



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Тралиция демократического образования и современные реформы образования
Author(s)	Такэда, Масанао; Колесова, Е. Е.
Citation	北海道大學教育學部紀要, 61, 1-36
Issue Date	1993-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29403
Type	departmental bulletin paper
File Information	61_P1-36.pdf



Традиция демократического образования и современные реформы образования

Такэда Масанао, Колесова Е. Е.

Часть 1. Традиции и современность в образовании

I. Постановка темы и структурная модель образования.

Наша тема “Традиции и современность в образовании” довольно широка и включает различные объекты исследования и методы исследования.

Что касается постановки темы, то подчеркиваем следующее. Образование – это передача в процессе учебы культурного наследия человечества, которое содержится в понятиях: «образование», «человек», «знание», «наука», «умение и техника», «воспитание и мораль». Традиция передаётся от маленькой группы (рода, племени) через национальность к народу и упорядочивает эту группу в одну систему и характеризует одну из культур. В современность традициями перенесены, если рассматривать исторические эпохи, древний мир, средние века, новое время.

Однако между странами и народами есть некоторые различия. Например, традиция в бывшем (в следующем то же) Советском Союзе после Октябрьской социалистической революции 1917 года и традиция в Японии после 2-ой мировой войны до настоящего времени.

Что касается темы части 1 “Традиции и современность в образовании”, то можно дискутировать с разных точек зрения, существующих в настоящее время. Перед фиксацией точки зрения авторов хотелось бы остановиться на том, как авторы понимают структуру образования.

Образовательный процесс в широком смысле слова включает передачу культурной традиции и учения, основанных на жизненном процессе, экономическом процессе, общественном и др., и является в качестве узкого процесса образования независимым общественным институтом.

Если посмотреть на 2 процесса образования, то развивающееся общество развивает и процесс образования. Что касается связи этих двух процессов в обществе, то в эпоху первобытнообщинного строя образование заполняло всю общественную структуру, а с развитием общества постепенно узкий процесс образования стал занимать более важное место. Поэтому здесь нам хотелось бы показать структуру узкой модели образования, как независимого общественного процесса.

Образовательный процесс в общественном процессе.

1. Процесс, касающийся труда образования, включает педагога (учителя), преподающего

культурное наследие ; обучаемого (ученика), а также используемые учебные учреждения, учебные материалы и учебное оборудование. Итак, процесс труда образования включает : 1) процесс обучения и воспитания и 2) процесс управления.

2. Процесс контроля над образованием, который связывает все общественные процессы с процессом труда образования и контролирует связи функций процесса труда образования и отношения собственности.

Этот процесс контроля состоит из 3-х функций : 1) политики народного образования как требований всех классов в отношении процесса образования ; 2) управления образованием как повседневной деятельности центральной власти и власти на местах для осуществления политики образования ; 3) развития образования в ходе предложений образовательной политики в общественных образовательных группах, критики, поддержки управления образования и деятельности по самообразованию.

II. Точка зрения на дискуссию.

Прежде всего подчеркнем, что есть три точки зрения на дискуссию “Традиции и современность в образовании”. А) Об общем понятии традиции в указанной структуре образовательного процесса. Например, демократическое или антидемократическое образование, милитаристическое или антимилитаристическое, научное или антинаучное и др. Б) Об используемых в процессе образования традициях в содержании учебного процесса и методах, используемых в преподавании разных предметов, народных традиций, праздников, искусства, спорта. В) Значение образования, которое содержится в традиционных мероприятиях. Значение образования в ежегодных народных, религиозных праздниках, например, детский праздник сичи—го—сан, церемония по поводу совершеннолетия—сэйджински. Подобные традиционные мероприятия имеют большое значение для широкого процесса образования.

Что касается временного периода “традиции и современности”, то нужно рассматривать период от первобытнообщинного строя до настоящего времени. Традиция — это не только передача, но и уничтожение (снятие) старой функции, дополняемое новым и передающееся в настоящее. Современные традиции в изменённом виде передаются в будущее. Поэтому тема “Традиции и современность в образовании” естественно должна предвидеть и будущее.

Наша тема включает в себя саморазвитие и самообразование личности, воспитание в семье, образование в школе, образование в государстве, образование нации (национальное образование) и образование в обществе. Образование в школе еще включает дошкольное образование (детский сад), начальную школу, среднюю школу, полное среднее образование, университет, включая аспирантуру, образование в обществе, включающее образование на предприятиях в различных общественных группах, политических группах, религиозных группах и др..

Образование, касающееся развития и жизни индивида, начинается с внутриутробного воспитания, воспитания младенца и продолжается образованием подростков, воспитанием

на этапе совершеннолетия, непрерывным образованием, длящимся до смерти. Например, что касается внутриутробного воспитания, есть традиция на 5-ый месяц беременности одевать "пояс в день собаки". На 7-ой день после рождения есть праздник 7-ой ночи, когда ребенку дают имя. Посещение храма на 31-ый день для мальчиков и 32-ой день для девочек, празднование начала самостоятельного питания на 100~120-ый день, праздник первого года со дня рождения и другие традиционные праздники до первого года развития человека. С другой стороны, праздники в старости, которые выражают уважение, благодарность, пожелание здоровья и долголетия. Например, канрэки—60 лет, коки—70 лет, кидзю—77, сандзю—80, бэйдзю—88, соцудзю—90, хакудзю—99.

Существует еще одна точка зрения. Можно поднимать эту тему для одной страны, двух стран, как проблему сравнительной педагогики.

Мы хотим поднять дискуссию о точке зрения на современные демократические традиции в образовании, касающиеся в первую очередь Советского Союза и Японии.

III. Переоценка перестройки народного образования в период Октябрьской революции.

Сегодня рассматривается дискуссия о реформе образования во всем мире. В Японии проводится 3-я реформа образования, ключевые слова которой "развитие способностей", "разнообразие" и "индивидуализация". Первая реформа образования проходила в период Мэйдзи—иссин в 1872 году. Вторая реформа—в послевоенный период 1945 года. Интерес в мире к послевоенной реформе образования повышается в связи с очень быстрым развитием экономики Японии в этот период. Среди советских ученых, особенно среди молодых, интерес к реформам образования в Японии также растёт.

В бывшем Советском Союзе проходит шестая в XX веке реформа образования, ключевыми словами которой стали демократизация, гуманизм, индивидуальность, которые лежат также в основе перестройки и гласности. В учёных кругах, связанных с исследованием педагогики в Советском Союзе, тоже повышается интерес к реформам образования в СССР, Америке, Японии. И также повышается интерес к народному образованию 20-х годов в СССР, так как тогда активно заимствовались заграничные педагогические теории и шло создание самостоятельной, независимой практики обучения. Сейчас происходит переоценка реформы образования того времени и практики обучения в 20-е годы.

Японские исследователи советской педагогики еще за 10 с лишним лет до начала перестройки в СССР поставили вопрос о необходимости переоценки периода 20-х годов, и некоторые результаты этих исследований уже опубликованы. «Реформа образования и всестороннее развитие детей». Под ред. Такэда М. (Токио, февраль 1987г.). Переоценка 20-х годов и периода Октябрьской революции развернута в книге Такэда М. "Русская революция и демократизация образования" (Кёдобункася, Саппоро, март 1991г.).

До настоящего времени исследования в период Октябрьской революции в Советском Союзе и в Японии во многих случаях основывались на "Положении о единой трудовой школе" и "Основных положениях". Они определяли исторический характер реформы народного образования, как реформы социалистического характера. Ее содержание.

1. Единая трудовая школа продолжается с детского сада до университета. Поступить в нее могут все в зависимости от способностей, но преимущество имеют дети пролетариата и крестьян. 2. Принцип трудового обучения в процессе образования. Основа школьной жизни—это производительный труд. 3. Школьная автономия в рамках декрета Наркомпроса и местных отделов народного образования. Участие трудового населения в школьных советах. 4. Преимущественное право при подготовке учителей для рабочих и беднейших крестьян и др. (СМ. № 1)

Однако определяем иной исторический характер “Обращения народного комиссара по просвещению” (29 октября 1917 г.), которое было издано на 4—ый день после революции. Авторы не согласны с мнением Н. А. Константинова, с его периодизацией советской педагогики в послеоктябрьский период. Н. А. Константинов пишет, что до 1920—го года произошло коренное преобразование школьной системы и формирование советской педагогики. Авторы не согласны и с профессором Ф. Ф. Королёвым, называющим период октября 1918 г. временем завершения общедемократических и началом социалистических преобразований в области образования. Мы определяем термин “образование”, как качественные изменения в системе доступности образования.

IV. Обращение народного комиссара по просвещению. (29 октября 1917 г.)

Наркомпрос Луначарский издал на 4—ый день после Октябрьской революции обращение “От народного комиссара” (№.2), являющееся первым документом Советского правительства по образованию. В это же время было и другое обращение к учителям и студентам — “Обращение к гражданам”. Содержание следующее :

1. Дело общего руководства народным просвещением, поскольку таковое остается за центральной государственной властью, поручается впредь до Учредительного собрания Государственной комиссии по народному просвещению.
2. Она должна стремиться к организации единой для всех граждан абсолютно светской школы в нескольких ступенях. Идеал — это равное и возможно более высокое образование для всех граждан. До тех пор, пока он не осуществлен для всех, естественный переход по всем ступеням школы, вплоть до университета, — переход на высшую ступень должен быть поставлен в зависимость исключительно от дарований ученика и вне всякой зависимости от степени зажиточности его семьи.
3. Обучение есть передача готовых знаний учителем ученику. Образование есть творческий процесс.
4. Все школьное дело должно быть передано органам местного самоуправления. Дело Государственной комиссии — служить связью и помощницей.
5. Государственная комиссия искренне желает планомерного сотрудничества с этим Комитетом.
6. Ни одна мера в области народного образования не должна приниматься какой бы то ни было властью без внимательного взвешивания голоса представителей педагогического мира.

7. Лишь Учредительное собрание деятельно установит порядок государственной и общественной жизни в России, в том числе и общий характер организации народного просвещения.

8. Текущие дела должны пока идти своим чередом через Министерство народного просвещения. О всех непосредственно необходимых изменениях в его составе и конструкции будут иметь суждение Государственная комиссия, избранная Исполнительным Комитетом Советов, и Государственный комитет.

Давайте сравним это обращение с демократической традицией в образовании в период Французской и 1-ой Русской революции.

1. Традиция реформы образования в период Французской революции.

В ст. 102 Конституции 1791г., включая и Декларацию прав человека от 26 августа 1789г., говорится: “Для всех граждан устраивается и организуется необходимое и бесплатное образование. Учреждение общественного образования зависит от отделов управления империей.”

План реформы образования 20–21–го апреля 1792 г. называют проектом Кондорсе–группы Жирондо. Его содержание–единая открытая школьная система, бесплатное на всех ступенях обучение, равноправие при достижении образования, равноправие для мужчин и женщин в получении образования, в управление образованием не нужно включать общественные власти, создание системы стипендий, создание открытых курсов, как системы внешкольного образования.

В июле 1793 г. Робеспьер рекомендовал Проект народного образования Рипьерчи–группы Монтанье. “Все дети имеют право на получение народного образования.” Ивamoto Тосиро “История Западно–Европейской педагогики нового времени” (Токио. декабрь 1984 г., с. 82–89)

2. Традиции в Программе РСДРП 1903 г.

–Право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием за счёт государства необходимых для этого школ и органов самоуправления.

–Отделение церкви от государства и школы от церкви.

–Даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоого пола до 16 лет, снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

–Запрещение труда несовершеннолетних детей в возрасте до 16 лет.

–Устройство при всех заводах, фабриках и других предприятиях, где работают женщины, яслей для грудных и малолетних детей и помещений для кормления грудью. (№. 3)

Обращение “От народного комиссара” унаследовало в основном принципы демократического образования нового времени, содержащиеся в материалах двух революций. Однако авторы критикуют это обращение по двум пунктам. Во–первых, за теорию всесильности, всемогущества местного самоуправления, Во–вторых, нужно конкретное равноправие, как совместное обучение мальчиков и девочек, право обучения на родном языке.

3. Требования ВУСа (ноябрь 1917—18 гг.) и реальное положение детей.

ВУС был создан в 1905 г. и уничтожен в 1909 г.. Вновь возрожден весной 1917 г. и насчитывал 75,000 учителей из всех 200,000 учителей в период Октябрьской революции. Они предложили стачки против власти в октябре 1917 г. (№. 4). Их требования соответствовали “Обращению народного комиссара”. Например, “автономия средней школы, а также высшей начальной школы, семинарии и начальной школы”. “Принцип единой школы. Необходимость установления открытой системы для общеобразовательных школ”. “Создание новых школ и реформа старых гимназий. Постепенное создание полной системы единой школы и изменение учебных планов”.

Есть три следующих различия. 1. Вопрос религиозного воспитания. 2. Срок образования. 3. Методы выбора учителей. ВСУИН поддерживал советскую власть и обратился в декабре 1917 г.— 1. Создать свободную школу, 2. Сохранять права детей и молодежи, 3. Повышать культурный уровень народов, 4. Распространять идеи свободного воспитания, 5. Развивать классовое сознание. (№. 5)

Более десяти с лишним лет назад автор анкетировал русских в возрасте 75—95 лет, живущих сейчас в Японии, а в первые годы после революции живших в России, об образовании в тот период.

От одного из респондентов услышал об изменениях в школе в тот период следующее : “Ученики самых старших классов бросали портреты царя из окон на улицу, посещение закона божьего стало свободным, половина здания школы была отдана под казарму, и занятия стали проводиться в две смены. Добавился также новый предмет : ручной труд”.

Ученица начальной школы вспоминает о том времени. “До конца 1919—го или начала 1920—го года священник приезжал из церкви и преподавал закон божий”.

V. Современные традиции и послевоенная реформа образования в Японии.

1. Учреждение в 1930 г. японского профсоюза учителей.

Под сильной цензурой и давлением довоенного императорского милитаризма был создан нелегально профсоюз японских учителей. Прообразом профсоюза учителей было общество просвещения и культуры (май 1929 г.), которое соединилось с Интернациональным профсоюзом учителей (Edukintern) в августе 1929 г.. Оно унаследовало международные традиции сохранения демократического образования и получило различный опыт в японском просветительском движении. Программа японского профсоюза учителей следующая :

1. Против увольнения учителей.
2. Против перевода на новые места без согласия учителя.
20. Свобода в выборе любимого, в женитьбе и в хобби.
27. Расходы за учебу берут на себя буржуазия и помещики.
28. Против краткосрочной службы в армии и отметок 2—ой степени экзамена для солдат.
32. Против всего реакционного образования для поддержания интересов буржуазии и помещиков.

33. Против учебников, поддерживающих государство. Свобода выбора предметов и учебников учителями.
34. Борьба против милитаризованного образования.
37. Самостоятельность обществ школьных служащих, обществ учителей и педагогических обществ.
41. Принятие решения о максимальном количестве 40 учеников в одном классе.
47. Выбор директора школы согласно общему решению учителей.
50. Взятие права управления школой учителями.
60. Против империалистического и специального образования в колониях.
61. Отмена платы за учебу.
68. Увеличение сроков обязательного образования.
69. Против насилия учителей над учениками и наказаний.
75. Защита малолетних детей неимущих слоев.
77. Свобода организации и деятельности Профсоюза учителей.
78. Свобода выбора при вступлении в партии и выбора политического движения.
79. Получение права на стачку учителей.
81. Свобода дискуссий, собраний, обществ и изданий.
87. Единый фронт международного профсоюза учителей.
89. Поддержка Советского Союза.
91. Поддержка национального движения в колониях.
(“Синкокейку”, Токио, ноябрь, 1930 г. с. 65–70.)

2. Реформа образования в послевоенной Японии.

Проводимая под руководством Американской военной миссии, носящая антимилитаристический, демократический характер, реформа образования имела внутренние противоречия. Однако эта реформа основывалась на Конституции 3 ноября 1946 г., на Законе об образовании 31 марта 1947 г. и Положении об образовании в школе. “Опираясь на уважение индивида, формировать людей, которые служат правде и миру”. (Введение в Закон об образовании). Право народа на получение образования, равноправие при получении образования, единая школьная система 6–3–3–4, право юридического лица на создание демократической частной школы, бесплатное обязательное образование, выборы членов комитета просвещения открытым, официальным голосованием, что является сущностью принципа осуществления демократического образования нового времени.

3. Современные задачи демократического образования в Японии.

В настоящее время усиливается государственная власть в стране, акцент делается на способностях, широком разнообразии, в то же время наблюдается дискриминация, “война” экзаменов, усиление администратизма и контроля государства, усиление милитаризованного образования, контроля государства и цензуры учебников и обязательности учебных программ.

Поэтому задачи демократического образования вытекают из демократических принципов Конституции и Закона об образовании:

1. Сохранение для детей и граждан права на получение образования. Уважение прав личности и индивидуальности. Развитие мира, науки и свободного образования.
2. Совместное обучение мальчиков и девочек. Укомплектование и расширение сети школ в районах, создание различных школ. Самостоятельная реформа университетов и аспирантуры.
3. Самостоятельность демократичных исследований и свободная деятельность процесса обучения и воспитания.
4. Национальная независимость, включая образование на родном языке, самостоятельное образование и образование в сфере международного взаимопонимания и взаимодействия.

Закключение.

Несмотря на различные исторические условия, в которых осуществлялись реформы образования, обращение "От народного комиссара" наследует принципы демократического образования периода французской буржуазной революции и Первой русской революции. И вновь эти принципы отражаются в послевоенной реформе образования в Японии, последовавшей через 30 лет.

Если говорить о периодизации советской педагогики, авторы считают, что период до конца мая 1918 г. — это период демократизации образования, когда было стремление к равноправию в получении образования. С мая 1918 г. начался новый этап, дающий преимущества рабочим и крестьянам при получении образования.

(Такэда Масанао)

СМ.

- №. 1 Народный комиссариат по просвещению, "Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию", Вып. 1—2, М., изд. НКП и Госиздат, 1919—1920 гг..
 - №. 2 А. В. Луначарский, От народного комиссара по просвещению, "Журнал министерства народного просвещения", Петроград, ноябрь—декабрь 1917 г., с. 3—7.
 - №. 3 В. И. Ленин, Полн. собр. соч. изд. 5-ое, т. 32, с. 135—162.
 - №. 4 "Известия ВУС", №.13, от 21 XII. 1917 г., с. 14.
 - №. 5 Журн. "Народное просвещение", январь №. 1—2, 1918г., с. 49.
- ЦГАОР СССР Фонд №. 5501, 1918 г., оп. №. 6, Лист 3.

Часть 2, Процесс демократизации системы образования в Японии в 1945–1950-х годах

В философской, исторической науке существует некоторый набор основных понятий, к которым относится и такое понятие, как демократия. Для этого понятия характерно то, что несмотря на сменяющиеся исторические эпохи, несмотря на существование различных культур, суть его остается неизменной, лишь обогащаясь новыми примерами в постоянно меняющемся мире.

Принципы демократии являются одинаковыми, будь то семья или трудовой коллектив, государство или группа государств, объединённых в один союз. То есть принципы демократии являются также одинаковыми и в области политики, экономики, образования и т. д..

В настоящее время, пожалуй, трудно найти понятия, которые были бы столь же популярными, как понятия демократии, интернационализации, гуманизма. Говорят о необходимости обновления существующего строя с точки зрения демократических ценностей в капиталистических странах, в которых совершились буржуазно-демократические революции ещё несколько веков назад. Говорят о необходимости построения общества, основанного на демократических принципах, в тех странах, которые двигались по, так называемому, демократическому пути, приведшему их по сути дела к противоположности демократии—тоталитаризму, заключающемуся во власти правящей группы (партии) над народом.

Наше обращение к понятию демократии в этой работе связано с тем, что в ходе изучения послевоенной реформы образования в Японии, мы столкнулись с очень интересным примером того, как в тотализированном государстве, каким была Япония накануне поражения во 2-й мировой войне, по желанию самих японцев, в первую очередь, и под давлением мировой общественности и при помощи Американской военной миссии, происходил поиск путей построения демократического общества и попытки построения такого общества.

Поскольку предметом нашего исследования является не политика, экономика, а образование, как общественный институт, закладывающий будущее нации через свои воспитательные, образовательные функции, то в своей работе, остановившись на общем понятии демократии, на том, какие принципы лежат в его основе, мы рассмотрим, что подразумевается под демократией в области образования. Пример Японии является, на наш взгляд, уникальным, поскольку, являясь близким к нам во времени, он дает возможность проследить процесс зарождения и становления системы образования, в основу которой были положены демократические принципы, которые были сформулированы человечеством к этому времени.

Поэтому еще раз четко сформулируем цели и задачи нашего исследования.

Остановившись кратко на общем понятии демократии и сформулировав, какие принципы соответствуют понятию «демократическое образование», мы рассмотрим в соответствии с этими принципами, насколько проводимая реформа образования в Японии соответствовала идее формирования демократической системы образования. При этом хотелось бы подчеркнуть, что в цель нашей работы входит не только анализ самих документов, подготовленных и принятых в ходе реформы, и их проверка на соответствие принципам демократии, но и попытка анализа того, как эти демократические принципы воплощались в жизнь, как были поняты японцами. Мы обращаем на эту задачу особое внимание, так как история знает немало примеров, когда правильные, благородные идеи обращались на деле лишь словесной формой прикрытия далеко не праведных поступков политиков. Примером тому может служить и демократический характер идей в образовании в Советском Союзе в 20-е годы, которые оказались не соответствующими реальности.

Исходя из поставленных целей и задач можно предположить, что работа будет носить историко-социологический характер, так как мы предполагаем анализировать на основе выработанной философско-социологической схемы (модели) демократической системы образования конкретный исторический материал.

Кратко о понятии демократизации.

Демократия, как особый характер взаимосвязи (взаимодействия) субъектов и общества и субъектов между собой в обществе, то есть являясь способом социальных взаимодействий, характеризуется равенством сторон, которое закреплено в праве. Равенство сторон должно быть закреплено в праве. Только в этом случае будет гарантия того, что это равенство будет выполняться всеми членами данного общества в отношении друг к другу и в отношении государства, а государство, в свою очередь, будет выполнять их в отношении своих граждан.

Идеальным правом на сегодняшний день для определения этого равенства является, на наш взгляд, право частной собственности, поскольку оно уравнивает всех членов общества и государство, как одного из субъектов этого общества, в отношении этого права.

В основе этого права лежит представление об экономической независимости субъектов права, так как это право гарантирует сохранение частного имущества граждан, будь то недвижимое имущество (дом, земля и т. п.), предметы роскоши, предметы материальной и духовной культуры и др., при выполнении этого права не имеет значение ни политическая, ни религиозная, ни национальная принадлежность субъекта права. Поскольку выполнение этого права происходит не в вакууме, а в рамках различных государств, то в него вносятся различные дополнения, порой искажения.

Наконец, оно накладывается и на него накладываются национальные культуры той или другой страны. За счёт этого может происходить как обеднение, сужение понятия

демократии, так и наполнение новым содержанием, обогащение.

Поскольку мы подчёркивали ранее, что принципы демократии одни и те же в разных организационных структурах, будь то семья или политика, образование, тем более, что все составляющие общества тесно связаны между собой, то остановимся кратко на том, какие принципы, на наш взгляд, лежат в основе демократической системы образования.

Основные принципы демократической системы образования.

Сейчас нам бы хотелось остановиться на основных принципах образования, характерных для демократического общества.

1. Из принципа равенства всех членов общества перед законом вытекает и принцип равенства всех членов общества перед образованием. То есть, иными словами, доступность образования для всех членов общества. В основе этого принципа лежат четыре основных положения. Во—первых, классово—сословное равенство в получении образования. Во—вторых, уравнивание прав мужчин и женщин в получении образования. В—третьих, равное право на образование для всех наций, проживающих на территории данного государства. В—четвертых, свобода образования от религиозных и политических идей, что подразумевает идеологическую свободу.

Этот принцип равенства всех членов общества перед образованием тесно связан с проблемой отбора на вступительных экзаменах. Не случайно критерии отбора на вступительных экзаменах всегда вызывают споры и дискуссии. Так как экзаменационная система также может носить демократический или, напротив, антидемократический характер.

2. Вопрос о системе управления образованием. При решении этого вопроса подразумевается, в первую очередь, что система образования должна быть децентрализованной, так как местные органы управления наделяются правом самостоятельного решения многих вопросов. Трудно найти критерии, определяющие, какие вопросы отдать на решение местных органов, а какие оставить на рассмотрение центральных. Однако очевидно, что в ведении местных органов образования должны быть вопросы, связанные с распределением финансов на местах и также право самостоятельного отбора кадров. А если центральный орган является демократичным, построенным и действующим по демократическим принципам, то возможно, что он является гарантией демократического образования в противовес авторитаризму какого—нибудь местного органа.

Вопрос о централизованном и децентрализованном характере системы образования—это только одна сторона проблемы. Другая его сторона — это участие в решении проблем, связанных с образованием, демократической общественностью. Это могут быть родительские организации (РТА), различные общественные организации, которые в той или иной степени связаны с образованием. В этом есть реальное влияние народа на образовательную политику государства. Необходимым условием должна быть для этого также гласность, то есть оповещение общественности о проблемах образования и предложение путей их

решения. Для этого должны быть использованы, в первую очередь, средства массовой информации. В обществе также должно быть распространено право свободно высказывать своё мнение, не опасаясь последствий и репрессий как со стороны государства, так и отдельных групп.

В то же время мы знаем, что в переходные, переломные эпохи общественное сознание может отставать от передовых идей, связанных с переустройством общества на данном этапе. Иными словами, мы должны всегда осторожно подходить и критически оценивать само понятие демократической общественности.

Мы остановились сейчас на тех принципах, которые формируют систему образования в демократическом обществе. Сейчас мы считаем целесообразным перейти к вопросам функционирования образования как демократической системы.

3. Важнейшим принципом, связанным с функционированием демократической системы образования, является принцип открытости системы образования. Это предполагает отсутствие замкнутых ветвей и создание такой системы, где после окончания курса обучения на определенном уровне всегда можно продолжить образование на более высоком уровне. Этот принцип безусловно связан с вопросом доступности системы образования, о котором мы говорили в §1-ом.

4. Наличие у учеников и их родителей права выбора учебных заведений. Это относится, в первую очередь, к школьной системе, так как свобода выбора для высших учебных заведений определяется чаще всего вступительными экзаменами в эти учебные заведения, которые может сдавать каждый желающий, согласно принципу доступности образования и отсутствия тупиковых ветвей. Для реального осуществления такого права выбора должно быть определенное количество различных школ. Только в этом случае можно будет говорить о выборе. Можно предположить, что разнообразие школ будет достигнуто путем устройства не только государственных или муниципальных, но и частных школ. Возможно, что в частные школы, если они будут дорогими, будет затруднен доступ детей из малообеспеченных семей. Однако вопрос доступности образования в зависимости от уровня благосостояния семьи скорее относится к форме проявления права в рамках конкретного общества.

5. От вопросов, связанных с основными принципами организации и функционирования образования мы переходим к вопросам организации самого учебного процесса. И, в первую очередь, должны зафиксировать наше понимание содержания образования в демократическом обществе. В качестве цели мы можем зафиксировать, что в основе учебных программ, соответствующих идее демократического образования, должна лежать идея формирования демократически мыслящего субъекта, способного ставить и решать альтернативные задачи, умеющего критически мыслить, а значит, свободно высказывать своё мнение, субъекта, приспособленного к творческому труду.

Все перечисленные требования могут не иметь смысла, если на школьные программы будет оказываться идеологическое, политическое и религиозное давление, не будут преподаваться науки и не будет некоторой свободы у преподавателей. Но возникает вопрос,

что преподавать в том случае, если в науке существуют спорные точки зрения по одному вопросу или взаимоисключающие теории. Есть точка зрения, что в этом случае преподаватель должен сделать выбор сам и рассказывать о той теории, которой он сам придерживается. Однако можно также сделать предположение, что останавливаясь подробно на одной точке зрения, одной теории, преподаватель должен также объяснить, что окончательного ответа на поставленный вопрос наука не даёт и упомянуть о других теориях.

Формирование демократического субъекта осуществляется не только в результате демократического содержания образования, демократических методов образования, но и в условиях демократической среды. Иными словами, не может быть демократической системы образования в недемократическом обществе. "В каждой стране искусство формирования людей так тесно связано с формой правления, что какое-либо значительное изменение в общественном воспитании вряд ли возможно без изменений в самом государственном строе". (Гельвеций т. 1, с. 595)

Таким образом мы видим, что простое провозглашение этих пунктов не означает создания демократической системы образования, а требуется также внимательный анализ социальной среды, в которой существует та или иная система образования.

6. Выше мы постарались перечислить, какие принципы лежат в основе организации и функционирования системы образования в демократическом обществе. Необходимо остановиться также на принципах отбора и подготовки учителей, так как в конечном счёте воспитание демократического субъекта находится в их руках. Понятно, что этот вопрос тесно связан, в первую очередь, с организацией управления образованием, а именно, какова степень свободы учителя при выборе им решения, наконец, каким образом осуществляется подбор учительских кадров, делается ли это в результате решения трудового коллектива или назначения сверху по решению Министерства образования.

Лишь наличие всех перечисленных требований в совокупности может гарантировать существование демократической системы образования, так как каждое из них дополняет другое и является гарантом его выполнения. Поэтому, рассматривая дальше японскую систему образования в послевоенный период, мы должны проверить, все ли принципы, лежащие в основе демократической системы образования, были выполнены, и только имея полную картину перед глазами, делать вывод о том, действительно ли в указанный период было создано демократическое образование.

Социально-экономические предпосылки реформы образования.

Целью нашей работы является проследить процесс демократизации образования в Японии. Однако любая реформа образования только тогда может быть осуществлена, если ей сопутствуют соответствующие экономические, политические, социальные реформы. Если в обществе не будет соответствующих условий, то каким правильным и передовым не был бы проект реформы образования, он не сможет быть осуществлен в силу объективных

причин. Ведь провозглашение принципа равенства всех членов общества перед образованием не может быть осуществлено без существующего равенства всех членов общества перед законом, независимо от пола, расы, политической и религиозной принадлежности, без существования равного права на труд.

В указанный период в Японии перестройка системы образования совпала с целой серией экономических и социально–политических реформ, проведение которых гарантировало и удачное проведение реформ в области образования. Поэтому мы считаем целесообразным остановиться кратко на главных из этих реформ, которые определили и характер перестройки в системе образования.

Произошло изменение монополистической системы, сложившейся в Японии в довоенный период и просуществовавшей до окончания войны. Это означало перераспределение богатства, принадлежащего семьям Дзайбацу, сосредоточенном в крупнейших монополиях, что составляло 55% капитала фирм в довоенный период. (Tanaami, Shin Nihonshi no Kenkyu, p. 408)

Эти фирмы, по сути дела, не подчинялись контролю ни со стороны государства, ни со стороны рабочих, так как у рабочих не было соответствующих организаций, которые бы могли осуществлять контроль.

В серии законов, изданных в послевоенный период (Антимонополистический закон 1947 г., Закон торговой Ассоциации 1948 г., Закон устранения чрезмерной концентрации власти и др.) последовательно проводится мысль о демократизации японской экономики следующими путями.

Во–первых, растворение, уничтожение Дзайбацу путем проведения соответствующих экономических мер. Были перераспределены акционерные вклады через продажу акций служащим этих фирм и просто населению. Некоторые фирмы, принадлежащие Дзайбацу, были распущены. В ходе этих реформ произошло перераспределение власти. Большую силу получили мелкие и средние предприятия и фирмы параллельно с увеличением их числа.

Во–вторых, было запрещено создание монополистических организаций. Конечно, этот запрет не мог полностью приостановить создание монополий, но он устанавливал некоторые ограничения для их возникновения и деятельности.

Были приняты также законы, изменяющие положение рабочих в обществе. Японские рабочие накануне проведения реформ имели столь малую зарплату, что не могли позволить себе тратить деньги на получение сколько–нибудь хорошего образования, а часто и просто на образование. Система патернализма, которая привязывала рабочего к месту в результате пожизненного найма, в то же время гарантировала бонусы (премии), медицинскую помощь, ренту жилья, что создавало некоторое ощущение гарантии. Рабочие, связанные этой "социальной помощью", гарантированной фирмами, не могли объединяться в профсоюзы и другие организации, т. к. не было закона, разрешающего подобные объединения. Низкий жизненный уровень вместе с тяжёлыми условиями работы не только не стимулировал у рабочих потребности в демократическом образовании, но и

просто не способствовал интересу к образованию.

Закон о профсоюзах (22 декабря 1945 г.) давал рабочим право на создание свободных и автономных профсоюзов, найма рабочих на равных условиях, независимо от их принадлежности к профсоюзу, обращение к коллективным действиям, включая стачки, как последнюю меру.

В новой Конституции Японии, которая была принята 3 ноября 1946 г., есть также очень важные статьи, которые реально связывают демократические права с экономическими условиями, без осуществления которых демократические принципы будут не более, чем пожеланием.

В ст. 25 говорится: "Все люди должны иметь право поддерживать минимальный стандарт, обеспечивающий здоровье, и минимальный стандарт культуры." (Nihonkoku Kenrou, ст. 25)

В ст. 27 "Все люди должны иметь право и обязанность трудиться.

Стандартный уровень зарплаты, часов работы, отдых и другие условия труда должны быть зафиксированы в законе.

Дети не должны подвергаться перегрузке в работе (эксплуатации)." (Nihon Kenrou, ст. 27)

В ст. 28 "Гарантируется право рабочих объединяться, проводить групповые переговоры и другие коллективные акции." (Nihonkoku Kenrou, ст. 28)

Вместе с увеличением уровня дохода рабочих все эти меры способствовали тому, что сильно возрос интерес у этой группы населения к образованию, появились реальные, точнее, материальные возможности дать своим детям лучшее образование. Демократический характер указанных реформ, создавая у людей представление о демократическом характере общества, постепенно вырабатывал и определенный уровень требований к образованию.

Можно возразить, что статьи Конституции носили несколько идеалистический характер и не сразу могли быть выполнены в послевоенной Японии, но важно то, что на уровне основного закона страны провозглашалось социально-экономическое равенство, которое только и могло лечь в основу принципа равного образования. Равные возможности на получение работы гарантировали рабочим вероятность того, что имеющий лучшее образование человек, имеет возможности получить лучшую работу.

Таким образом, мы видим, что осуществление изменений в обществе по демократическим принципам, начинало влиять на образование и создавало основу для проведения реформы образования.

Вместе с изменением положения рабочих изменилось и положение крестьян в ходе земельной реформы. В начале оккупационной политики Американская военная миссия приказала Японскому правительству провести земельную реформу, уничтожающую феодальную систему землевладения, которая просуществовала в стране до окончания 2-ой мировой войны и которая запрещала крестьянам (фермерам—арендаторам) покупку земли, принадлежащей феодалам (лордам) землевладельцам. Для проведения этой реформы отводилось только три месяца. Идеи реформы были следующие ;

1. Передача всей земли от хозяев к тем, кто землю возделывает.
2. Выплата части компенсации лендлордам.
3. Создание льготных условий выплаты для арендаторов на длительное время.
4. Создание постоянных мер, предотвращающих возврат арендной фермерской системы.

Суть этой реформы сводилась к предоставлению большей свободы деятельности фермерам—арендаторам, число которых также резко увеличивалось за счет перераспределения земли. Можно лишь привести следующие цифры: число фермеров—собственников земли увеличилось с 30% в 1938 г. до 56% в 1949 г., а число тех, кто является фермерами—арендаторами сократилось с 26% в 1938 г. до 8% в 1949 г. Число, так называемых, частичных фермеров—арендаторов также сократилось в указанный период с 44% до 36%. (Ministry of Agriculture Statistics, Tokio 1938)

Основным достижением этой реформы стало то, что более 50% фермеров стали частными владельцами земли.

Изменение положения этой группы населения не могло не стимулировать у них повышения интереса к образованию, что связано с намечающимся повышением жизненного уровня, изменениями условий труда, требующими более подготовленных специалистов для работы в сельском хозяйстве. Поскольку проводившаяся реформа стимулировала появление демократических свобод, то это воспитывало в людях и потребность в демократическом характере образования.

Уничтожение класса лендлордов и предоставление крестьянам равного права владения землей явились крупным шагом в формировании равенства разных сословий и классов. Также как и у рабочих проводимые реформы создавали у крестьян впечатление, что поскольку нет сословно—классовых и имущественных преград в жизненном продвижении, то основным критерием жизненного успеха является полученное образование, точнее, университет, который окончит человек.

Давая краткий анализ изменяющимся социально—экономическим условиям, необходимо также остановиться на изменении положения женщин в японском обществе в послевоенный период, так как равенство прав мужчин и женщин является необходимым условием существования демократического общества.

Эта реформа, точнее серия реформ, которые касались изменения положения женщины в обществе, как никакие другие реформы, была связана с изменением традиционных представлений о роли женщины в японском обществе. Положение женщины, в первую очередь, как матери и хорошей жены (*ryoosai kenboo*), находило отражение и в соответствующем законодательстве, и в системе образования, практически отстраняющей женщину от высшего образования и предоставляющей ей крайне ограниченные, неравные с мужчиной права на труд. Женщины были также отстранены от участия в политической жизни и не имели юридического права наследовать имущество кроме особых случаев согласно японскому гражданскому праву. (В случае, если были другие родственники мужчины, то женщина практически не имела шансов получить какое—либо наследство, согласно Японскому гражданскому праву.)

Равные права для женщин вводились целой серией законов и только в совокупности они могли гарантировать выполнение каждого из них, и в частности равного права на образование. После ряда подготовительных мер, таких как публикация Нового генерального плана для реформы образования женщин (A New General Plan of Female Education Reform, GHQ, SCAP, CIE, Education in the New Japan, 2, p. 301), провозглашение равных прав всех граждан в том числе независимо от пола в 3-ей, 14-ой статьях Конституции (Nihonkoku Kenpou), принятие гражданского законодательства, в котором изменялось главенствующее положение мужчин в обществе и дающее женщине право наследования (Otoichi Terazawa, Shinhorei Zensho (Compendium of New Laws and Ordinances), Tokyo, 1948, Vol. 2, p. 441), в Японии действительно было создано юридическое равенство мужчин и женщин. Гарантией выполнения этого права было экономическое равенство мужчин и женщин, которое закреплялось в статье 27-й Конституции, в которой говорилось, что все люди должны иметь равное право и обязанность трудиться. (Nihonkoku Kenpou) А в статье 4-ой Конституции ещё дополнительно говорится, что "наниматели не должны подвергать дискриминации нанятых на работу, основываясь лишь на том, что это женщины." (Nihon Kenpou)

Приняты были и некоторые постановления, касающиеся охраны женского труда.

Однако провозглашение юридического равенства мужчин и женщин не означало осуществления фактического равенства. Традиции, существующие в семье и в обществе были настолько сильны, что ситуация не могла измениться сразу, а требовала медленной ломки традиционных представлений о роли женщины в обществе, которые вместе с изменившимися экономическими условиями делали женщину действительно равноправным членом общества вместе с мужчиной, а значит, и равной в области образования.

Подводя общий итог сказанному, мы видим, что в Японии в послевоенный период проводимые социально-экономические реформы, с одной стороны, создавали благоприятные условия для создания демократической системы образования, а с другой стороны, способствовали формированию у широких слоев народных масс представлений о демократическом обществе, что способствовало выработке требований по созданию демократического образования. Вместе с тем, в японском обществе сильны были традиционные представления об общественных отношениях и поэтому можно сделать предположение, что осуществление демократических преобразований в области образования сталкивалось с большими трудностями, так как они были связаны с изменением мировоззрения людей.

В докладе Американской военной миссии по образованию, опубликованном в 1946 г., верно говорится: "Свобода приходит только из практики свободы." И далее: "Нет ни одной нации без элементов демократического стиля жизни, и ни одна нация не имеет их все." (Report of the United States Education Mission to Japan, Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, Japan, 30 March 1946).

Необходимо также подчеркнуть, что проводимые реформы не только подготавливали почву для проведения демократических реформ в области образования, но также ставили

задачу проведения этой реформы, так как нельзя забывать об обратной связи общества и образования. А именно, что не только общество и изменения, происходящие в обществе влияют на образование, но и образование через свои основные функции: воспроизводство всей системы общественных структур и воспроизводство человека, способного воспроизводить своей деятельностью эти структуры, начинает влиять на общество. Таким образом, мы видим, что потребности в демократической реформе образования созрели внутри японского общества в указанный период.

Краткий библиографический очерк.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению основных реформ в области образования и проверки их соответствия демократическому характеру образования, зафиксируем точки зрения, которые существуют на эти реформы.

Количество работ, посвященных послевоенным реформам или затрагивающих тот или иной аспект реформы можно, видимо, сравнить с количеством работ, посвященным Октябрьской революции в России. Практически все авторы указывают на переход в это время от системы образования, основанной на морали национализма и шовинизма к образованию, построенному на демократической основе. Однако очень часто лишь констатируется факт, что образование стало демократичным и не рассматривается сам процесс демократизации, поскольку авторы и не ставят его рассмотрение в качестве цели своего исследования.

Советские авторы в своих исследованиях также коснулись послевоенной реформы образования. (см. Атливанников Ю. Л. Развитие просвещения в послевоенной Японии. — "Советская педагогика". М., 1955, 5; Беляев М. Ф. "Демократизация" по-американски. (Заметки о японской школе). — "Советская педагогика". М., 1950, 1; Клязьмин Б. Н. Упадок образования в Японии. — "Советская педагогика". М., 1953, 8; Кремнев П. Идеологическая экспансия американских империалистов в Японии. — "Народное образование". М., 1952, 10, в ряде статей Родионова М. Л. и еще нескольких статьях) Основное внимание во всех этих работах уделялось тому, что помешало последовательному осуществлению демократизации японского образования. И еще, как верно отмечал Латышев И. А. в статье "Дискуссионные вопросы послевоенной истории Японии в трудах советских японоведов", советские авторы вслед за некоторыми американскими исследователями отводили слишком большую роль Американской военной миссии в проведении реформы, приписывая американцам и инициативу в её проведении, и главную роль в её осуществлении. (Латышев И. А. Дискуссионные вопросы послевоенной истории Японии в трудах советских японоведов. В кн.: "Россия и Япония в исследованиях советских и японских ученых." М., 1986) Из-за такой позиции советские авторы занимались больше критикой Американской военной миссии и политики американцев, забывая, что объектом их исследования является Япония и проводимые там реформы.

Среди работ, написанных в Японии, можно выделить дискуссию, которая началась еще

в период проведения реформ и продолжалась в 60–ые и 70–ые годы. Предметом дискуссии стал вопрос о том, был ли после войны в Японии демократический субъект или не был. Иными словами, был ли японский народ готов к проведению реформы, созрели ли требования в проведении демократических реформ в области образования у самого народа или реформа проводилась целиком по инициативе американцев и отражала их интересы. В книге "История послевоенного образования" Игараси Кэн ведет полемику с Кацита Сюичи по поводу высказанного им в книге "Современная педагогика" мнения, что субъекта демократической реформы после войны не было. Игараси К., наоборот, придерживался мнения, что не только в послевоенной Японии, но уже и до войны можно говорить о начале формирования демократического субъекта. (Igarashi Ken, Igarashi Akio. Sengo kyoikuno rekishi, Aokishoten, 1970, p. 10–16)

Мы считаем возможным выделение из большого числа авторов, писавших об интересующей нас теме, указанных двух, так как они выражают два полярных мнения, между которыми находятся и позиции других исследователей.

Позиция, отрицающая наличие демократического субъекта позволяет сделать вывод, что в период 1945–52 гг. суть системы образования, в основном, не была изменена, что позволило во время "обратного курса", который начался уже в конце 40–х годов, воскресить идеи национализма, исключительности японской нации перед другими, в первую очередь, азиатскими народами. (Katsuta Suichi, Nihon kindai kyoikushi. Gendai kyoikugaku. dai 5 can, Iwanamisyoten, 1962).

Исследования, написанные в Америке, в основном, самими же американцами, многие из которых были участниками различных комиссий, принявших участие в проведении реформ в Японии, делали вывод подобно Э. Дж. Бэнойту, что "система демократического образования, адаптированная к японскому образу жизни, стала реальностью в Японии и что ревизия ультра национализма, хотя теоретически и возможна, крайне нежелаема." (Ed. G. Benoit "A Study of Japanese Education as Influenced by the Occupation." Dissertation, 1958, p. 3). Подобные же выводы можно найти в работах В. М. Балтза (W. M. Baltz "The Role of American Educators in the Decentralization and Reorganization in Postwar Japan (1945–1952). 1965), Дж. Г. Чапмана (The Reeducation of the Japanese People. Dissertation, 1954) и других.

Не давая подробного анализа библиографии, тем не менее мы постарались выделить основные полярные точки зрения, существующие на послевоенную реформу. То, что потребности в проведении реформы вместе с условиями её проведения складывались в послевоенной Японии, мы показали в предыдущем параграфе. Однако наличие противоположных точек зрения о наличии демократического субъекта и "чуждость" реформы для японского общества, как подчеркивают некоторые японские авторы, наряду с полной её ассимиляцией, как считают некоторые американские исследователи, заставляет нас критически относиться к документам реформы и по возможности проверять соответствие документов реальности на основе различного рода источников.

Основные реформы в области образования
и проверка их по демократическому принципу.

Процесс демократизации в образовании шёл в Японии параллельно с демократическими изменениями в экономической, политической и социальных системах японского общества, что создавало благоприятные условия для её проведения.

Уже 15 сентября 1945 г. Министерство образования провозгласило, что начинает "Образовательную политику в отношении построения новой Японии". (Taro Nakazima, Sengo Nihon Kyoiku Seido Seiritsushi. Tokyo: Iwasaki Publishing Co., 1970, pp. 5–8) В этом документе были поставлены новые цели перед образованием. Для нас важны следующие положения, которые носили явно демократический характер. 1. Требование по созданию миролюбивой нации. 2. Изъятие милитаризма из образования. В связи с этим переподготовка учителей и студентов, ревизия школьных учебников. 3. Провозглашается социальное образование и организация молодёжных групп в зависимости от местных потребностей. 4. Должно делаться ударение на научном образовании. 5. Поощрение религиозной независимости. 6. И, наконец, для выполнения этих и последующих пунктов должна быть совершена реорганизация Министерства образования.

Выбранные нами положения из этого документа составляют большую его часть и они полностью отражают то, что стрелка весов качнулась в это время в сторону демократических перемен. Характерно также, что эта программа была провозглашена еще до каких-либо документов GHQ, SCAP, что подтверждает потребность и готовность самих японцев к проведению радикальных реформ, нацеленных на переустройство системы образования и общества.

В своей работе мы остановимся не на анализе документов в их хронологическом порядке, а на их проблемном анализе. Поскольку целью нашей работы является проверка реформы образования на соответствие демократическим принципам, то и анализ лучше всего провести в том порядке, в каком мы определили принципы, характерные для демократического образования.

1. Равное право на образование.

В новой Конституции Японии нашло отражение право всех граждан на получение равного образования. Ст. 26 провозглашала: "Все граждане должны иметь право на получение равного образования согласно своим способностям." Формулировка "согласно со своими способностями" предполагает наличие системы отбора по способностям. Но всегда есть опасение, что отбор будет проходить не только по способностям, но и по какому-нибудь другому признаку, например, расовой или политической принадлежности.

В ст. 23-ей говорится о гарантии академической свободы. В ст. 25, которую мы уже цитировали раньше, говорится о равном праве всех граждан на получение медицинского и культурного стандартов. В ст. 27 провозглашалось, что все люди имеют право и обязанность трудиться.

Перечисленные статьи Конституции были направлены на создание условий для

осуществления равенства в получении образования и несли некоторый дух свободы образования.

В Основном законе об образовании, который был опубликован 31 марта 1947 г., в первой и второй статьях говорилось о целях и принципах образования, которые были наполнены гуманистическим содержанием. А 3-я статья была посвящена непосредственно равным возможностям в образовании. (CHQ, SCAP, CIE, Education in the New Japan, 2, p. 109) В этой статье говорилось, что не должно быть дискриминации в образовании в зависимости от расы, убеждений, пола, социального статуса, экономического положения или семейной принадлежности. И еще говорилось о том, что "человеку должны быть даны равные возможности в получении образования в зависимости от его способностей," И для того, чтобы выполнить это требование, дальше говорилось, что "государство и местные органы должны оказывать финансовую помощь тем, кто несмотря на свои способности, испытывает трудности в получении образования по экономическим причинам."

Таким образом, мы видим, что на уровне основных законов страны, Конституции и Основного закона об образовании, произошло утверждение равного права на образование.

1 (а) Идеологическая свобода.

Основная проблема "идеологической свободы" в области образования связана с отделением церкви от государства и со свободой школьных программ от идеологического давления какой бы то ни было политической группы. Для Японии эта проблема была особенно острой, так как в довоенный период и во время войны в основе школьных программ лежал курс "Морального воспитания", в основе которого лежала идея исключительности японской нации по сравнению с другими нациями, культ японского императора, что легло в основу воспитания в духе милитаризма.

В ст. 2-ой и ст. 19-ой Конституции подробно говорилось, во-первых, о свободе религии, отделении государства от религии, а вместе с этим и образования от религии.

В Основном законе об образовании говорилось также о невмешательстве государства в отношении политического и религиозного образования. (Статьи 8, 9)

В Рекомендациях американской миссии по образованию говорилось также о том, что высшее образование должно быть свободно от правительственного контроля. Эта мера является важной с точки зрения обеспечения и идеологической свободы высшего образования.

Можно сделать вывод, что в послевоенный период в Японии на законодательном уровне провозглашались равные возможности на образование всех членов общества, независимо от социально-классовой принадлежности, от пола, от национальности. Также провозглашалась свобода образования от религии и от политической, идеологической пропаганды.

Однако следует всегда очень осторожно подходить к оценке подобных документов, так как только через конкретный механизм функционирования системы образования могут быть осуществлены равное право на образование и идеологическая свобода образования. Поэтому дальше мы переходим к рассмотрению вопросов, связанных с изменением самой

системы образования.

Реформы в области управления образованием.

В момент своего учреждения 18 июля 1871 г. за Министерством образования (Mombusho) была закреплена главенствующая роль в образовании благодаря функциям контроля и управления образованием. Школьный закон (Gakusei) начинался словами: "Школьная администрация всей нации будет контролироваться исключительно Министерством образования." (Taro Nakajima, Sengo Nihon Kyoiku Seido Seiritsu shi, Tokyo, Iwasaki Academic Publishing, 1970, с. 317)

С создания в 1929 г. Бюро по студенческому контролю, которое позднее было переименовано в Бюро по надзору над образом мыслей, стало, по сути дела, органом, контролирующим образ мыслей японцев. Позднее это бюро было преобразовано в бюро по реформе образования.

Во время 2-ой мировой войны Бюро мобилизации студентов активно занималось распределением студентов на предприятия, связанные с военным комплексом, в качестве замены рабочих.

Школы сами не могли решать никакие важные вопросы. Все вопросы, связанные с финансированием, назначением учителей и, тем более, директора школы, решались Министерством образования. Не было никаких органов, которые позволяли бы родителям как-то контролировать деятельность школ и вносить какие-либо предложения.

Немного свободнее было положение университетов. Однако из-за их малого числа особого влияния на общий централизованный характер системы они не могли оказать.

Таким образом, мы видим, что накануне послевоенной реформы в Японии была строго централизованная система образования, которая контролировала не только деятельность всех учебных заведений страны, но также и образ мыслей молодежи.

Поэтому когда после войны встал вопрос об изменении статуса Министерства образования, то основной идеей этой реформы стала идея децентрализации административной системы.

Децентрализация означает перераспределение власти из центра на места. Но такое "перераспределение" власти подразумевает наличие или создание на местах таких органов, которые могли бы осуществлять все функции по обеспечению работы институтов образования на местах.

Велика была роль в проведении административных реформ Американской миссии по образованию. Американская миссия критиковала роль Министерства образования, как центра власти, который контролирует образ мыслей японцев и рекомендовала передать власть из рук Министерства образования в локальные организации. Американская миссия предложила изменить деятельность Министерства образования с функций надзора и контроля на функции планирования, руководства, совета и ассистирования. (GHQ, SCAP, Education in the New Japan.) Также рекомендовалось отделение образования от Министерства иностранных дел.

В 1947–48 годах вспыхнула дискуссия о необходимости сохранения самого Министерства образования. В ходе этой дискуссии было принято решение сохранить его, хотя организация и деятельность Министерства подвергались сильному изменению.

Основные функции Министерства были изложены в Законе об учреждении Министерства образования, принятом в марте 1949 года. Характерно, что в этом законе функции надзора и контроля заменены на функции предписания и рекомендаций. Однако за Министерством остаются функции установления бюджета и распределения расходов. (Eiichi Suzuki, *Kyoiku Gyosei*, Tokyo, Tokyo University Press, 1970, p. 595–597)

Все предписания по новым функциям Министерства лишь тогда могут стать действительно реальными, если параллельно с ним будут созданы органы на местах, которые могли бы осуществлять функции надзора и контроля, в том числе, и за деятельностью самого Министерства образования.

Организация Министерства образования была тоже значительно упрощена и стала состоять из Секретарского отдела и 5-ти бюро. К 5-ти бюро относятся Бюро по начальному и среднему образованию, Бюро по высшему образованию и науке, Бюро внешкольного образования общества, Бюро информации и публикаций, Административное бюро.

Основной целью такой реорганизации была демократизация образования через осуществление принципа "контроля и баланса" (check and balance). Все вопросы, касающиеся управления образованием, решались Административным бюро, в то время как вся работа, связанная с советом и руководством делами в каждой отдельной области образования находились у других бюро. Такое разделение функций создавало возможности для системы "контроля и баланса" (check and balance), которая была позаимствована из американской административной системы.

Однако нельзя забывать, что процессы, проходящие в системе образования наглядно отражают и процессы, протекающие в обществе. Изменение курса по демократизации общества со стороны американцев, связанное, в первую очередь, с изменениями во внешней политике, проводимой Америкой, и то, что демократические принципы не могли в короткий срок полностью завоевать японское общество и систему образования, способствовали тому, что в начале 50-ых годов уже начались попытки ревизии централизованной системы образования, ключевым пунктом которой было изменение роли Министерства образования в обществе, чему способствовало и ослабление принципа "контроля и баланса" через изменение ролей бюро. Министерство получало и больше власти в контроле над образованием.

Таким образом, мы видим, что основные изменения в области управления образованием были связаны с попыткой децентрализации управления, ослабления роли Министерства образования в решении основных вопросов и в создании альтернативной системы местных административных органов образования.

Реформа местных административных органов образования.

Идея создания децентрализованной системы имеет две стороны. С одной стороны, это ослабление роли центрального органа власти—Министерства образования, а с другой, создание и усиление местных административных органов.

В Японии в послевоенный период получила развитие концепция местных органов власти, предложенная Американской образовательной миссией, в основе которой лежала идея создания "Board of Education—Superintendent of Schools"— местных органов управления образованием. Суть этой концепции сводилась к тому, чтобы привлечь людей, живущих в определённом районе, к решению вопросов, связанных с образованием, через специальные избирательные органы. Эти органы должны были именно избираться народом, а не назначаться местным и центральным правительством. Подразумевалось, что региональным образовательным органам будет предоставлена свобода при устройстве школ, найме учителей, отборе учебников. Создание таких органов способствовало бы децентрализации системы управления образованием, чем ослаблялась бы роль Министерства образования в японском обществе.

На основе рекомендаций, предложенных Американской миссией образования, предложений Третьего специального комитета, Японский совет по реформе образования рекомендовал организовать "образовательные административные единицы".

В основе этих рекомендаций лежала максимальная независимость деятельности этих органов от всех других административных органов, выборность их членов и их президента. (GHQ, SCAP, Education in the New Japan, 2, Appendix, p. 95)

Вновь создаваемые органы должны были решать и вопросы, связанные с финансированием образования. А поскольку тот, кто решает вопросы финансирования по сути дела и обладает реальной властью, то передача этой функции местным органам усиливала их роль.

Во второй части рекомендаций, содержащих более детальные предложения, указывалось на следующее.

1. Образовательные административные органы должны быть независимы от местных гражданских административных органов, насколько это возможно.

2. Предполагалось, Кёйку иинкай (Образовательные административные органы) будут созданы в каждой деревне, городе, префектуре, и в состав их должны входить жители каждой деревни, города, префектуры.

3. Кёйку иинкай получал право решения всех вопросов, связанных со школьной администрацией и внешкольным образованием.

4. Для управления высшим образованием предполагалось создание совета от нескольких префектур по региональному признаку.

5. Устанавливалась система, по которой выборы в каждый последующий образовательный орган проходили на уровне более низких организаций. Например, в районный образовательный комитет выбирались члены префектурального образовательного

комитета и т. д.. (GHQ, SCAP, Education in the New Japan, 2, Appendix, p. 96)

Основная идея этого проекта сводилась к созданию независимых органов на местах, не подчиняющихся и не контролируемых другими правительственными учреждениями. Однако, на наш взгляд, при создании таких органов возникает задача гарантии их качества, так как определённая доля свободы, которой они располагали, налагала и высокий уровень требований к проделываемой ими работе, например, по выбору школьных учебников, подбору учительских кадров.

На самом деле выжил лишь один уровень Образовательных административных органов на уровне крупнейших городов и префектур (to, do, fu, ken) с населением более 100.000 человек. То есть, более мелкие города и населённые пункты оставались без местных органов образования в результате существования такой избирательной системы.

Впервые выборы в Кёйку иинкай были проведены с 5 октября по 1 ноября 1948 года. В результате этого были созданы первые подобные органы в истории Японии и впервые стало так, что деятельность органов образования контролировалась людьми, живущими на местах. Система эта была заимствована, точнее, предложена, Американской миссией, но потребность и желание в создании таких органов созрела внутри японского общества.

Нельзя не сказать, что провозглашение и создание таких органов ещё не решало вопроса о демократизации системы образования. Для существовавшей в японском обществе системы авторитаризма было характерно, что не только члены группы не участвуют в принятии решений, но и не задают вопрос, кто принимает решение. Систему принятия решений, существовавшую в японском обществе, можно назвать "иги наси" — нет возражения, согласен. Система "иги наси" предполагала принятие решений группой, а не на уровне индивида. А в группе есть лидер группы, который может спросить мнение других членов группы, а может и не спросить, может выдать своё решение за мнение группы и не найти возражающих, не получить вопросов.

Создание же Кёйку иинкай очень быстро поставило под сомнение подобную форму принятия решений. Новая по форме система органов образования на местах стимулировала и иной порядок работы в этих органах. Главным было то, что члены Кёйку иинкай имели право и реальную возможность выражать своё несогласие. Понятно, что привычка иметь своё мнение и не бояться его высказывать не могла быть сразу выработана, но важно то, что создавались формальные условия для создания такой системы.

Позднее, уже в 1956 г. был издан новый "Закон об образовательных административных органах". (Mombusho, Education in Japan. Tokyo, Mombusho, 1961) В результате этого закона уменьшалась локальная автономия наряду с усилением централизации образования в Японии. Новый закон начинался с того, что члены каждого Кёйку иинкай назначались губернатором или мэром. Это ставило местные органы образования в зависимое положение от администрации, от правительства.

Подводя итог, нельзя не отметить, что создание Кёйку иинкай вместе с разрешением профсоюза учителей и созданием РТА явилось первым шагом на пути создания

децентрализованной системы управления образованием, доступной для участия в ней учителей, родителей и широких слоёв народных масс. Вопрос ставился лишь о том, насколько активны были сами члены новых органов.

Создание "открытой" системы образования.

Под открытой системой образования мы подразумеваем однолинейную систему, при которой после окончания курса обучения на определённом уровне субъект может беспрепятственно продолжить образование на более высоком уровне.

При осуществлении этого принципа в центре должна быть элементарная школа, так как в высшие учебные заведения, которые были представлены в Японии в этот период 4-летними полными и вновь создающимися 2-летними университетами, поступление определялось, в первую очередь, экзаменами.

В довоенной Японии существовала сложная система элементарного образования с наличием тупиковых ветвей, которая делала в некоторых случаях невозможным поступление в университеты.

В послевоенном Законе о школьном образовании (Gakko Kyoiku Ho) в параграфе 4-ом говорилось об упрощении японской системы образования в простую однолинейную систему. "Простая однолинейная система" и подразумевает под собой то, что мы называем "открытой системой".

Однако нельзя не подчеркнуть того, что формальное провозглашение "открытой" системы ещё не делает для всех одинаковыми возможности для поступления в университет, который традиционно является для Японии окошком к лучшей, более обеспеченной жизни.

Реальным гарантом для выполнения этого принципа является качество школы, которое во многом определяется уровнем финансирования.

Согласно Закона государственного финансирования школьного образования (Sho Gakko Kyoiku-hi Kokko Hojo-ho), принятого в 1901 г. утверждалось государственное финансирование школы.

После войны основной идеей, связанной с изменением системы финансирования образования, стала идея того, что государство должно лишь наполовину оплачивать учителей, работающих в сфере обязательного образования. Основным критерием, определяющим сумму субсидий государства, стало количество студентов в каждом отдельном районе. (Nakajima, Sengo Nihon Kyoiku Seido, p. 762)

Однако при этом возник дисбаланс, так как в более обеспеченные центры и крупные города попадало больше денег, поскольку там было большее количество детей, а в маленькие города, которые больше нуждались, попадало значительно меньше.

А пока обсуждался вопрос, кому платить и кому платить больше, центральному правительству или местному, львиная доля расходов ложилась на РТА и родителей.

Согласно новому закону о финансировании, принятому в 1951 г. Министерство образования давало половину расходов на обязательное образование. В основе этого закона

лежала идея гарантии равенства в получении образования.

Закон об обязательном образовании (Gimu Kyoikuhi Kokko Futan Ho), принятый в июле 1952 г., проводил идею, что равное образование и образовательные возможности, делающие доступным образование для всех граждан, должны основываться на национальной (государственной) финансовой поддержке обязательного образования. В нём гарантировалась минимум половина оплаты учителей, оплата школьных принадлежностей и ещё большая поддержка в том случае, если район очень беден.

Идея создания равной по уровню финансирования системы школ по всей Японии лежала и в основе Закона о равном финансировании районов (Chiho Zaisei Heiko Kyofukin Ho), принятом в мае 1950 года.

Таким образом, мы видим, что в послевоенный период законодательно провозглашается принцип "открытости" в образовании и делаются попытки в создании реального равенства для получения всеми равного образования независимо от места проживания через соответствующую систему финансирования.

Нельзя забывать, что "открытая" система ещё не решает полностью вопроса о разнице в доступе к образованию для детей из более обеспеченных и бедных семей. Однако, на наш взгляд, решение этого вопроса во многом лежит даже не в сфере организации образования, а в области социально-экономической. Чем богаче будет общество, тем больше возможностей в области образования будут открываться для каждого члена общества.

Увеличение роли государства в финансировании обязательного образования, конечно, не могло не нанести значительный удар по независимости местных административных органов образования. Мы наблюдаем здесь пример того, как выполнение одного демократического требования в области образования—гарантирование всем членам общества получения равного образования, независимо от места проживания, — входит в конфликт с выполнением другого, связанного с децентрализацией системы образования путём создания самостоятельных местных административных органов образования.

Право выбора учебных заведений.

Рассматривая принципы, характерные для демократического образования, мы выделили наличие права выбора учебных заведений для учеников и их родителей, так как наличие права выбора, наряду с правом свободно высказывать своё мнение, составляют основные демократические ценности.

В Японии в послевоенный период устанавливается система 6—3—3—4, которая была предложена американцами. 6 лет начальной школы и 3 года неполной средней школы составляли обязательное образование, что было на 3 года длиннее довоенного уровня.

В довоенный период в Японии ученики и их родители не могли сами выбирать школу, точно так же как это не могли делать учителя и даже не было права выбора у директора школы в отношении учителей. Ситуацию могли исправить частные учебные заведения, но из-за низкого уровня престижа частных школ по сравнению с государственными их роль

в японском обществе не была велика.

Послевоенные реформы также не давали детям и их родителям свободного права выбора школы. В основе такой системы "прикрепления" учеников к школам по месту жительства на уровне начальной школы и неполной средней школы и по результатам знаний, проверяемых тестами, на уровне полной средней школы тоже лежит идея соблюдения равенства. Так как возникают опасения, что в случае свободного выбора родителями школ будет происходить скорее процесс "расслоения" школ, возникновения школьного неравенства. Но в любом случае за субъектами образования должен оставаться какой-то альтернативный вариант, которым при таких жёстких условиях распределения учеников на уровне государственных и муниципальных школ являются частные школы.

Позиции частных школ постепенно укреплялись. В 1946 г. была создана Японская федерация частного образования, которая представляла интересы всех частных учебных заведений, включая университеты и школы.

В этом же году была принята резолюция, касающаяся улучшения финансового положения частных школ.

Вместе с этим правительство пыталось всячески усилить свой контроль за частными школами, путём создания комитетов по частному образованию на префектурном и муниципальном уровнях. Но эти меры были связаны с ограничением свободы самих школ и не затрагивали права выбора учениками и их родителями школ.

Что касается свободы выбора для университетов, то главным для высшего образования является, скорее, количество высших учебных заведений, могущее обеспечить всем желающим его получение. Однако при этом будет естественное неравенство между самими университетами.

В довоенный период основной упор в высшем образовании делался на государственные университеты, а частные университеты не соответствовали уровню государственных. К тому же число университетов было невелико.

После войны по настоянию Американской военной миссии и в результате потребностей экономики количество университетов резко увеличивается. Понятно, что такое увеличение может и должно происходить за счёт роста частных университетов. О росте роли частных университетов в японском обществе говорят следующие цифры. За 15 лет с 1952 г. по 1965 г. доля студентов полных 4-х летних частных университетов возросла с 56,3% до 70,5%. (Mombusho, Nihon no Kyoiku Tokei, Tokyo, Mombusho, 1967, p. 5)

Увеличение количества университетов, которое по естественным причинам происходило за счёт роста частных университетов, являлось важным, так как в этом увеличении также кроется увеличение возможностей выбора для молодёжи высших учебных заведений.

На основе существовавших в довоенный период 3-годовых школ "по специальности" (Semmongakko) и подготовительных школ для университетов (Kotogakko или Daigaku yoka) в 1949 г. в качестве дополнения к Закону о школьном образовании создавались краткосрочные университеты (Tanki Daigaku). Срок обучения в этих учебных заведениях

был ограничен двумя или тремя годами. Как показывают данные, эти университеты стали, главным образом, местом обучения девушек. В 1965 г. на 108,670 девушек приходилось 36,788 юношей, обучающихся во всех краткосрочных университетах.

С одной стороны, рассматривая этот факт, можно сделать предположение о догадливости и дипломатичности организаторов реформы, создавших такую удобную форму организации образования для женщин, которая и соответствовала потребностям экономики в соответствующих специалистах и потребностям времени—получать женщинам высшее образование. Но понятно, что из-за своей краткосрочности эти университеты не соответствовали полным 4—летним университетам, которые прочно продолжали заполняться студентами—юношами.

Подводя общий итог, мы можем сказать, что благодаря увеличению количества учебных заведений, в первую очередь, за счёт увеличения частных школ и университетов, увеличились возможности выбора для учеников и их родителей школы, университета. Однако выбор этот для школ ограничивался, главным образом, между государственной и частной школами, т. к. государственные школы никакого выбора не предлагали. А на уровне высшего образования—университетов можно говорить о негласном создании, так называемого, высшего образования для женщин через систему создания краткосрочных университетов. Этот факт лишний раз подтверждает то, что любое демократическое преобразование только тогда будет удачно, если в обществе созреют объективные условия для его принятия. В противном случае, оно будет в лучшем случае адаптировано к потребностям времени, как это случилось с распределением образования женщин в послевоенной Японии.

Демократический характер образования.

Новый демократический характер требований к образованию в послевоенный период предполагал коренной пересмотр прежних довоенных и военных программ. Раньше в японских школах уделялось большее внимание воспитательной функции образования, чем функции обучения. В основе воспитательной политики лежал Императорский рескрипт об образовании (Кёйку Чёкуго), изданный в октябре 1890 г. В качестве цели образования Рескрипт провозглашал: "Основываясь на великом национальном духе и глубочайшей морали, наши верноподданные всегда, как одна душа, проявляли верность Императору. Именно эта добродетель и является славой и гордостью нашего национального характера и первоосновой нашей системы воспитания..... Уважайте нашу Конституцию и подчиняйтесь законам нашего государства." (Kingendai Nihon Kyoiku, Kokumin Kyoiku kenkyuzuo, Sodobunka, 1973, p. 97)

В основе этого документа лежали конфуцианские добродетели, которые задавали определённый уровень общественных отношений, как, например, беспрекословное подчинение старшим, которые не способствовали развитию личности.

В новом законодательстве, о котором мы уже упоминали в предыдущих параграфах,

акцент делался на "свободное развитие индивидуальных способностей", "академическую свободу", "дух добровольности".

Было отменено преподавание курса морали и этики, старых курсов истории и географии, как предметов, проповедующих ультранационалистическую милитаризованную идеологию. Поскольку образовавшееся "пустое место" надо было чем-то занять, то Американская военная миссия предложила ввести специальный курс так называемых социальных наук, призванный дать учащимся должное, с точки зрения американцев, представление об исторических и социальных процессах. Этот курс был позаимствован из соответствующего курса американских школ. А учебники по "сякайка", так назывался курс общественных наук на японском, просто переводились с английского на японский язык. На короткий период был отменён жесткий контроль за содержанием учебников со стороны правительства, ликвидирована система обязательной государственной цензуры для учебников по общественным дисциплинам: истории Японии, всемирной истории, истории культуры, социологии. Учителя получили возможность выбирать для преподавания те учебники, которые, по их мнению, больше подходили ученикам. (Nihon no Kyoiku katei, Tokyo, 1959, p. 70)

По сути дела американцы вносили не только новый курс общественных наук в японскую систему, но и "научный метод" теории прагматического воспитания Дж. Дьюи, которая основной целью ставила обучение не моральным принципам, а практическим навыкам. Это означало, что традиционная формула, требующая у учащихся знания морали и на втором месте уже практические знания, ставила на первое место практические знания.

Однако начавшаяся с конца 40-х—начала 50-х политика "обратного курса" открыла двери для Министерства образования Японии по внесению элементов морального воспитания в новый курс общественных дисциплин.

Да и что касается требований к знаниям, то "после структуры" "гакурёку" (успеваемости), требующих у народных масс "мораль", "патриотическую мораль" плюс "практические знания", на место курса морали была поставлена мораль "гражданского общества", в этом произошла замена. (Такэда М., Колесова Е. Е. Перестройка народного образования и проблемы развития личности и способностей в Советском Союзе и Японии. Материалы симпозиума. (Hokkaido Daigaku Kyoiku Gakubu Kiyo, 56 go 1991)

С увеличением роли Министерства образования и с уменьшением роли местных органов образования японская система образования вновь приобретала унифицированные черты, которые формировали бы не творческую, критически мыслящую личность, а послушного исполнителя.

Учителя постепенно также лишались права выбора учебников и права преподавания той теории, например, в области естественных наук, которой они сами придерживались, так как утверждение учебников и школьных программ не было доведено до уровня школы.

Таким образом, мы видим, что наряду с демократическими требованиями и рядом демократических мер, связанных с изменением содержания образования, начали проходить почти параллельно мероприятия по сдерживанию демократизации.

Бесспорным достижением было воспитание миролюбия, антимилитаристический характер воспитания на этом этапе, введение курса общественных наук, попытка введения "комплексного" метода обучения, который предложили американские оккупационные силы, суть которого сводилась к предоставлению большей свободы самим ученикам в ходе процесса обучения.

Однако пересмотр принципов образования требовал времени. Поэтому неизбежен был некоторый отход в сторону реакции, время на обдумывание и создание своих методов на основе предложенных Американской миссией. Затруднения в проведении реформы по выработке демократических принципов образования совпали с началом обратного курса, что ещё больше создавало затруднения и при выработке демократических принципов.

Своего рода неудача в осуществлении демократизации учебного процесса объясняется, на наш взгляд, сложностью задачи. Так как именно демократический характер образования требует двухсторонней подготовленности, как со стороны учителей—использовать демократические принципы образования, так и от учеников принять эти принципы и работать в соответствии с ними. А подобная подготовка также требует времени. И условия, в которых она должна осуществляться должны быть демократичными. То есть, мы наблюдаем влияние общества на образование, которое является своеобразным гарантом выполнения определённых требований к образованию.

Подготовка учительских кадров.

В послевоенный период была проведена серия реформ, касающаяся положения учителей. Ряд законов и приказов Министерства образования проводился с целью переподготовки старых преподавателей, а также для изменения системы подготовки новых. Проводились также "чистки" учительских кадров, которые часто утрачивали свою цель и сводились к избавлению от неугодных и инакомыслящих.

С одной стороны, существовала нехватка учительских кадров, в том числе, из-за низкой зарплаты учителей. Министерство образования при этом ввело сложную ранговую систему назначения учителей на работу и соответственно назначало заработную плату в зависимости от полученного учителем образования.

Система назначения на работу была довольно сложной и лишала учителя права делать какой-либо выбор самому. Преподаватели всех государственных учебных учреждений проходили через систему назначения. А усиление влияния Министерства образования, которое выражалось в отсутствии возможности выбора школьных программ, приводило к ограничению возможностей учителей для разнообразия обучения.

Поставленные задачи по демократизации процесса образования требовали серьёзного пересмотра подготовки преподавательских кадров. Введение ранговой системы при назначении учителя было, конечно, своеобразным фильтром при подборе учительских кадров. Но при этом вновь возникает вопрос, что лежало в основе отбора учителей: уровень квалификации или лояльность политике правительства. Наконец, возникал

вопрос, кто проводил в конечном счёте назначение учителей.

Реформы в области подготовки учительских кадров не могли дать быстрых результатов, т. к. требовали изменения стиля мышления, стиля работы людей. В ходе проводимых реформ сами учителя оказывались в роли учеников, постигающих принципы демократического стиля жизни. В указанный период было важно создать условия для демократического стиля работы учителя, воспитания в учителе демократической личности, чему и были посвящены проводимые реформы.

Заключение

Рассмотрев процесс демократизации системы образования в послевоенной Японии, согласно предложенному в параграфе "Основные принципы демократической системы образования" плану, можно сделать вывод, что проводимые реформы носили демократический характер и в Японии была предпринята попытка создания демократической системы образования, о чём мы подробно писали в соответствующих параграфах.

Не повторяя уже сказанное, мы не можем не подчеркнуть, что проводимые реформы задавали иное отношение к образованию, как к живой, действующей системе, в которой возможны перестановки, изменения, которая, наконец, доступна критике.

Впервые в качестве цели образования ставилась цель не воспитания послушных граждан, исполнителей воли императора, не задающих вопросов, не имеющих своего мнения, а цель воспитания самостоятельной личности, способной действовать самостоятельно. То есть, была сделана попытка в корне поменять подход к образованию от образования, ставившего интересы государства, императора над интересами личности, к образованию, придающему большее внимание интересам личности.

Поэтому все меры по проведению конкретных реформ были подчинены двум перечисленным целям.

Однако невозможно было сразу в короткий срок изменить и заставить работать систему образования согласно поставленным целям. Да и внутри этих реформ было немало спорных и конфликтных вопросов, некоторые из которых мы затронули в предыдущих параграфах.

Например, что касается требования равенства образования. Провозглашая национальное равенство, ни в одном из рассмотренных документов не говорится об айнах. Не ставится не только вопрос о создании для айнов отдельных школ, где преподавание велось бы на айнском языке, но и просто о преподавании айнам родного языка на уровне учебных заведений. Также ничего не говорится об образовании других этнических групп, живущих на территории Японии.

Как мы уже подчеркивали, основным источником высшего образования для женщин стали неполные университеты (2—3-летние), что не позволяет говорить о фактическом равенстве в получении образования.

Что касается мер по децентрализации административной системы, то достигнутое в

первые годы реформы стало быстро теряться и утрачиваться в последующем, путём ослабления местных административных органов образования, увеличения доли Министерства образования в финансировании, изменения системы "check and balance" в сторону неконтролируемости и неподотчётности отдельных бюро Министерства друг другу. Всё это приводило к усилению централизации в управлении образованием.

В послевоенный период в Японии была устранена замкнутость в системе образования, провозглашалась "однолинейная" система, делающая доступным любой уровень образования для каждого члена общества, увеличен срок обязательного образования. Но фактически оставалось очень сильное неравенство школ и университетов, которое делает неравными и шансы на поступление в более престижные университеты и в дальнейшей жизненной карьере.

Выбор учениками и их родителями школ осуществлялся лишь на уровне государственной или частной школы, которая не всегда доступна из-за дорогой платы за обучение. Между государственными школами выбора не было.

Во все государственные учебные заведения, будь то университет или школа, учителя назначались сверху. Вопрос о принятии на работу в частные учебные заведения решался на уровне самих частных учебных заведений.

За счёт увеличения количества университетов молодые японцы получали больше возможностей получить высшее образование, но сохраняющееся неравенство в уровне престижа университетов не уравнивало возможности выпускников разных университетов.

Была провозглашена свобода от религиозной, политической идеологии, однако частные учебные заведения, за которыми закреплялось некоторое право выбора предметов, получили доступ к преподаванию религии.

Проблема преподавания наук и возможность для преподавателя говорить о той точке зрения, которую он разделяет, тоже оказалась очень сложной, так как утверждение программ и выбор школами учебников происходит на уровне Министерства образования и местных органов образования.

Основным критерием при подготовке учителей вновь был критерий подготовки благонадёжных граждан.

И самое главное, что вносило некоторый антидемократический элемент—это сам факт того, что основным инициатором проведения реформы стали оккупационные органы. В этом заключается одно из отличий реформы периода Мейдзи и послевоенного периода. И в первом и во втором случаях в подготовке и проведении реформ большую роль сыграли иностранные специалисты и реформы носили явный характер заимствований, но в первом случае они проводились полностью по инициативе самих японцев, а во втором, помимо потребностей и инициативы японцев была навязана воля Американской оккупационной армии, которая не могла не вызывать некоторого неприятия у японцев. Хотя Гари Х. Цучимочи подчёркивает в своих статьях, что предпосылки реформы созрели в самом японском обществе, также как и многие мероприятия реформы были сделаны по инициативе японцев, подчеркивая деликатность действий американцев. (Gary H.

Tsuchimochi, Education Reform under the American Occupation. Toyo Eiwa Journal of the Humanities and Social Sciences Number 1, p. 29-48, Number 2, p. 65-80, Toyo Eiwa Women's University, 1990)

Однако в любом случае сам факт присутствия оккупационной армии уже вносил некоторый недемократичный элемент в проводимые реформы.

И для реформы времён Мейдзи, и для послевоенной реформы характерно, что в последующий за реформами период было многое изменено в антидемократическом русле, началась реакция, но реформы задавали новое отношение к образованию, которое постепенно завладело умами людей.

Для нас пример демократизации в Японии представляет особую актуальность в настоящее время, т. к. в России и на территории всего бывшего СССР сейчас остро стоит задача создания форм демократической жизни, одной из задач которой является создание демократической системы образования. Задачи деидеологизации образования, децентрализации и разделения власти местных органов образования и центрального органа, подготовки учительских кадров и ряд других, которые стоят сейчас в России одинаковы с теми, которые пришлось решать Японии после войны.

(Колесова Елена Евгеньевна)

1. Источники на японском языке.

1. Kaigo Munenori, Kyoiku Kaikaku · Sengo Nihon no Kyoiku Kaikaku 1, Tokyo Daigaku Shuppankai, 1975
2. Kaigai Gakudzyutsu Kenkyu: Senryoki Nihon Kyoiku ni Kansuru, Hokokusho Zaibei Shiryo no Chyosa Kenkyu, Kokuristu Kyoiku Kenkyuzyo, Tokyo, 1988
3. Kyoiku Chyokugo. Kingendai Nihon Kyoiku, Kokumin Kyoiku Kenkyuzyo, Sodobunka, 1973
4. Kyoiku Shyoroppo, Munakata Seiya, Tokyo, Gakuyoshobo, Shyowa 46 (1971)
5. Mombusho, Nihon no Kyoiku Tokei, Tokyo, Mombusho, 1967
6. Sato Hideo, Rengokokugun no Tainichi Kyoiku Kanri Kikou to Sono Unei ni Kansuru Chyosa Kenkyu: Hokokushyo, Mombusho, Kagaku kenkyuhi, Hodzyokin Sogokenkyu (A), 1985
7. Rengo Kokugun Saiko Shireikan Soshireibu Minkan Zyoho Kyoikukyoku no Zindzi to Kiko, Sengo Kyoiku Kaikaku Shiryo 2, Kokuristu Kyoiku Kenkyudzyo, Tokyo, 1984
8. Rengokoku no Taidoku Senryo Kyoiku Seisaku ni Kansuru Hikaku Kenkyu, Kokuristu Kyoiku Kenkyudzyo, Tokyo, Shyowa 61(1986)
9. Sodei Rinziro, Senryoshita Mono saret Mono, Saimar Shyuppankai, 1986
10. Takemae Eizi, Nihon Senryo-GHQ Kokan no Shyogen, Chuo koronshya
11. Takemae Eizi, Shyogen Nihon Senryoshi-GHQ Rodoka no Gunzo, Iwanami shyoten
12. Tokubetsu kenkyu: Hokokusho, Sengo Kyoiku Kaikaku Shiryo no Chyosa Kenkyu, Kokuristu Kyoiku Kenkyudzyo, Tokyo, Shyowa 60 (1985)

2. Источники на английском языке.

13. Developments in Japanese Education in Terms of the Report of the United Education Mission to Japan, General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers Civil Information and Education Section, Tokyo, August, 1950 (not pulished)
14. Educational Progress in Japan. January 1951. General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers Civil Information and Education Section, Education Division, Tokyo, 1951
15. General Headquarters United States Army Forces, Pacific Civil Information and Education Section, 1945

16. GHQ, SCAP, Education in the New Japan, 2, Appendix.. 95
17. GHQ, SCAP, General Orders, October 1945 to April 1954
18. History of the Nonmilitary Activities of the Occupation of Japan General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers, Volume 11- Social, Part A. 1945-1949
19. Local Education Expenditures in Japan. Progress of Educational Reformation of Japan, Report by Ministry of Education, August, 1950
20. Ministry of Agriculture Statistics, 1938
21. Mission and Accomplishments of Occupation in the Civil Information and Education Fields. General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers Civil Information and Education Section, 1949, 1950
22. Mombusho, Education in Japan. Tokyo, Mombusho, 1961
23. Report of the United States Education Mission to Japan. Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers. Tokyo, March 1946
24. Statistical Abstract of Education, Science and Culture. 1988 edition; 1985 ed.; 1983 ed.. Ministry of Education, Science and Culture Japan.

3. Литература на японском языке.

25. Igarashi Ken, Igasaki Akio, Sengo Kyoiku no rekishi, Aokishyoten, 1970
26. Katsuta Suichi, Nihon Kindai Kyoikushi. Gendai kyoikugaku. Dai 5 can, Iwanami shyoten, 1962
27. Nakazima Taro, Sengo Nihon Kyoiku Seido Seiritsushi. Tokyo, Iwasaki Publishing Co., 1970
28. Suzuki Eiichi, Kyoiku Gyosei, Tokyo, Tokyo University Press, 1970
29. Suzuki Tomohide, Minshu Kyoiku no Riron, Tokyo, Meidzitoshu, 1968
30. Taanami, Shin Nihonshi no Kenkyu
31. Terazawa Otoichi, Shinhorei Zensho, Tokyo, 1948, Vol. 2
32. Horio Teruhisa, Zinken toshite no Kyoiku, Tokyo, Iwanami Shyoten, 1991

4. Литература на английском языке.

33. Amano Ikio, Educational Reforms in Modern Japan before and during World War 2 Centering on the Discussions Regarding the School System. Acta Asiatica 54, Bulletin of the Institute of Eastern Culture, The Toho Gakkai, Tokyo, 1988
34. Balts William M., The Role of American Educators in the Decentralization and Reorganization of Education in Postwar Japan. (1945-1952), State University of New York at Buffalo. Dissertation, 1965
35. Windows on Japanese Education, New York, edited by Beauchamp Edward R., New York, 1991
36. Benoit Edward G., A Study of Japanese Education as Influenced by the Occupation. Michigan State University of Agriculture and Applied Science. Dissertation, 1958
37. Blumhagen Herman H., Nationalistic Policies and Japanese Public Education. From 1928 to March 31, 1947. Rutgers, The State University, 1957
38. Chapman John G., The Re-Education of the Japanese people. University of Houston. Dissertation, 1954
39. Dewey John, Democracy and Education, New York, The Macmillan Co., 1916
40. Dore R. P., Education in Tokugawa Japan, London, 1965
41. Haiducek Nicholas J., Japanese Education Made in the U. S. A., New York, 1991
42. Kao Ming-Huey, An Analysis of Moral Education in Japanese Public Schools 1945-1960. Southern Illinois University, Dissertation, 1964
43. Kerlinger Fred N. The Development of Democratic Control in Japanese Education: A Study of Attitude Change in Shikoku, 1948-49. University of Michigan Dissertation, 1953
44. Macpherson C. B., Human Rights as Property Rights. "Dissent", 1977
45. Miwa Keiko, Analysis of the Effect of Major American Ideas upon the Organization of Japanese Higher Education from 1946 to 1967. Washington State University, Dissertation, 1969
46. Murata Suzuko, A Study of the American Educational System on Higher Education in Japan. Indiana University,

Dissertation, 1969

47. Sato Hideo, The Basic Source Materials on the Education Reform Postwar Japan, Report of the NIER Research Group. Acta Asiatica 54, Bulletin of the Institute of Eastern Culture, The Toho Gakkai, Tokyo, 1988
48. Terasaki Masao, The Study of Japanese Education History. A Brief History and Related Problems. Acta Asiatica 54, Bulletin of the Institute of Eastern Culture, The Toho Gakkai, Tokyo, 1988
49. Tsuchimochi Gary H., Education Reform under the American Occupation. Toyo Eiwa Journal of the Humanities and Social Sciences, Number 1, p. 29-48, Number 2, p. 65-80, Toyo Eiwa Women's University, 1990

5. Литература на русском языке.

50. Атливанников Ю. Л., Развитие просвещения в послевоенной Японии. "Советская педагогика". М., 1955, 5
51. Беляев М. Ф., "Демократизация" по-американски. (Заметки о японской школе). "Советская педагогика". М., 1950, 1
52. Гельвеций, Собрание сочинений. т. 1
53. Клязьмин Б. Н., Упадок образования в Японии. "Советская педагогика". М., 1953, 8
54. Кремнев П., Идеологическая экспансия американских империалистов в Японии. "Народное образование". М., 1952, 10
55. Латышев И. А., Дискуссионные вопросы послевоенной истории Японии в трудах советских японоведов. В кн.: "Россия и Япония в исследованиях советских и японских учёных," М., 1986
56. Родионов М. Л. Япония. В кн.: "Просвещение и подготовка национальных кадров в странах Востока". М., 1971