

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.1:378.14

Віннічук Н.В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри педагогіки факультету психології, методист вищої категорії Науково-методичного центру організації навчального процесу

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЯПОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті розкриваються особливості розвитку системи освіти Японії. Розглянуто основні течії філософської та педагогічної думки, які вплинули на освітню політику країни та визначили характер організації освітньої системи.

Ключові слова: система освіти, особливості розвитку, освітня політика, освіта Японії.

В статье раскрываются особенности развития системы образования Японии. Рассмотрены основные течения философской и педагогической мысли, повлиявшие на образовательную политику страны и определившие характер организации образовательной системы.

Ключевые слова: система образования, особенности развития, образовательная политика, образование Японии.

The article reveals the peculiarities of the educational system of Japan. The main currents of philosophical and pedagogical ideas that influenced the education policy of the country and specify of the organization of the education system.

Keywords: education system, features of development, educational policy, education in Japan.

[°] © Віннічук Н.В., 2015 р.

Актуальність дослідження. Успіхи сучасного японського суспільства у економічному та культурному розвитку можна пояснити ставленням до людських ресурсів. Адже працьовитість, наполегливість, креативність, здатність до співпраці – ті риси, які дозволяють суспільству досягати бажаного рівня розвитку. Такі суспільні інститути, як сім'я, релігія, школа, вищий навчальний заклад, засоби масової інформації формують особистість з певними знаннями, поглядами, переконаннями, моральними цінностями, політичною орієнтацією. В умовах реформування вищої освіти України це особливо актуально, адже саме освіта справила найбільший вплив на формування особистості сучасного японця і зробила вагомий внесок в успішний розвиток японського суспільства.

Аналіз джерельної бази з проблеми дослідження показав, що основними напрямками наукових пошуків були: сімейне та естетичне виховання в структурі освіти Японії (Білецька С., Білик О.), педагогічні традиції естетичної культури особистості в освіті Японії (Царьова Л.В.), історичні аспекти формування вищої освіти Японії (Грищенко І.) та ін.

Метою публікації є висвітлення особливостей розвитку японської системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Основними умовами у формуванні загального підходу японців до питань навчання є філософські погляди і національно-психологічні особливості народу. Етнопсихологи пропонують дві найбільші схеми, які характеризують типові риси особистості японців. Фоско Марані, італійський вчений-антрополог стверджує, що психології японців властиві такі риси: розуміння кінцевої реальності як «тут і зараз»; спосіб мислення - інтуїція переважає над раціональністю, партикуляризм над універсалізмом, конкретне над абстрактним; концепція людини оптимістична, сприйняття людської істоти як «двошарового» (тіло-душа) континууму; загальне ставлення до світу і життя позитивне, превалює практичний підхід до проблем [3, с.98]. Японський філософ Хаджіме Накамура перераховує такі якості: пошук «Абсолюту» у феноменальному світі; визнання природності людських якостей; дух терпимості; культурна стратифікація; слабо виражений прямий критицизм; нелогічні тенденції; відсутність формування комплексних уявлень, переважають прості символічні уявлення [10, с. 306]. Вчений вважає, що нехтування теоретичними, науковими методами пізнання законів об'єктивного світу вплинуло набагато більше на японців, ніж на інші народи, хоча й не було обмеженим тільки Японією. «Ми бачимо дві речі, відсутні на Сході. Перша, серед матеріальних предметів - математика. Друга, серед нематеріальних речей - незалежний дух» [10, с. 576]. З цієї причини природничі науки не були основою традиційної японської думки. Вивчення природничих наук розпочалося в Японії тільки в сучасний час через знайомство з Голландією - першою західною країною, яка почала контактувати з Японією. Весь комплекс дисциплін (географія Голландії, розвиток промисловості, культура країни) так і називався «рап-гаку», тобто вивчення Голландії. Однак і ці науки не намагалися вивчати з точки зору теоретичних принципів, а

швидше - яку користь вони принесуть. А.М. Мещеряков так пише про особливості культурних запозичень: «в процесі історичної еволюції Японія виробила механізми адаптації інформації, а не її поширення, в той час як зовнішній світ розвинув у собі здатність до поширення власних цінностей, а не засвоєння чужих» [4, с. 27]. Ці адаптаційні процеси викликали неодноразовий перехід педагогічної системи з одного стану в інший, що є характерною ознакою історичного розвитку японської системи освіти. Не дивно, що на характер і зміст навчання в навчальних закладах Японії істотно вплинула спадщина культурних запозичень, що відбувалася переважно з Китаю або через Китай, як це сталося з буддизмом. Ієрогліфічне письмо, література, медицина, право, ідеї індійського буддизму і конфуціанство зіграли «значну роль у формуванні японської держави» і робили освіту «одним з пріоритетів у соціальному устрої суспільства» [7, с. 133].

Основні зміни соціальної структури, у тому числі й освітньої системи, торкнулися японського суспільства в епоху Мейдзи (1868-1912 рр.). Це період, коли Японія переформатовувалася із закритого феодального суспільства у буржуазне. Період після революції Мейдзи часто називають «періодом просвіти в Японії» [14, с. 29]. Але, незважаючи на появу нових ідей і проголошені численні спроби прогресивної зміни суспільства, новий уряд законодавчими актами намагається обмежити свободу мовлення і проведення вільних дискусій, що призводить в 1870 р. до розколу у просвітницькому русі на консервативну течію, яка пропагує філософію «просвіти згори», і прогресивну - «просвіта з низів». Перший прем'єр-міністр Японії Хіробумі Іто, який очолював роботу над Конституцією Мейдзи, у своїй книзі «Принципи освіти» (1879 р.) намітив два основних підходи до організації освіти з метою «хітодзукурі» - «створення людей». Це радикальне розділення наукових і політичних дискусій і обмеження навчання «практичним знанням» тільки галузями нових індустриальних технологій, що мають безпосередню практичну цінність. Він відстоював точку зору, що загальнодоступна освіта, особливо у старшій школі, має допомагати засвоєнню наукових знань, але не має бути «обговорення політичних питань і вивчення соціальних наук» [13, с. 40]. Вивчати ж політику та соціологію (що входить в поняття вченості на відміну від освіти) мають лише майбутні обрані державні чиновники, здатні надалі забезпечити потрібний напрям розвитку держави. Ця ідея знайшла перше практичне втілення в Імператорському указі 1887 р., який дарував випускникам юридичного відділення Токійського університету право безпосереднього працевлаштування у вищих ешелонах японської політичної системи.

Незважаючи на критику існуючих до реформ Мейдзи принципів освіти, консерватори виокремлювали зміст освіти, який потребував перегляду з точки зору відповідності західному рівню розвитку наук (точних і природничих), і традиційних японських цінностей, що лежали в основі організації системи освіти, форм і методів роботи. Не сприйнявши розвиток індивідуальної незалежної думки, послідовники консервативної течії почали

переглядати деякі свої освітянські ідеї таким чином, щоб традиційні конфуціанські форми вважалися ідеальними для нової практичної освіти. В результаті європейські практичні знання було поєднано з принципами конфуціанської моралі. Це поєднання ідеально підходило для створення системи освіти, націленої на формування підданих імператора, здатних підтримати і захистити країну та її соціальний лад в нових умовах буржуазних відносин і протистояти колоніальним намірам економічно розвинених західних країн.

Консервативній течії філософської та педагогічної думки періоду Просвітництва протистояв ліберальний напрямок, ідейним лідером якого був Юкіті Фукудзава. У дослідженнях «Про становище в країнах Заходу» (1866р.), «Короткий нарис цивілізації» (1875р.) та різноманітних статтях, присвячених питанням освіти, Фукудзава окреслював три основні тези: «просвіта для всіх, рівність усіх, виховання особистої незалежності й вільної індивідуальності» [5, с. 21]. Систему ж «морального вдосконалення» приймав, але вважав не основною, «а супутньою під час передачі конкретних предметних знань» [5, с. 22]. Для нього «неминучим результатом сучасної наукової думки була критика традиційних і звичних перешкод для реалізації людської свободи» [13, с. 52]. У збірнику нарисів «Незалежність освіти» (1883р.), Фукудзава відстоював думку про обмеження управління школою з боку держави тільки рішенням зовнішніх проблем, не торкаючись внутрішньої політики, формування змісту освіти, вибору форм і методів навчання. До поглядів Фукудзави на освіту повернулися творці післявоєнної японської системи освіти в 1945-46 рр., вирішуючи проблеми денационалізації та демократизації освітньої системи. Сформулювавши основну мету нової моделі освіти, японські лідери того часу не мали моделей, які можна було б покласти в основу діяльності, і почали експериментувати. Освітня політика формувалася на основі націоналізму, «селективного поєднання західної цивілізації, еволюціоналістського прагматизму» [13, с. 18]. Реформатори епохи Мейдзи звернулися до філософсько-педагогічних ідей та до «цивілізованої» освітньої моделі Англії та США, так як «ці нації обігнали у своєму розвитку політично реакційні суспільства Росії та Прусії» [13, с. 27].

Американська педагогіка справила на японські теорії розвитку освіти найбільший вплив. Японці запозичили у американців методику школи спільного навчання, систему педагогічної спеціальної освіти. У 1876 р. було перекладено японською книгу Девіда Перкінса Пейджа «Теорія і практика викладання». В Японію запрошувалися викладачі та професори з США, які займали впливові посади. З численних концепцій, які вплинули на політику освіти в Японії, слід особливо виокремити концепцію прагматизму. Запозичуючи американську освітню модель, японці частково запозичили і нову педагогічну парадигму, що виникла у Сполучених Штатах Америки наприкінці XIX - початку XX ст. Як зазначав М.Корнфорт, «прагматизм є «філософією дії» жорстокого, цинічного, безжального у своєму втіленні капіталістичного індивідуалізму» [2, с. 53]. Основоположниками

філософського прагматизму (від грец. прагма - користь) були Чарльз Сандерс Пірс (1839 – 1914 рр.) і Вільям Джеймс (1842 – 1910 рр.). Основа їхньої філософії - заперечення матеріальності світу і його пізнаваності. На думку прагматистів, поведінка людини - це сукупність інстинктивних відповідних реакцій на різноманітні подразнення, що надходять з навколишнього середовища. Основні положення прагматичної педагогіки було розроблено Джоном Дьюї (1859-1952рр.). У своїх працях «Школа і суспільство» (1889 р.), «Ручна праця і розвиток дитини» (1899 р.), «Школа і дитина» (1902 р.), «Школа майбутнього» (1915 р.), «Демократія і освіта» (1916 р.), він висвітлює такі важливі аспекти, як зв'язок освіти з життям, відповідність освіти інтересам і потребам особистості. Особливий інтерес у зв'язку з цим представляє педагогічний експеримент, оскільки є синтезом теорії і практики. Теорії Дьюї трансформували американську шкільну систему і надали їй тієї форми, яку використали японці, запозичивши найбільш придатну до їх умов і завдань західну модель освіти. Суть педагогічних поглядів Джона Дьюї полягала в обґрунтуванні необхідності виховання «прагматичного складу мислення, направляти інтерес особистості тільки на практичні цілі, на досягнення конкретних найближчих результатів» [1, с. 22], тобто виховувати суто утилітарний підхід до життя. Важливим педагогічним завданням Дж. Дьюї вважав формування «випереджаючої свідомості», здатності індивіда бути готовим до зустрічі з «невідомим», «незвичним». Цьому завданню слугувала педагогічна методика формування новаторського мислення, бачення перспективи. Теоретик прагматизму також наполягав на тезі про те, що показником вміння людини адаптуватися до життя є її особистий успіх, власне благополуччя. Проте, ні сам філософ, ні його послідовники не вважали прагматизм метою формування у людей «технологічного» вміння пристосуватися до навколишніх умов, досягати успіху за будь-яку ціну, виживати і перемагати у безжалісній боротьбі із суперниками і конкурентами. Дж. Дьюї визнає самоцінність індивіда, виступає за свободу особистості, відстоює її унікальність. Мета його соціально-педагогічних зусиль – виховати молоде покоління, яке було б здатне своєю діяльністю забезпечити органічне поєднання особистісних та суспільних інтересів. Поряд з досвідом важливу методологічну роль у педагогіці Дж. Дьюї відіграє категорія смислу. Самоідентифікуватися у світі, використовувати досвід заради реалізації власних інтересів, досягати успіху (прагма) людина здатна лише за умов надання смислової визначеності своїм діям. Філософ був прихильником екзистенціалістського підходу до проблем виховного значення, активно пропагуючи ідею творчої продуктивної діяльності не просто як шлях до успіху, а як соціальну і моральну цінність. Людська діяльність, за Дж. Дьюї, сама у собі є метою і виток відчуття задоволення від сприйняття її як вільної творчості. Така праця утворює сенс життя, успіх в її здійсненні сприймається як щастя. «Інструменталізм» дьюївського прагматизму, «експерименталізм» як визначення сутності його педагогічних прийомів, їхньої новаторської спрямованості підпорядковані благородній

моральній меті – вихованню творчої, працелюбної, вільної особистості. Однією з його опорних етичних настанов було формування у молодій людини усвідомлення і відчуття відповідальності. Відповідальність розглядається у різних ракурсах – суто моральному, правовому, соціальному, політичному. Відповідальність як риса моральної свідомості у творах вченого щільно взаємодіє з усвідомленням соціально-політичної відповідальності громадянина, яка, зокрема, проявляється у його відданості демократичному способу життя. Демократія для Дж. Дьюї є найпривабливішою формою суспільного існування, оскільки за такого ладу людська спільнота виглядатиме як гармонійне суспільство. До того ж, ця форма суспільної організації людей має бути інтернаціональною та космополітичною, оскільки її легітимність заснована на лояльності до інших форм об'єднань людей та їхній підтримці. Все це, з його точки зору, має обстоювати освіта і виховання молоді: «Недостатньо навчати тому, що війна є жахливою та уникати всього, що може стимулювати міжнародну підозру і ворожість. Наголос потрібно робити на тому, які спільні прагнення та очікувані результати цих прагнень об'єднують людей поза географічними межами їхнього проживання. Вторинний та умовний характер національного суверенітету щодо повної, вільної та плідної взаємодії між усіма людськими істотами має пропагуватися як правильна концепція у формуванні людської свідомості. Якщо ж ця концепція не пов'язується з питаннями освіти, то це означає, що інша ідея освіти, яка протистоїть одвічним принципам гуманізму, є посяганням на права людини» [9]. Свою відому книгу «Демократія та освіта» Дж. Дьюї охарактеризував як таку, де було найповніше викладено його теорію морального виховання. Мета виховання громадян, відданих демократії, визначалась як одна з головних чеснот у моральному вихованні. «Учень має розуміти, що він разом з усіма несе відповідальність за збереження демократії, і бути впевненим, що демократія є тим ідеалом, який створюється ним самим» [8]. Ідеї й основні положення педагогіки Дж. Дьюї, його практичні експерименти в шкільному навчанні вплинули на суспільну свідомість не лише американського суспільства, але й широкої світової філософської і педагогічної громадськості, у тому числі й японської.

Основними аспектами прагматичної педагогіки вважаються: «прогресивізм» - ідея про те, що освіта повинна відігравати вирішальну роль у прогресивному оновленні сучасних соціальних відносин, у створенні нового суспільства; педоцентризм, який базується на ідеї спонтанного розвитку людини, що визначається вродженими інстинктами або імпульсами, з якими дитина з'являється на світ: соціальним, дослідницьким і розвинутим з них інстинктом допитливості і виразним імпульсом, педагог повинен забезпечити можливість розвитку через включення його у різного роду діяльність; «соціальний реформізм».

Інтерес у Японії викликали й інші педагогічні теорії, які увійшли у японську педагогічну практику. Ідейний лідер-ліберал періоду революції Мейдзи Юкіта Фукудзава висував тези «освіта для всіх, рівність всіх і

виховання особистої незалежності й вільної індивідуальності» [13, с. 57]. Систему «морального вдосконалення» він вважав «супутньою при передачі конкретних предметних знань» [6, с. 22]. Це не задовольняло японських лібералів-гуманістів, які традиційно вважали моральне виховання основним, згідно із конфуціанською педагогікою.

Спробою втілити у життя гуманістичні ідеї освіти було створення у 1920 році жіночого навчального комплексу «Сева дзьоші» (дитячий садок - школа - університет), який існує досі. Заклад мав бути «школою любові, взаєморозуміння і гармонії» [12, с. 225]. Засновником «Ніхон дзьоші котогакуїн», як спочатку називався цей навчальний заклад, був Енкіті Хітомі - поет і літературний критик кінця XIX - початку XX століття. Ідейним натхненником проекту стала його дружина Мідорі Хітомі, яка цікавилася філософією освіти. Спочатку в університеті навчалось вісім студенток, пізніше до університету було приєднано школу і дитячий садок. Зміст навчання визначався його користю для повсякденного життя учнів і близькістю до природи та навколишнього світу, головною метою навчання було пробудження інтересу до навчання. Основним завданням роботи закладу був розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних задатків учня, здатність до самоаналізу. Інтелектуальні здібності розвивалися у максимальному наближенні змісту навчання до життя, прагматичність цілей навчання досягалася іноді за рахунок спрощення загального змісту навчальних предметів. Основний акцент робився на усвідомленні себе членом групи, а не на індивідуальному саморозвитку.

Зародження власної незалежної масової науково-дослідної педагогічної думки в Японії почалося тільки після 1947 р. - з початком демократичних реформ у сфері освіти. Після поразки Японії у війні, японські педагоги зажадали демократизації педагогічної думки та свободи проведення незалежних педагогічних досліджень. У 1950 р. новий рух оформився і було проведено перший Конгрес з питань педагогічних досліджень. У 1958 році Кацуо Шючі, професор філософії освіти Токійського університету, закликав у своїй статті, присвяченій проблемам педагогічних досліджень, не обмежуватися «короткостроковими вимогами», що може мати «сумні наслідки» [11, с. 26]. У межах Руху педагогічних досліджень виокремився так званий Недержавний освітній рух, що займається вивченням базових питань освіти. У період з 1949 по 1952 рр. було створено Товариство наукових досліджень у галузі освіти, що займається теоретичними питаннями реформи освіти, Рада викладання історії, Рада з навчання математиці, які розробляють, зокрема, методологію проведення педагогічного дослідження.

Висновки. Розглянуті вище погляди визначили характер організації освітньої системи з її жорсткою централізацією, змістом навчання, методами і формами роботи, що існують до сьогодні. Норми міжособистісних відносин, властиві конфуціанській моделі, виключали самостійність, сковували ініціативу. Вихована багатьма поколіннями звичка до покори була істотною психологічною перешкодою на шляху пробудження

особистості та оновлення суспільства. Крім того, існувала традиція успадкування професії, яка також гальмувала вільний розвиток людини і суспільства. Сформована під впливом консервативної течії педагогічної думки ідеологічна основа японської системи освіти була підґрунтям для розвитку японського культурного націоналізму перед Другою світовою війною, з його принципом винятковості японської нації, її культури і моралі.

Список використаних джерел

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. - М., 1997. - 208 с.
2. Корнфорт М.Н. В защиту философии против позитивизма и прагматизма / М.Н. Корнфорт. - М., 1951. - 189 с.
3. Мараини Фоско. Япония. Образы и традиции / Фоско Мараини. – М., 1980. - 200 с.
4. Мещеряков А.Н. Внешний фактор в истории культуры Японии / А.Н. Мещеряков. - СПб., 1996. - С. 27-55.
5. Нагата Хироси. История философской мысли / Хироси Нагата. - М., 1991. - 416 с.
6. Нанивская В.Т. Система «морального воспитания» в японской школе: дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук.: спец. 13.00.01. / В.Т. Нанивская. – Москва, 1983. - 271 с.
7. Родионов М. Л. Реформа японской школы / М. Л. Родионов. // Советская педагогика. -1972. - №3. - С. 128-136.
8. Cardinal Principles of Secondary Education. - Wash., 1918. - p.22.
9. Dewey J. Nationalizing Education. / J. Dewey. - MW. - vol 10. - p.203.
10. Hajime N. Ways of Thinking of Eastern Peoples: India - China - Tibet – Japan / N. Hajime. - Honolulu, 1978. - 712 p.
11. Shuichi K., Toshio N. Japanese Education / K. Shuichi, N.Toshio. - Tokyo, 1995. - 90 p.
12. Teaching and Learning in Japan. Edited by P. Rohlen and Gerald K. LeTendre. - Cambridge University Press. - 1996. - 399 p.
13. Teruhisa H. Educational Thought and Ideology in Modern Japan / H.Teruhisa. – Tokyo, 1988. - 410 p.
14. The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century (2nd Report). - Japan, Central Council for Education, 1997. - 148 p.

Отримано 20.05.2015 р.