ст.

Після реставрації Мейдзі у системі освіти Японії утворилися дві протилежні течії, прибічники яких обстоювали абсолютно полярні напрямки просвітництва. Відповідно, це протистояння позначилося і на педагогічному середовищі, яке розкололося на два табори. Одна група, на чолі якої стояв Н.Мотода (1818–1891), рішуче виступала проти запозичення західних ідей, інша, на чолі з А.Морі (1847–1889), навпаки – наполягала на їх необмеженому прийнятті. Сам Морі пропонував відмовитися від багатьох норм поведінки, звичних для японців, і навіть виступав за те, щоб замінити японську мову англійською. Зрозуміло, що така категоричність не мала під собою жодних підстав, і поступово вищезгадані концепції почали зближатися на основі взаємних компромісів, при цьому найрадикальніше налаштовані послідовники обох напрямків зазнали цілковитого фіаско. Наочним підтвердженням цього факту стала трагічна доля самого Морі, який навіть на посаді міністра народної освіти не зміг реалізувати своєї програми, зазнав ostracizmu з боку своїх же прихильників і був ними ж убитий. Після цього розвиток просвітництва в Японії спрямовували Юкіті Фукудзава та Кейу Накамура².

Ю.Фукудзава вважав, що “Японія приречена сама себе на нерівність, відставши від інших країн у сфері наукових знань”. Тому він наголошував на необхідності якнайшвидшого опанування науковими знаннями, оскільки наука, на його думку – це “не просто запам'ятовування складних ієрогліфів, уміння орієнтуватися у малозрозумілих старовинних книжках, насолоджуватися старовинною поезією, складати китайські вірші – тобто непотрібна для господарської діяльності література, яка неспроможна вивести Японію на рівень інших країн. Наука – це вміння писати, провадити ділову документацію, вести рахунки тощо”³. Сприяти розвитку цих умінь повинні такі дисципліни, як географія, економіка, природознавство, етика, математика, – тобто наука європейського зразка. Ю.Фукудзава розробив програму загальноосвітньої школи тих часів, зокрема зміст навчання та виховання.

К.Накамура, на відміну від Ю.Фукудзава, зробив наголос на релігійній етичній доктрині. Послідовник Конфуція, він займався пропагандою саме ідей великого Учителя. На думку Накамури, нове просвітництво – це “сплав моральності та науки, які здатні

² *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы (этнопсихологические очерки). – М., 1996. – С.343.

³ Там само.

поліпшити людську природу”⁴. Його зусиллями було фактично започатковано новий – етичний – напрямок у просвітництві Японії того часу. Він брав початок із доктрин конфуціанства, проте був відчутно розбавлений ідеями англійського філософа Смайльса, чії праці “Самодопомога” та “Характер” були видані японською мовою у 1876 р.⁵

Відомий російський японознавець М.Й.Конрад, досліджуючи роботи Фукудзави та Накамура, виокремив проголошені ними два принципи, які суттєво вплинули на розвиток японської освітньої думки тих часів. Це принцип “незалежності – самоповаги” (докуріцу – дзісон 独立—自尊), сформульований Накамурою та принцип “самодопомоги – самовдосконалення” (дзідзьо – дзіссю 自助—自習), обґрунтований Накамурою⁶. Обидва принципи вплинули на вироблення концепції “освіта впродовж життя”, а також “програми формування людини”. Ними перевірялися всі західні педагогічні концепції, що проникали до Японії, зокрема, ідеї І.Ф.Гербарта, Г.Песталоцці, Дж.Дьюї.

Оскільки їх педагогічні принципи справили значний вплив на розвиток японської системи освіти, вважаємо за доцільне коротко зупинитися на основних теоретичних засадах згадуваних вище просвітителів.

У перші роки реставрації Мейдзі японська педагогіка та школа зазнали значного впливу з боку просвітницьких ідей німецького філософа та психолога І.Ф.Гербарта (1776–1841). У цей період у Токійському університеті працював професор Е.Гаускнехт, який пропагував систему поглядів Гербарта у своїх лекціях. Якщо узагальнити, вона зводилася до поділу педагогічного процесу на три частини: здійснення керівництва дітьми, навчання та морального виховання. Завдяки його лекціям багато студентів отримали можливість докладно з нею ознайомитися. До складових цієї системи належали позиціонування – об’єкт виокремлювався з навколишнього середовища і підлягав вивченню (розповідь, демонстрація предмета); асоціація – коли об’єкт вивчення зіставляється з іншими, вже знайомими предметами (порівняння); система – засвоєння понять, встановлення зв’язку між поняттями, формування законів (узагальнення, висновки); метод – застосування отриманих знань на практиці (розв’язання завдань, виконання різних робіт тощо)⁷. І.Ф.Гербарт уважав, що ці ступені повинні складати основу структури будь-якого уроку, курсу, навчальної дисципліни. Ця ідея настільки захопила японських освітян, що на деякий час вони припинили орієнтуватися на американців, тим більше, що ті у кінці ХІХ ст. не змогли запропонувати щось суттєвіше. Вважається, що сліди гербартовських ідей ще й досі зустрічаються у методиці викладання вчителів середньої школи⁸.

У 1882–1883 рр. в Японії стали відомими ідеї швейцарського педагога Генріха Песталоцці (1746–1827). Після опублікування японським педагогом С.Ісідзавою книги “Педагогіка”, де популяризувались теорії Песталоцці, в Японії розпочалося їх впровадження у систему шкільної освіти. Особливо широкого розповсюдження ідеї великого педагога отримали після виходу в 1897 р. книжки “Песталоцці” (авторства Масатаро Саваянагі). Авторитет Песталоцці був настільки високим, що поступово він затьмарив теорії усіх інших західних педагогів, у тому числі й Гербарта. Особливо це стало помітно після російсько-японської війни 1904–1905 рр., коли значно прискорився розвиток японської економіки і загальноосвітня школа стала відчувати потребу в оновлених методиках.

Відомо, що Песталоцці розробив ідею початкової освіти, відповідно до якої діти в школі повинні засвоювати основи наукових знань, певні моральні засади та визначені прийоми праці. При цьому матеріал, що підлягав опануванню, повинен був постійно ускладнюватися, що мало на меті заохочувати дітей до вироблення таких рис характеру, як наполегливість, самостійність, терпеливість. Визначний внесок Песталоцці у

⁴ Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – М., 1996. – С.344.

⁵ Там само.

⁶ Конрад Н.И. Избранные труды. – М., 1978. – С.270.

⁷ Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – М., 1996. – С.344.

⁸ Там само.

методику викладання полягав у тому, що він сформулював принципи викладання, а крім того обґрунтував принцип наочності у навчанні. “Завдяки наочності, – зауважував Песталоцці – легше пов’язати образне та логічне мислення, що забезпечує швидкий розвиток дитини”⁹. Крім загальнодидактичних положень, Песталоцці розробив і прийоми навчання рідної мови, арифметики, геометрії, географії тощо.

Після “відкриття” країни японці, крім ідей Песталоцці, отримали змогу ознайомитися з педагогічними працями відомих європейських освітян кінця XIX – початку XX ст.: Е.Паркхерста, Г.Кершенштейнера, Е.Меймана, У.Лая та ін.¹⁰. Ідеї цих педагогів знаходили в Японії своїх послідовників, деякі середні школи та університети влаштували диспути та конференції, під час яких обговорювалися їх основні положення. Проте система Песталоцці залишалася найпопулярнішою та зрозумілішою для більшості японських педагогів.

Ідеї Песталоцці до сьогодні користуються в Японії значною популярністю. Протягом 70–90-х рр. XX ст. в Японії була опублікована низка робіт, присвячених його творчості, де теорії великого педагога розглядаються крізь призму завдань сучасної японської школи (у т.ч.: розвиток “емоційної освіти”, її індивідуалізація, розвиток шкільного самоврядування тощо). Авторитет Песталоцці в Японії тих часів можна було порівнювати лише з популярністю американського філософа та педагога Дж.Дьюї¹¹.

Як відомо, Дж.Дьюї в кінці XIX ст. виступив з низкою статей філософсько-педагогічної проблематики, в яких він розкритикував формалізм та догматизм у шкільному навчанні. Широко відома праця Дьюї “Школа та суспільство” досить швидко з’явилася на полицях книжкових магазинів багатьох країн світу. Але найбільше визнання здобула його робота “Демократія та суспільство” (1916 р.). Японські педагоги захоплено сприйняли її, проте залишалася багато ідей, з якими вони не могли погодитись або збагнути їх. Тому в 1919 р. вченого було запрошено до Японії. Дж.Дьюї прочитав у Токійському університеті вісім лекцій, що допомогло японським педагогічним колам повною мірою ознайомитися з його філософсько-педагогічними доктринами.

Основні їх положення коротко можна сформулювати в такий спосіб: освіта має “оточувати” учня, саме він є центром навчально-виховного процесу; більше того – учень визначає процедуру навчання, відтак учитель відходить на другий план, основним завданням його залишається надання учневі порад; процес навчання спрямовується на вирішення проблемних завдань, заучування засуджується. Іншими словами, освіта – це життя як воно є, людина повинна вчитися постійно, протягом усього свого свідомого існування; у процесі навчання слід сприяти налагодженню співпраці між ровесниками, суперництво між учнями допускається лише як виняток; оскільки людина розвивається у соціальному середовищі, то “освіта та демократія” нероздільні¹².

Японці почали засвоювати доктрину Дж.Дьюї, але дуже швидко переконалися, що багато в чому вона не вписується у їхню концепцію освіти і навіть суперечить виробленим традиційним соціальним цінностям. Зокрема, японцям було важко сприйняти ідею про другорядність учителя у навчальному процесі, коли учень фактично ним керує. Як вище зазначалося, Дьюї рішуче виступав проти бездумного заучування, тобто проти того стилю навчання, який був стрижнем дидактики на Сході. Сам Дьюї був свідомий того, що його система не є універсальною – під час своїх лекцій він стверджував, що ці положення в основному стосуються європейської цивілізації, але, так чи інакше, багато його ідей зазнали нищівної критики з боку японських педагогів. Насамперед це стосувалося ідей про безперервність навчання, неприпустимість суперництва між окремими учнями, необхідність соціального виховання¹³.

⁹ Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – М., 1996. – С.345.

¹⁰ Там само.

¹¹ Там само.

¹² Там само.

¹³ Там само. – С.346.

Таким чином, можемо констатувати, що всі згадані освітні методики та ідеї після певної апробації, вдосконалення та адаптації відповідно до національного світогляду, норм та традицій лягли в основу філософії освіти сучасної Японії. На думку українського науковця Т.Г.Свердлової, реформування освітньої галузі країни відбувається за такими напрямками: розвиток емоційної освіти; індивідуалізація освіти; розвиток шкільного самоврядування; реформи у ВНЗ і розвиток дослідницької діяльності¹⁴. При цьому, в основі кожного з цих напрямків можна знайти основні засади згадуваних методик.

Відтак, “емоційна освіта” (за Т.Г.Свердловою) ґрунтується на необхідності відмови від механічного заучування, “заміни надто інтелектуалізованого навчання за принципом “накопичення матеріалу” принципом “любви до життя”, тобто переорієнтацією на процес мислення, відкриття, творчості, саморозвитку. Вона включає формування якостей гуманної особистості – справедливості, етичності, співчуття, передбачає виховання поваги до власних національних традицій, історії та культури в поєднанні з вихованням інтернаціонального менталітету¹⁵. Індивідуалізація освіти передбачає “зниження надмірного тиску егалітаризму та уніфікації”, розвиток шкільного самоврядування “означає подальшу децентралізацію керівництва освітою і надання повної автономії місцевим керівним органам освіти”¹⁶. Отже, весь попередній досвід у галузі педагогіки, який Японія накопичувала протягом останніх 150 років, був ретельно опрацьований провідними японськими реформаторами-освітянами та покладений в основу сучасної філософії освіти цієї унікальної країни.

¹⁴ *Свердлова Т.Г.* Педагогічні проблеми розвитку освіти в сучасній Японії // Мовна освіта в контексті Болонських реалій: Праці наук. конф. – К., 2005. – С.130.

¹⁵ Там само.

¹⁶ Там само. – С.131.