

UDC 009(520):37(520)“16/20”

## HUMANITARIAN KNOWLEDGE AND EDUCATION IN JAPAN IN XVII–XXI cent.

*A. Nakorchevski*

PhD (Philosophy)

A. Yu. Krymskyi Institute of Oriental Studies, NAS of Ukraine

4, Hrushevskoho Str., Kyiv, 01001, Ukraine

[ondriy@gmail.com](mailto:ondriy@gmail.com)

The article gives a brief overview of the main trends and characteristics of the attitude to humanitarian knowledge and its role in society and education in Japan, from the 17<sup>th</sup> century to the present.

It is noted that in pre-war Japan existed only humanitarian knowledge with the almost complete absence of natural experimental sciences and mathematics.

In the process of modernization of Japan, which began in 1868, the traditional indivisible humanitarian knowledge (*bun*) was taxonomically structured according to Western patterns and divided into “literature”, “philosophy”, “history”, etc. The role of the Japanese educator Fukuzawa Yukichi and his struggle for the right of the individual to free access to all kinds of information without restrictions for the sake of developing a self-sufficient, independent person is noted.

Approximately since 1890 increasing Japan’s imperial ambitions intensified and this led to misuse of humanitarian knowledge for support and spread of the state ideology. Censorship and strict control over the content of textbooks was introduced, especially in the most sensitive sphere for the state ideology – the history of Japan. Although the universities retained a relative freedom of academic research, there were also taboo topics related to the “divine” origin of the imperial family and the important ideologeme about its uninterrupted “continuity”.

After the defeat of Japan in the war in 1945, all censorship restrictions were lifted and humanitarian knowledge was given a boost to free development.

At the end of the article, an overview of the discussion that has unfolded in modern Japan about the “usefulness” of humanitarian knowledge for building an individual career, business and society as a whole is given. The tendency to the instrumentalization of humanitarian knowledge and the problem of the creation of hybrid scientific-humanitarian disciplines and faculties in Japanese universities is also discussed.

**Keywords:** humanitarian knowledge, education, Japan, ideology, textbook, propaganda

*A. A. Накорчевський*

## ГУМАНІТАРНІ ЗНАННЯ Й ОСВІТА В ЯПОНІЇ XVII–XXI ст.

### Гуманітарні знання й освіта в Японії в домодерний період

Від самого початку свого становлення японська культура формувалася в межах китайського цивілізаційного ареалу, до якого, крім територій, безпосередньо контрольованих китайською владою, входили території сучасної Кореї, В’єтнаму та власне Японії. Об’єднувальним стрижнем цієї цивілізації була спільна літературна китайська мова на базі ієрогліфічної писемності, а також набір світоглядно-ідеологічних установок, у яких протягом останніх двох тисяч років провідну, нормативну роль відігравала конфуціанська традиція.

Широковідомо, що через певні причини, точний перелік яких залишається й нині предметом дискусій, особливість китайської цивілізації полягала в тому, що, незважаючи на всі досягнення у сфері практичної інженерії, у ній так і не з’явилася модерна природнична наука, заснована на принципах наукового експерименту та математичного моделювання. Тому вся сума знань фактично до кінця XIX століття

залишалася аналоговою, гуманітарною, організованою та опанованою не стільки аналітично, скільки класифікаційно (таксономічно) і представленою у вигляді різних традиційних наративів.

Для позначення всієї суми культурної діяльності людини використовувався термін “людські явища” (кит. женьвень, яп. дзінмон 人文), який протиставлявся поняттю “небесних явищ” (кит. тяньвень, яп. тенмон 天文), тобто природного світу. Саме слово “вень” згодом стало синонімом писемної культури, а у вузькому значенні – письма приблизно в тому самому розумінні, що і європейське *lettres, letters*, яке означало як саму систему письма, так і корпус текстів, ним написаних, а також суму накопичених і зафіксованих на письмі знань.

Так само як і в середньовічній Європі, процес освіти в китайському культурному ареалі полягав насамперед в опануванні певного корпусу текстів, але, на відміну від Європи, статус освіти в Китаї був набагато вищим, бо він не тільки надавав освіченій людині престиж, а й відкривав можливості стрімкого кар’єрного зростання і потрапляння до еліти суспільства. Причина полягала в тому, що Китай був, очевидно, першою у світі державою, яка перейшла від принципів аристократичного управління до бюрократичного, котре, у свою чергу, базувалося на принципах меритократії. Якщо сама система освіти не була регульованою та стандартизованою, то стандартизованим та визначеним державою був перелік знань, необхідних для отримання бюрократичних посад, який базувався перш за все на знанні конфуціанського канону та перевірявся завдяки системі державних іспитів.

У Японії також була зроблена спроба ввести аналогічну систему бюрократичного управління, і з цією метою наприкінці VII століття був створений вищий навчальний заклад Дайгакурьо, але, по-перше, невдовзі переважно секулярний етико-політичний конфуціанський світогляд став дедалі більш поступатися буддійському містичному світобаченню, яке більш приваблювало тогочасні японські еліти, а по-друге, так само незабаром меритократичний принцип поступився традиційному аристократично-клановому – можливість дістати ту чи іншу урядову посаду визначалася не стільки рівнем освіти, скільки приналежністю до того чи іншого клану. Навіть посади професорів з тих чи інших дисциплін у Дайгакурьо почали передаватися у спадок у межах одного й того самого клану вчених. У результаті до середини X століття Дайгакурьо повністю занепав, а після того як у XII столітті його будівлі згоріли під час пожежі – фактично припинив своє існування [Хісакі 1990, 315]. З того часу аж до XVIII століття система освіти й знань у Японії перебувала поза межами державної регуляції. Ситуація почала поступово змінюватися, як ми побачимо, лише в XVII столітті.

Ще однією особливістю освітньої моделі в країнах китайського цивілізаційного ареалу був її переважно світський характер. На відміну від європейської середньовічної цивілізації, у якій і зміст, і організація освіти й знань перебували в руках церкви і викладання відповідних релігійних дисциплін (богознавства) первісно вважалося їхнім головним завданням, у Японії освітні центри при головних синтобуддійських релігійних комплексах так і не стали основою для появи чогось на зразок середньовічних університетів, а початкові школи, які почали масово виникати в XVII століття, хоча здебільшого і створювалися при буддійських храмах, а буддійські священники часто-густо виконували роль вчителів у них, проте опанування основ буддійського вчення не тільки не було головним завданням цих навчальних закладів, а й навіть дидактичний матеріал майже не мав ніякого буддійського забарвлення [Кадзії 2011, 186]. Це було однією з причин того, що з двох традиційних варіантів назв цих шкіл – теракоя 寺子屋 (дослівно “дитяча кімната при буддійському храмі”) та тенараї (тенараї дзюку 手習塾 (“школа чистописання”)) – саме остання, як найбільш нейтральна, почала переважно використовуватися в сучасній науковій японській літературі.

Історія того, що можна назвати системою масової освіти в Японії, починається в період Едо-Токугава (1600–1867), коли вперше після століть політичної нестабільності та нескінченних внутрішніх війн у Японії нарешті запанував мир, а сама Японія в політично-адміністративному аспекті перетворилася на централізовану федерацію удільних князівств-хан з досить високим ступенем автономії, але васально залежних від роду Токугава, представники якого спадково займали посаду головнокомандувача-сьогуна, який номінально призначався імператором-тенно, але якому фактично належала вся повнота влади в країні.

Авторитет влади сьогунів в ідеологічному плані тримався в цілому на трьох “ки-тах”: 1) символічному авторитетові імператорської влади, яка формально делегувала свої повноваження головнокомандувачам-сьогунам, 2) релігійному культі засновника династії Токугава Іеясу (1543–1616), який був дефікований за ініціативи його онука, третього сьогуну Токугава Іеміцу (1604–1651), та 3) соціально-політичному аспекті конфуціанського вчення в інтерпретації Чжу Сі (1103–1200) (“чжусіанстві”), яке на основі притаманних йому концептів обґрунтовувало справедливість тодішнього соціально-політичного устрою, а з кінця XVIII ст. перетворилося на офіційно визнану ідеологічну ортодоксію. До всього згаданого вище, звісно, додавалася економічно-мілітарна потуга клану Токугава, трьом гілкам якого на правах особистої власності належала приблизно одна третина усіх японських земель.

У цей період починається поступовий перехід від аристократично-кланової до бюрократичної системи управління, яка потребувала для свого функціонування відповідного документообігу і, відповідно, знання писемності. Вже в XVII столітті така потреба стає гостро відчутною не тільки для нового панівного класу вояків-самураїв, які поступово перетворюються з професійних військових на професійних управлінців, а й для верхівки селян, яким дедалі більш передавалися функції місцевого самоврядування та адміністрування податків [Tsujiimoto 2017, 6]. Формування ринкової економіки і, відповідно, зростання кількості купців і ремісників також сприяли зростанню попиту на освіту. Відповіддю на цю потребу було стрімке зростання кількості початкових шкіл із найпростішою, невибагливою програмою, де дітей спочатку місцевої еліти, а згодом і дедалі більш широких верств населення навчали писання, читання та азів прикладної арифметики. Складна ієрогліфічна писемність потребувала особливого вишколу і майстерного володіння пензлем, тому саме чистописанню (тенарай) приділялася найбільша увага.

У суворій ієрархії японського суспільства мовний етикет завжди відігравав значну роль, тож не менш важливим була його й письмова форма. Тому підручники для таких початкових шкіл були первісно за формою збірками еталонних листів на різні випадки життя і називалися відповідно “збірками вихідних та вхідних листів” (яп. ораймоно 往来物). Згодом підручники ставали дедалі більш спеціалізованими – для селян (“Хякусьо орай” 百姓往来), для купців (“Сьобай орай” 商売往来) – і включали в себе базову інформацію та термінологію, яка була необхідна для певного конкретного стану та виконання його специфічних функцій у суспільстві. Суспільство епохи Токугава продовжувало бути суворо ієрархізованим і складалося з чотирьох головних станів – самураїв, селян, ремісників та купців.

Важливо підкреслити, що поява цих елементарних шкіл була суто приватною ініціативою “знизу” як економічно, так і інституціонально – всі витрати покривали батьки учнів, а підручники видавалися приватними друкарнями в трьох головних міських центрах тогочасної Японії – Осаці, Кіото та Едо. Їхній зміст визначався лише потребами споживачів і не регулювався будь-яким спеціальними інституціями, за винятком загальної системи цензурування для всіх друкованих видань, яка була запроваджена урядом Токугава в XVII столітті. У період Токугава існувало від 40 до 50 тисяч таких елементарних шкіл, для яких було видано майже сім тисяч різновидів підручників [Кадзії 2016, 10; Tsujiimoto 2017, 13].

Окрім засвоєння писемної мови та правил письмового етикету, велика увага приділялася моральному вихованню, в основі якого лежали переважно конфуціанські ідеї. Надзвичайною популярністю користувався так званий “Лист Імагава”, авторство якого приписувалося Імагава Садайю (Рьосюн) (1326–1420), тогочасному очільнику клану Імагава, який особисто вважався уособленням як самурайських чеснот, так і освіченості водночас. Протягом періоду Едо цей “Лист” перевидавався щонайменше 220 разів, а на його основі були створені спеціалізовані настанови для окремих груп, як-от, наприклад, “Лист Імагава до жінок” чи “Лист Імагава до селян” і т. ін. [Steenstrup 1973, 296]. Також популярністю користувалися книжки для простолюду, написані вченим-неоконфуціанцем Кайбара Еккен (1630–1714), зокрема “Настанови для повсякденного життя”, де основи конфуціанської моралі подавалися не у вигляді абстрактних настанов, а на конкретних прикладах правильних дій і вчинків, практичних зразків мовного етикету, правил щодо вручення та отримання подарунків та інших норм поведінки в суспільстві з представниками різних станів [Tsujiimoto 2017, 15–16].

За неписаними правилами головним для збереження соціально-політичної стабільності в токугавському суспільстві вважалося універсальне прийняття п’яти основних правил при взаємодії між членами суспільства, які були коротко сформульовані в канонічному конфуціанському трактаті “Мен-цзи”: “Між батьками й дітьми – родинність (親). Між сюзереном та васалом – нормативна справедливість (義). Між чоловіком і дружиною – окремішність (別). Між старими та молодими – послідовність (序). Між друзями – щирість (信) [Моцзи 1962, 184–185]. Родинність трактувалася як милість 慈 з боку батьків щодо дітей, а від дітей щодо батьків вимагалася шанобливість (孝). З боку васала справедливість трактувалася як шанування (礼) сюзерена, тоді як останній щодо васала мав бути щирим і вірним взятим на себе зобов’язанням (忠). Окремішність для подружжя означала, що чоловік займається суто “зовнішніми” справами, а дружина – домогосподарством. Послідовність трактувалася як принцип старшинства й пріоритету відповідно до віку, а щирість – як відсутність обману в стосунках.

Той, хто хотів продовжувати свою освіту, мотивація до якої підтримувалася конфуціанським ідеалом “самовдосконалення” (яп. сюсін 修身), котрий поступово став часткою етосу тогочасного суспільства, міг продовжувати навчання в навчальних “академіях” (яп. гаку 学, до 堂, дзюку 塾) наступного рівня, масове створення яких почалося наприкінці XVII століття. Можна виділити три головних типи таких “академії”: 1) “князівські”, тобто створені “згори” за наказом князів-даймьо 大名 у своїх князівствах-хан 藩, які називалися хангаку 藩学; 2) “провінційні” – створені заможними купцями чи селянами власним коштом у місцях свого проживання, які називалися гогаку 郷学; 3) “особисті”, тобто створені окремими авторитетними фахівцями для викладання своїх ідей, – сідзюку 私塾.

У більшості випадків основу їхньої програми становили вивчення й тлумачення творів конфуціанської класики (перш за все базових текстів – так званих “чотирьох книг” та “п’яти канонів” 四書五經), але згодом з’являються академії, у яких можна було займатися так званими “вітчизняними студіями” (яп. кокугаку 国学), тобто вивченням суто японських текстів, а також “голландськими студіями” (яп. рангаку 蘭学), тобто вивченням доступного на той час корпусу книг із природничих наук та технічних знань європейського походження, які потрапляли в Японію через голландську факторію в порту Нагасакі. Крім того, існували різні спеціалізовані школи, де навчали мистецтва віршування, каліграфії, співу, чайної церемонії, різних бойових мистецтв і т. ін.

При цьому протягом усього періоду Едо-Токугава саме конфуціанство відігравало домінуючу роль як офіційний політично-моральний дискурс (яп. сейгаку 正学), що визначало його провідну роль і в освіті. Фактично освіта й означала оволодіння

базовими конфуціанськими текстами [Najita 1987, 81]. Як зазначає британський дослідник Рональд Дор, загальний консенсус полягав у тому, що “все, що варте було винайти, було винайдено давніми китайськими правителями-мудрецами, а все, що було варто пізнання, було пізнано Конфуцієм” [Dore 1965, 52]. Підкреслюючи різницю між Заходом та Японією, японський просвітителю Фукудзава Юкіті (1835–1901) писав: “Західні країни роблять акцент на експерименті, ми ж у Японії захоплюємося теоріями Конфуція та Мен-цзи” [Фукудзава 1875 (2002-4), 149].

У цілому особливих обмежень щодо змісту дисциплін, що викладалися, не існувало, за винятком загальної заборони на християнство, критику уряду та інформацію про будь-які дії клану Токугава.

Особливістю було також те, що домодекна система освіти в Японії не була централізована і регульована владою, що різко виділяє Японію серед інших східноазійських країн. Можна лише говорити про те, що спонсорована безпосередньо сьогунами Токугава конфуціанська академія Сьохейко, яка розміщувалася в їхній столиці – Едо, користувалася найбільш авторитетом, а офіційні видання конфуціанської класики з відповідним коментарями вважалися еталонними, але централізованій системі контролю за змістом освіти і стандартизації знань так і не було створено.

Лише наприкінці XVIII ст. в результаті консервативних реформ періоду Кансей було заборонено поширення будь-якої літератури, яка б могла бути розцінена як підризна для основ режиму та суспільної моралі. Також 1790 року був виданий едикт, яким “правильною наукою” (яп. сейгаку 正学) визнавалася лише традиційна чжусіанська інтерпретація конфуціанства, а вчення таких мислителів, як Огю Сорай (1666–1728) та Ямага Соко (1622–1685), які на той час набули значної популярності, заборонялися [Накада 2013, 117].

Під самий кінець існування режиму Токугава, коли сьогунський уряд унаслідок наполегливих дій американців та європейців, що намагалися “відкрити” для себе Японію, вимушений був зайнятися вивченням “наук” цих країн і в 1856 році заснував “Управу вивчення варварських книжок” (蕃書調所), під заборону перш за все потрапили природничі тексти, котрі розцінювалися як такі, що підривають спекулятивну світоглядну систему неоконфуціанства і, відповідно, моральні устої, які в неоконфуціанському світогляді розглядалися в тісному зв’язку з натурфілософськими. Управою було видане таке розпорядження: “Абсолютно прийнятним є розгляд у лекціях Управи всього, що пов’язане з військовою справою. Але щодо того, чи повинні на них розглядатися наукові книжки, то це вже інша справа. Ті, кого приваблять закордонні ідеї, стануть подібними європейцям та американцям у їхніх поглядах на світ. Такі речі ведуть також до хибних поглядів. Здається, що в природничих науках є певні елементи, які обов’язково ведуть до виникнення хибних поглядів. Ми схвилювані тим, що вивчення наук... знищить відносини між сюзеренами та васалами чи батьками та синами, які існували в Японії такий довгий час. Відповідно на звичайних заняттях треба розглядати книжки з військової справи” [Bartholomew 1989, 41].

Згодом, як ми побачимо, у наступний період стрімкої модернізації Японії, заборона на вивчення природничих дисциплін була знята й засвоєння цих дисциплін всіляко заохочувалося, але при тому традиційні морально-політичні засади мали бути збережені. Ці погляди були зафіксовані в новому гаслі “японський дух – західні знання”.

Підсумовуючи цей період, можна зауважити, що в точному сенсі цього слова не тільки природничих, а й гуманітарних наук у їхній позитивістській інтерпретації як чітко виокремлених дисциплін зі своїм предметом та науковою методологією в Японії не існувало, як і відповідного категоріального апарату, який був згодом перейнятий від американців та європейців і освоєння якого становило на першому етапі значні труднощі для японських вчених.

Традиційна “наука” гуманітарного напрямку була майже повністю чисто спекулятивною і моралістсько-дидактичною. Чи не єдиним винятком були окремі філологічні студії таких вчених-нативістів, як Камо-но Мабуті (1697–1769) та Мотоорі Норінага (1730–1801), які займалися дешифруванням стародавніх японських текстів на основі ретельного вивчення і зіставлення джерел, і результати їхньої роботи зберігають свою наукову цінність і до нашого часу.

### **Гуманітарні знання й освіта Японії в період з 1868-го по 1945 р.**

1868 рік в історії Японії в політичному сенсі формально позначився переходом влади від сьогуната до імператора, чому сприяли як традиціоналістські сили, які бачили в поверненні реальної влади імператору відновлення старожитніх порядків, так і ті, які бачили у швидкій модернізації Японії за західними зразками запоруку її виживання як самостійної незалежної країни. Звичайно, що імператор був більш символом, ніж справжнім рушієм трансформації японського суспільства, за яким стояла певна елітарна група самураїв середньої руки, причому вихідців переважно із західних князівств, які свого часу програли східній коаліції самурайських кланів на чолі з Токугава.

Перед очима тогочасних японців стояв образ імператорського Китаю, який до цього часу вважався взірцем могутності й непорушності, але який виявився неспроможним щось протиставити мілітарній потузі західних держав, програв Опіумні війни і фактично перетворився на колонію Заходу.

Після радикальних змін на політичній арені, які відбулися 1868 року, на короткий час гору взяли консерватори, які просували гасло “повага до імператора – вигнання варварів” (під “варварами” розуміли американців та європейців, включно з росіянами), але, як досить швидко з’ясувалося, подібні погляди, що фактично заперечували потребу в засвоєнні надбань західної цивілізації, аж ніяк не сприяли навіть наближенню до вирішення тогочасних проблем, перш за все збереженню Японією незалежності, і тому вже в 1872 році були відкинуті прагматично налаштованою японською елітою як абсолютно безперспективні. Курс був узятий на модернізацію Японії через засвоєння всіх надбань європейсько-північноамериканської цивілізації. Саме того ж 1872 року була вперше запроваджена централізована система обов’язкової освіти для всіх підданих імперії, яка з 1879-го по 1907 рік реформувалася щонайменше сім разів, почавши з восьмирічної обов’язкової освіти для всіх підданих імперії, що була згодом скорочена вдвічі, а потім продовжена до шести років.

Після першого періоду активних змін основна ідейна боротьба точилася між консерваторами, які хотіли відновлення традицій, що начебто існували в Японії ще до переходу влади до самурайського стану у XII ст., і радикальними реформаторами, які не бачили в традиційній японській культурі ніякої цінності, котрі мали б бути збережені в модерній Японії. Наприклад, посол Японії у США, майбутній перший міністр освіти Морі Арінорі у 1872 р. запропонував навіть відмовитися від японської мови на користь англійської [Heinrich 2012, 25]. Це питання складної японської ієрогліфічної писемності, освоєння якої потребує набагато більше часу, ніж запам’ятовування фонетичних алфавітів, неодноразово порушувалося в дискусіях XIX–XX століть. Останній раз воно серйозно обговорювалося в 1946 році, коли місія американських освітян, вивчивши стан освіти в тогочасній Японії, запропонувала цілковито відмовитися від вживання ієрогліфів, перевівши японське письмо суто на одну з двох фонетичних абеток або взагалі на запис латинкою [Report... 1983, 21–22].

У результаті обговорень та дискусій правляча еліта поступово досягла певного компромісу щодо гармонійного поєднання надбань японської та західної цивілізацій, який коротко формулювався в гаслі “східна мораль – західна наука і техніка”,

що дістало поширення з 1878 року. Причому під мораллю розумілися саме традиційні конфуціанські цінності, які ставили на перший план ієрархічну побудову соціуму.

На першому етапі перед системою освіти ставилося насамперед завдання створення єдиної модерної японської нації через подолання розбіжностей у статусних та регіональних ідентитетах передусім через впровадження єдиної не тільки письмової, а й розмовної мови на базі едоського діалекту, а також спільної системи цінностей. Головним завданням системи освіти в 1872 р. визначалося виховання самостійної особистості, яка здатна дати собі раду в житті [Duke 2009, 73]. Саме в цей період традиційний термін “студіювання” (яп. гаку 学) замінюється на новий – “освіта, виховання” (яп. кьоіку 教育), – який був уведений у широкий вжиток як аналог європейському поняттю education [Morikawa 2017, 38].

Головна ідейна боротьба в період після 1872 року розгорнулася між двома групами реформаторів, обидві з яких вважали за потрібне глибоке реформування Японії на основі досягнень західної цивілізації. Але при цьому одна група, яку можна назвати лібералами, вважала, що запорукою швидкої модернізації Японії є повне звільнення людини від усіх обмежувальних лабет ієрархічного феодального суспільства і виховання вільного індивіда, якому треба дати всі можливості здобувати будь-які знання без обмежень, що й мало стати основою як його особистої свободи, так і побудови вільного суспільства в цілому, тоді як інша група, яку можна назвати етатистами, вважала, що тільки створення сильної держави може вирішити проблеми Японії, а цінність індивіда визначається лише тим, наскільки він є корисним державі в досягненні поставлених цією державою цілей. Відповідно й у сфері освіти і науки ці групи займали протилежні позиції.

Ідейним очільником лібералів можна вважати Фукудзава Юкіті, який після свого безпосереднього знайомства із західним світом під час подорожей у складі перших японських закордонних місій став палким прибічником ідеї всебічного вільного розвитку людини. Ще 1858 року він створив свою приватну академію, яка мала на меті впроваджувати в японське суспільство основні знання та принципи західної цивілізації і яка згодом перетворилася на елітарний приватний університет – Кейо Гідзюку, що зберігає свої позиції і в наш час. Книжки Фукудзава Юкіті “Заохочення до науки” (学問のすすめ 1872–1876) та “Основи теорії цивілізації” (文明論之概略 1875) користувалися величезною популярністю і впливом.

На початку своєї діяльності Фукудзава був прибічником утилітарного підходу до знань та освіти. Він підкреслював, що треба відмовитися від традиційної “схоластичної освіти”: “Знаннями називаються не лише знання складних ієрогліфів, читання важкозрозумілих старовинних текстів, насолода японськими віршами, складання китайських віршів і тому подібні заняття писемністю, від яких у світі користі нема... Такі сьгоднішні знання без користі треба перш за все відкласти на потім, а те, чим потрібно завзято займатися зараз, – це корисні науки, що близькі до звичайного повсякденного побуту людей. Наприклад, вивчення абетки, правил написання листів, бухгалтерський облік, вивчення рахівниці, знання ваги – такого, що треба вивчити і засвоїти, багато”. Далі Фукудзава перераховує обов’язкові “практичні дисципліни” вищого порядку: географія, природознавство, історія, економіка, етика, які роблять людину, родину і, врешті-решт, державу самостійною [Фукудзава 1872 (2002-3), 7–6].

Японський дослідник Ітакура Кійонобу зазначав, що для Фукудзава і йому подібних освітян першого покоління головною метою було не стільки отримання нових знань на нових засадах, скільки руйнування традиційного конфуціанського погляду на природу та ієрархічну побудову суспільства, на зміну яким мають прийти нові західні позитивістські підходи та механістичне розуміння Всесвіту на основі ньютонівської фізики [цит. за: Ногіо 1988, 50].

Фукудзава підкреслював, що тільки через розуміння та відкриття законів природи японські мислителі здатні вести націю до більш прогресивних форм цивілізації. Але водночас зауважував, що сучасний європейський дух просвітництва не може бути вкорінений на японському ґрунті лише через запровадження формального вивчення природничих дисциплін. Він наголошував на комплексному вивченні європейської цивілізації, включно з її соціальним та політичним устроєм, загальною історією та історією думки [Фукудзава 1866 (2002-1), 10].

Запоруку успішного розвитку нації Фукудзава вбачав у вільному розвитку індивіда, знятті будь-яких перепон на шляху його розвитку. Традиційну конфуціанську освіту він вважав засобом контролю за людьми, і, крім того, вона була доступна лише правлячому класу. Його головна ідея полягала в тому, щоб зробити освіту доступною всім і кожному незалежно від соціального чи майнового стану. Він був переконаний, що саме освіта й освічений індивід є запорукою побудови вільного суспільства: “Є західне прислів’я: неосвіченим людям – жорсткий уряд. Але причина жорсткості не в уряді, а в неосвічених людях, які самі накликають на себе це нещастя. Є сенс у тому, що над неосвіченими людьми панує жорсткий уряд, а над освіченими – добрий уряд” [Фукудзава 1872 (2002-3), 12].

У 1874 році за ініціативою дипломата й урядовця Морі Арінорі, який згодом, у 1885 році, стане першим японським міністром освіти, було засноване “Товариство 6 року Мейдзі” (明六社), до участі в діяльності якого було запрошено й Фукудзава Юкіті. Незважаючи на переважно етатистські погляди інших його членів, Фукудзава послідовно обстоював свою принципову позицію, що основою розвиненого вільного суспільства є вільні, високоосвічені люди і що процес лібералізації має відбуватися в напрямку знизу, від людей вверх, тоді як Морі Арінорі та правознавець Като Хіроюкі вважали, що просвіта має спускатися в маси згори під пильним наглядом відповідних держслужбовців [Ногіо 1988, 54].

Фукудзава підкреслює, що справжня освіта потребує не лише широкого запровадження позитивістського духу європейських природничих наук, а й зміни в підході до гуманітарних дисциплін, зокрема історії. Він зазначав, що дотепер історія Японії була історією імператорського клану, злетів та падінь можновладців і хронікою перемог та поразок військових керманців. Зокрема, Фукудзава писав: “ВУ цілому можна сказати, що в нас не відсутня історія Японії як країни, а є лише історія японського уряду” [Фукудзава 1875 (2002-4), 243]. На його думку, головною проблемою традиційної Японії було повне підпорядкування людей державі, і єдиним по-справжньому дієвим засобом змін могло бути лише поширення освіти, яку Фукудзава вважав абсолютно необхідною умовою для створення “насправді незалежної нації” [Фукудзава 1875 (2002-4), 334].

Цьому мала сприяти й нова гуманітарна наука, яка повинна формувати моральну свідомість не на основі догматичного конфуціанства, а на основі доводів розуму. Саме такий підхід міг би забезпечити автономію та розуміння цінності кожної особистості, які тільки й можуть, на думку Фукудзави, бути справжньою основою національної незалежності. Він критикував тогочасну щойно впроваджену японську систему освіти, яка від самого початку опинилася під тотальним урядовим контролем, і пропонував створити незалежну раду із вчених, яка б спостерігала за діяльністю в царині науки й мистецтв [Фукудзава 1883 (2002-5), 240].

Фукудзава наголошував на тому, що гуманітарні знання мають сприяти розвитку інтелектуальних здібностей людей, а не бути засобом індоктринації населення якимись “вищими знаннями” згори чи встановленням фіксованого розуміння певних норм поведінки. Він вважав, що розвиток раціональних форм думки буде найкращою запорукою звільнення людства від залишків історично переданих традицій та сліпих сил природи – “духовна свобода” можлива лише за певного інтелектуального розвитку. Фукудзава наполегливо проводить думку, що держава аж ніяк не має втручатися у сферу освіти та релігії [Фукудзава 1883 (2002-5), 216].



Він зазначає, що наука і політика різні за своєю природою і метою: “Якщо спитати, яка мета в політики та науки, то хоча вона й полягає не в чому іншому як у спільному сприянні добробуту країни, але наука – то не політика, а вчені – то не політики. Але ж у чому між ними різниця? Вчені відсторонюються від сьогоденної реальності суспільства, а робота політиків – відповідати на повсякденні потреби людей” [Фукудзава 1883 (2002-5), 225]. Фукудзава підкреслює, що завданням політиків є миттєва відповідь на зміни в суспільстві, тоді як наука не може міняти свої завдання щомиті [Фукудзава 1883 (2002-5), 226]. Відокремлення політики та науки не тільки необхідне, а й корисне для обох [Фукудзава 1883 (2002-5), 225].

Очевидно, що на розвиток ідей Фукудзава Юкіті вплинула американська освітня філософія всебічного розвитку особистості на основі концепції виховання через освіту у “вільних мистецтвах” (liberal arts), з якою він міг познайомитися під час свого перебування у США.

У більш-менш повній формі ця система була впроваджена на японському ґрунті Вільямом Смісом Кларком, президентом Массачусетського сільськогосподарського коледжу, якого уряд Японії запросив очолити на певний час Саппорський сільськогосподарський коледж, що був створений японським урядом у 1876 році для освоєння та розвитку сільськогосподарського виробництва на острові Хоккайдо. На відміну від двох інших японських коледжів такого типу, в основу яких покладено британську систему освіти, у Саппорському коледжі була втілена сама американська концепція. Розроблена Кларком програма передбачала не тільки засвоєння його студентами технічних знань, а й вивчення широкого спектра гуманітарних дисциплін та морального виховання на основі лицарських та джентльменських прикладів із західної літератури. Загальноосвітні стандарти програми коледжу були настільки високими і реально набагато перевищували ті вимоги, які могли б ставитися до майбутніх фахівців-аграріїв, що це приводило до парадоксальних результатів – його випускники воліли робити собі кар’єру скоріше в царині освіти та науки, ніж йти працювати простими агрономами, що призвело до того, що в 1885 році у влади виникло бажання закрити коледж як такий, що не виконує покладені на нього функції [Willcock 2000, 984]. За спогадами випускників цього коледжу, які потрапили потім для продовження навчання в Токійський імператорський університет, рівень викладання у сфері гуманітарних дисциплін у коледжі був настільки високий, що кваліфікація університетських викладачів здавалася їм геть незрівнянно низькою [Willcock 2000, 991].

Але досить швидко ліберальне крило на чолі з Фукудзава Юкіті зазнало ідейної поразки від етатистів-консерваторів, а книги Фукудзава, які до початку 80-х років широко використовувалися як підручники, були визнані неприйнятними для використання в навчальних закладах [Hogio 1988, 65].

У 1875 році був виданий дуже жорсткий закон про цензуру преси, який ще був більше посилений у редакції 1887 року і передбачав суворе покарання як для видань, так і авторів. Через цей закон було навіть припинено видання часопису під егідою товариства “Мейрокуся”, про яке ми згадували раніше. Вільна атмосфера перших років періоду Мейдзі швидко поступалася тотальному контролю держави в гуманітарно-ідеологічній сфері. У своїх коментарях до Конституції Японії, яка була введена в дію в лютому 1889 року, перший прем’єр-міністр Японії Іто Хіробумі прямо зазначав: “Академічна та освітня свободи насправді чітко зазначені в конституціях багатьох країн... Але якщо ми дозволимо подібні свободи, нас у майбутньому, поза всяким сумнівом, очікуватимуть різні, які тільки можна уявити, дискусії, внаслідок чого авторитет уряду зазнає значних втрат” [цит. за: Hogio 1988, 72]. Відтепер інтереси держави, у розумінні правлячої еліти, виходили на перший план, а ідеал вільної людини замінювався на ідеального підданого імперії. Колишній засновник товариства “Мейрокуся” Морі Арінорі, який був призначений міністром освіти, в

одному з перших своїх указів прямо проголошував: “Принцип освіти має віднині полягати в тому, щоб виховувати людей, які будуть вірними підданими, як того потребує імперія, підданими, які зроблять все від них залежне, щоб виконати свої обов’язки перед імперією” [цит. за: Ногіо 1988, 69].

У цей же період висувається ідеологічна концепція “державного тіла” (яп. коку-тай) народу Японії, який згідно з нею вважався тепер тотальним органічним цілим на чолі з імператором, ставши своєрідним японським варіантом російського концепту “соборності”. Основою ідеології стає державна квазірелігія, яка дістала назву “державного синто” з культом японського імператора, чий рід, як тепер офіційно проголошувалося, веде напряду до богині сонця Аматерасу й, на відміну від всіх інших закордонних династій, ні разу не переривався протягом тисячоліть, що є беззаперечним свідченням його зверхності над всіма іншими царськими родами. Ця аксіома стала фундаментом нової державницької ідеології.

У 1887 році був заснований Токійський імператорський університет, головним завданням якого була підготовка імперської еліти, котра мала взяти у свої руки виконання імператорської волі й безпосереднє керівництво підданими. Він складався з чотирьох факультетів – юридичного, науково-технічного, медичного та гуманітарного.

У назві гуманітарного факультету (яп. бунгакубу 文学部) був використаний той традиційний термін “бун”, про який ми говорили вище, що означає всю сукупність гуманітарних знань (фактично єдино можливих у традиційній китайській та японській культурі), зафіксованих за допомогою писемності-бун. Ця традиційна назва досі широко вживається для позначення гуманітарних факультетів у Японії, де, як правило, нема звичного нам поділу на філософські, історичні і філологічні факультети.

Спочатку структура гуманітарного факультету була своєрідним віддзеркаленням традиційного концепту “бун” як єдиної цілісності, що ще уникала модерної європейської таксономії гуманітарних знань, що поділяє їх на окремі спеціалізовані підрозділи – філософію, історію, літературознавство, лінгвістику і таке інше. Тому спочатку перший гуманітарний факультет мав усього два підрозділи, один з яких спеціалізувався на вивченні західних гуманітарних знань, перш за все філософії, історії та політики, а другий – традиційного, а саме китайського та японського, писемного спадку. Причому студенти кожного з відділень мали прослухати скорочений курс і іншого відділення.

Але вже в 1919 році факультет стає більш схожим на європейський зразок і складається з дев’ятнадцяти підрозділів – японської літератури, японської історії, китайської філософії, китайської літератури, східної історії, філософії, індійської філософії, психології, етики, релігієзнавства, соціології, освіти, естетики та історії мистецтв, лінгвістики, індійської, англійської, німецької та французької літератури [Тодай 2017].

Оскільки всі такі спеціалізовані дисципліни, за винятком хіба що історії та мовознавства, не виділялися в традиційному вивченні писемності-бун як окремішні, провідну роль на першому етапі становлення гуманітарного факультету відігравали закордонні професори – лінгвіст Бесіл Холл Чемберлен (1850–1935), літературознавці, професори англійської літератури Лафкадіо Херн (1850–1904) та Джеймс Діксон (1856–1933), історик Людвіг Рісс (1861–1928), філософ Рафаель фон Кьобер (1848–1923), історик мистецтва та філософ Ернест Фенелозза (1853–1908) та інші. Фактично вони стали засновниками сучасної японської гуманітаристики в її західному, позитивістському варіанті.

Найбільш цікавим результатом створення нової японської гуманітаристики стала поява оригінальної так званої Кіотської філософської школи, засновник якої Нісіда Кітаро (1870–1945) навчався у згаданого вище Кьобера.

Але поступово первісно ліберальний дух, запроваджений західними професорами, зникав з університету. Консервативні тенденції брали гору, а ідейний плюралізм розглядався як загроза успішній розбудові японської держави. У цих умовах був узятий курс на консолідацію нації на основах традиційних принципів конфуціанського патерналізму та пріоритетів інтересів громади над індивідуальною свободою.

Як зазначає американський дослідник Ендрю Бершей, у Японії запанувала концепція “державної науки” (Staatslehre) за пруським зразком [Barshay 2004, 40].

У 1890 році було остаточно вирішено прийняти заходи для припинення “суспільного занепокоєння, морального занепаду та відсутності соціальної дисципліни”. У жовтні 1890 року світ побачив Імператорський рескрипт про виховання, у якому наголос робився на традиційному конфуціанському концепті лояльності як найбільш важливого та пріоритетного, але тепер фокус переносився з лояльності до батьків та клану на імператора та націю. У тексті рескрипту ми знаходимо фактичний парафраз цитати з “Мен-цзи”, яку ми наводили вище і яка, як ми пам’ятаємо, була своєрідною квінтесенцією конфуціанської моралі в часи Едо-Токугава: “О Наші піддані! Батька і матір шануйте, з братами і сестрами будьте дружні; у подружжі плекайте злагоду, серед друзів плекайте довіру; себе тримайте у скромності й заощадливості, добродійність же ваша нехай досягне всіх; опануйте науки і майстерностями оволодівайте, і тим розум свій розвивайте, і чесноти свої вдосконалюйте; про спільне благо найперше дбайте, і у власних життєвих справах не замикайтеся; Конституцію поважайте, і законам слідуйте; а як прийде лиха година, доблесно на службу країні станьте” (пер. С. Капранова [Капранов 2014, 104]).

Цей рескрипт мав бути вивішений у всіх навчальних закладах імперії, перед якими ставилася мета через індоктринацію населення виховувати ідеальних підданих, готових пожертвувати в будь-яку хвилину навіть своїм життям заради країни та імператора. Найбільшою чеснотою проголошувалися беззастережний патріотизм та відданість імператору як батьку нації. Відповідно вся система освіти та гуманітарних наук мала сприяти утвердженню нової ідеології.

Якщо в системі середньої освіти усілякі вільності у сфері ідеологічно чутливих гуманітарних дисциплін взагалі були виключені, то в системі вищої освіти, метою якої була не просто підготовка фахівців, а підготовка ідеологічно витриманої імперської еліти, допускалися певні академічні вільності в тій мірі, у якій вони не виходили за межі стін навчального закладу. Саме знайомство з тими “справжніми” знаннями, які не повинні були бентежити розум простих підданих, створювало відчуття елітарності у студентів імператорських університетів. Історик Айда Юдзі згадує: “Ідеал університету в старі часи був подібний до езотеричних знань. Коли ми потрапили у вищу школу на початку періоду Сьова, нас миттєво проінформували про повстання Дзінсін. Оскільки ми ніколи не знали, що це була стратегія імператора Темму, для нас було здивуванням, що аксіома щодо неперервності лінії японських суверенів (яп. бансей іккей) була абсолютно неправдивою. Що ми відчували, коли наші вчителі шокували нас цими новими знаннями? ... Відкриття такої важливої істини було доказом того, що ми є насправді елітою. Навіть якщо ми зараз знали про цю важливу істину, інші не мали права знати про неї” [цит. за: Horio 1988, 103].

Фактично у сфері історії був зроблений притаманний тією чи іншою мірою для всіх державних систем освіти розподіл на історію дидактичну та історію академічну. Професор Токійського імператорського університету Іноуе Тецудзіро зауважував: “Коли ми проводимо дослідження і робимо висновки щодо однієї і тієї самої історичної реальності, є, звісно, дві позиції, які ми можемо зайняти. Перша, яка трактує реальність як реальність: ми мусимо проводити наші дослідження в науковому стилі, не торкаючись питання, що є правильне, а що ні. З другого боку, ми маємо проводити наші дослідження і робити наші висновки з точки зору національної моралі. Іншими словами, я маю на увазі тут акцент на питанні, що є добрим, а що

поганим для держави. І тому коли йдеться про наші підручники, то принцип вибору матеріалу не може ґрунтуватися на першому підході” [цит. за: Ногіо 1988, 77–78].

Але після 1890 року атмосфера ставала дедалі більш консервативною, що призвело в 1892 році до першого в історії японської науки відсторонення від посади професора історії Токійського імператорського університету Куме Кунітаке через публікацію в часописах результатів його “позитивістського дослідження” щодо синто та лінії імператорської спадкоємності, яке ставило під сумнів офіційні ідеологічні аксіоми [Brownlee 1997, 101].

З початку 20-х років XX століття викладання гуманітарних дисциплін дедалі більш набувало рис пропаганди та ставило за мету тотальну уніфіковану індоктринацію учнів. Головними завданнями системи освіти ставали “легіти державної ідеології та соціалізація молоді для служби імперській державі” [Okano, Tsuchiya 1999, 48].

Нова шкільна програма, прийнята в 1940 році, наголошувала, що вивчення “імператорського шляху” має домінувати в освітньому процесі в усіх дисциплінах. Всі гуманітарні дисципліни в школі об’єднувалися в так зване “народознавство” (яп. кокумінка 国民課), у яке входили моральне виховання, рідна мова, рідна історія та географія. Причому копірайт на підручники з цих дисциплін належав Міністерству освіти, тоді як всі інші підручники цензурувалися.

Тотальний контроль за змістом освіти посилювався не лише в державних, а й у приватних школах, у яких із січня 1943 року була введена особлива посада державного наглядача за змістом навчальних програм [Army... 1983, 17].

У коментарях до “Едикту щодо національних шкіл” (国民学校令 1945) зазначалося, що головне завдання в освоєнні учнями курсу “народознавства” полягає ось у чому: «Цей курс має на меті опанування учнями таких предметів, як національна моральність, рідна мова, історія, географія, національна могутність, і через висвітлення блискучості “кокутай” культивувати національний дух і розвивати відповідне розуміння нашої імперської долі» [цит. за: Ногіо 1988, 79].

Тотальний ідеологічний контроль поширювався тепер не тільки на освіту, а й на академічні дослідження. Причому часто-густо це була самоцензура. Наприклад, професор Мікамі Сандзі, звертаючись у 1936 році до Ради освітніх реформ (Кьогаку сассін хьогікай), заявляв: “Розуміння того, що наукові дослідження мають бути абсолютно вільними, походить, головним чином, зі сфери природничих наук. Однак повинна бути проведена чітка межа між дослідженнями та навчанням студентів у природничій та духовній сферах. Візьміть, наприклад, твердження, що цей рік є 2600 роком із дня заснування нації. З точки зору наукових історичних досліджень тут залишається багато простору для дебатів щодо достовірності цього твердження. Однак, коли мова йде про інформування щодо цього, то вчителі повинні утримуватися від дискусій з цього питання” [цит. за: Ногіо 1988, 104].

У 1943 році, у розпал війни, уряд взагалі приймає рішення щодо радикального скорочення набору студентів на гуманітарні дисципліни при одночасному збільшенні прийому на технічні й природничі факультети. У приватних університетах число студентів-гуманітаріїв мало бути скорочене до однієї третини від початкової кількості [цит. за: Ногіо 1988, 100].

### **Гуманітарні знання й освіта після 1945 р.**

Ступінь пропаганди й агітації, якими був просякнутий зміст підручників з гуманітарних дисциплін, досягав такого рівня, що після поразки Японії у Другій світовій війні одним з перших розпоряджень окупаційної влади була повна заборона використання всіх таких підручників, що викликало необхідність призупинення викладання цих предметів у школі до написання нових підручників [Education in Japan... 1983, 71–72].

Очищення системи освіти від націоналістично-мілітаристської пропаганди та агітації вважалося одним із пріоритетних завдань американської окупаційної адміністрації. В оприлюдненому 22 жовтня 1945 р. меморандумі “Адміністрування освітньої системи Японії” зазначалося:

“(1) Поширення мілітаристської та ультранаціоналістичної ідеології має бути заборонене, військова підготовка та тренування – перервані.

(2) Впровадження концептів і встановлення практик, які перебувають у гармонії з ідеями представницького уряду, міжнародного миру, гідності індивіда і таких фундаментальних прав людини, як свобода зібрань, слова і релігії, буде заохочуватися” [Memorandum... 1983, 93].

У березні 1946 року в Токіо прибула спеціалізована Американська освітня місія (United States Education Mission) під керівництвом Джорджа Стоддарда, до якої входили двадцять шість провідних експертів у сфері освіти. Вже у квітні 1946 року місія оприлюднила доповідь, яка лягла в основу освітньої реформи Японії на основі ліберально-демократичних принципів.

У травні 1946 року Міністерство освіти Японії під наглядом відповідного відділу штаб-квартири окупаційних сил видало посібник «Керівництво до “нової освіти”», перші шість розділів якого були присвячені базовим проблемам, пов’язаним з розбудовою нової Японії. Як першочергові завдання зазначалися необхідність викоринення мілітаризму та ультранаціоналізму, утвердження поваги людяності, особистості та індивідуальності, покращення наукових стандартів, а також зміна підходів до філософської та релігійної освіти, поширення демократії у всіх сферах суспільства і т. ін. [A Guide for the “New Education”].

Що стосується правової регуляції освіти, то спочатку американці планували спонукати імператора видати новий рескрипт щодо освіти, але згодом було вирішено відмовитися від цієї ідеї і видати відповідний закон, що й було зроблено в березні 1947 року, з дотриманням духу з нової конституції Японії. Новий закон гарантував вільну освіту без усіляких обмежень, у тому числі і перш за все у сфері гуманітарних дисциплін.

У цілому реформа пройшла досить швидко й успішно. Ідеологічний пресинг був знятий, але певною проблемою залишалося те, що Міністерство освіти мало право затверджувати й вносити корекції в текст підручників. Найбільш контроверсійною темою в післявоєнній Японії залишався зміст підручників історії для шкіл, передусім проблеми, пов’язані із замовчуванням злочинів, скоєних японськими військовими на окупованих територіях під час Другої світової війни.

Автор післявоєнного підручника для шкіл “Нова історія Японії” відомий історик Іенага Сабуро тричі оскаржував рішення Міністерства освіти, яке наполягало на тому, щоб той вніс правки в текст написаного ним підручника, і взагалі вимагав скасувати саму систему авторизації змісту підручників історії. Суди частково визнали його вимоги і навіть присуджували грошові компенсації, але в цілому система авторизації змісту підручників була визнана конституційною [Dore 1970, passim].

Уряди країн, що потерпали від японської окупації, насамперед Китаю й Кореї, також неодноразово висловлювали своє незадоволення щодо офіційного освітянського трактування подій Другої світової війни, закидаючи замовчування деяких злочинів японських військових на окупованих територіях.

Окрім цього широковідомого інциденту, у цілому проблем з обмеженням інтелектуальних свобод у сфері гуманітарних знань та освіти в післявоєнній Японії не виникало.

### **Сучасний стан гуманітарних знань та освіти**

Тема сучасного стану гуманітарної освіти й гуманітарної науки в Японії потрапила на перші шпальти як японських газет, так і світової преси, після того як

8 червня 2015 р. міністр освіти, культури, спорту, науки і технологій Хакубун Сімо-мура надіслав усім очільникам вищих навчальних закладів циркуляр стосовно введення в дію з наступного 2016 року третього етапу середньотермінового плану реформування системи вищої освіти в Японії.

Сам план реформування, дія якого розпочалася у 2004 році, передбачав зміцнення автономії та незалежності 86 державних університетів через створення на їхній базі окремих юридичних осіб, а також ставив за мету змінити функції університетів відповідно до нових умов, серед яких визначальними проголошувалися три – глобалізація, зменшення народжуваності і водночас старіння японського суспільства, а також загострення конкуренції з боку країн, що стрімко розвиваються [Момбу кагакусьо 2013, 2]

Третій етап плану передбачав реформу державних університетів для підтримання їхньої “постійної конкурентоспроможності” та “продукування високої додаткової вартості” [Момбу кагакусьо 2013, 1]. Для цього кожний з національних університетів мав визначитися зі своїми пріоритетами на глобальному, загальнодержавному та місцевому рівнях і розвивати свої сильні сторони та особливості, а також “глобалізуватися” шляхом запрошення іноземних викладачів та сприяння стажуванню своїх студентів за кордоном. Наголошувалося, що керівництво університетів має сприяти інноваціям через підтримку створення венчурних компаній на основі університетів та виховання відповідних фахівців у сфері науки й техніки, а також покращити кадрову та адміністративну роботу [Момбу кагакусьо 2013, 4]. Фактично цей план передбачав введення елементів корпоративного управління і перетворення університетів на своєрідні освітньо-дослідні сервісні компанії.

Найбільш резонансним у циркулярі міністра виявився пункт, який називався «Перегляд структури університету з урахуванням “повторного визначення місії”». У ньому зазначалося:

«“Повторне визначення місії” – це робота над швидкими структурними реформами, виходячи з чітко визначених для кожного університету його сильних сторін, особливостей та ролі в суспільстві.

Що стосується факультетів та аспірантур, які займаються підготовкою вчителів, факультетів та аспірантур гуманітарного спрямування, то важливо розробити план перегляду їхньої структури, беручи до уваги зменшення кількості населення віком 18 років, потребу в робочій силі, забезпечення рівня досліджень у сфері освіти, роль закладу як державного університету і т. ін., а також працювати в напрямку скасування структур і переходу до сфер, у яких відчувається висока соціальна потреба» [Момбу кагакусьо 2015, 3].

Саме цей пункт, інтерпретований більшістю оглядачів та зацікавлених осіб як заклик до розпуску гуманітарних факультетів та легковажне ставлення до гуманітарних дисциплін у цілому, викликав широкий критичний резонанс як у самій Японії, так і за кордоном.

Найбільш послідовним критиком такого наміру Міністерства освіти виявилася Японська наукова рада (日本学術会議) – незалежний орган, створений у 1949 році при канцелярії прем’єр-міністра Японії, головним завданням якого є обговорення, визначення плану дій і його реалізації щодо всіх питань, пов’язаних з розвитком науки в Японії. У своїй заяві від 23 липня 2015, яка мала назву “Долучаючись до обговорення майбутнього стану університетів, і особливо стану підготовки педагогічних кадрів та стану гуманітарних та суспільних наук”, вона зазначила:

«Японська наукова рада у своїх раніше оприлюднених “Пропозиціях щодо стану базового плану розвитку науки та техніки на 5-й період” (27 лютого 2015) стосовно ролі гуманітарних та суспільних наук у сучасному суспільстві вказувала: “Для того щоб дати відповідь на різноманітні проблеми, вирішення яких потребує суспільство, потрібно усвідомити необхідність поєднання природничих наук з гуманітарними й

суспільними заради формування всеосяжних знань. У зв'язку з цим виникає потреба в критичному спостереженні й зіставленні стану сучасної людини й суспільства, необхідне розуміння особливої ролі гуманітарних та суспільних наук. Треба усвідомлювати, що для вченого внесок у накопичення, успадкування та створення заново глибоко збалансованих знань щодо природи, людини та суспільства заради створення й передачі наступним поколінням багатого знаннями та культурою суспільства є відповідальним завданням". Таким чином, на гуманітарні та суспільні науки, які є одним із крил загальної науки, окрім притаманних їм завдань, покладається завдання через співпрацю з природничими науками сприяти вирішенню сьогоднішніх проблем, які постають перед нашою країною та світом. Виходячи з такої точки зору, що стосується лише гуманітарних та суспільних наук, вимога "працювати в напрямку скасування структур і переходу до сфер, у яких відчувається висока соціальна потреба" викликає великі сумніви» [Ніхон гакудзюцу кайгі 2015, 1].

Другим пунктом у заяві зазначалося, що хоча університети мають відгукуватися на потреби суспільства, але треба розрізняти нагальні потреби у швидкому вирішенні конкретних проблем і довгострокові потреби, такі як "підтримка різноманітності і створення основи для творчості". І в цьому сенсі акцентування на необхідності вирішення конкретних проблем при ігнорації довгострокових питань приведе до "неминучої втрати університетами фундаментальної ролі підтримки інтелектуального багатства суспільства та завдання випуску кадрів для розвитку суспільства в широкому плані, включно з економічною, соціальною та культурною діяльністю".

Третім пунктом ставилося завдання щодо підготовки кадрів в умовах глобалізації і відповідної успішної діяльності на міжнародній арені, яка потребує "разом зі знаннями англійської та інших іноземних мов розуміння суспільства, культури та історії як нашої країни, так і іноземних країн", а також "вміння вступати в діалог з тими, хто має іншу точку зору, і на основі цього поглиблювати власні знання".

У четвертому пункті наголошувалося на тому, що вчительські кадри в сучасних умовах потребують підвищення якості їхньої власної освіти, аби відповідати на складні проблеми, що постають перед людьми молодого віку.

У п'ятому пункті йшлося про те, що університети є не тільки місцем освіти, а й місцем наукових досліджень, тому пониження ролі гуманітарних наук негативно вплине на якість досліджень у цій сфері.

Водночас підкреслювалася необхідність дедалі більш активного діалогу вчених-гуманітаріїв із вченими-природознавцями та суспільством і ставилося завдання "виходячи зі змін у суспільстві та його потреб, через діалог у власному середовищі, діалог із вченими-природознавцями та діалог з різними верствами суспільства поглиблювати розуміння їхніх проблем та докладати ще більших зусиль, спрямованих на підвищення рівня освіти та досліджень у відповідних царинах науки" [Ніхон гакудзюцу кайгі 2015, *passim*].

До голосів критиків долучилася й впливова Японська бізнесова федерація [Кейданрен], яка у своїй заяві від 9 вересня 2015 року наголосила на тому, що дехто інтерпретує положення цього циркуляра як відгук на потреби бізнесу в "кадрах, які відразу можна застосувати у справі", але "уявлення про кадри, яких потребує бізнесовий світ, є прямо протилежними". Далі в заяві зазначалося, що в багатьох документах, виданих від імені федерації, стверджується, що японський бізнес потребує кадрів, які б мали "базове фізичне здоров'я, глибоке розуміння суспільної моралі, широку освіту, вміння визначати й вирішувати завдання, комунікаційні здібності на базі знань іноземних мов, здібності логічно висловлювати власну думку і погляди незалежно від спеціалізації в технічних чи гуманітарних дисциплінах". Зокрема, зауважувалося: "Оскільки [бізнес] потребує кадрів, які б були здатні за допомогою кросдисциплінарних ідей вирішувати завдання планетарного масштабу, ті, хто має природничо-технічну спеціалізацію, повинні вивчити широке коло дисциплін, куди

входять і гуманітарні, а ті, хто має гуманітарну спеціалізацію, повинні мати глибокий інтерес до передових технологій, а також володіти базовими технічно-математичними навичками” [Кейданрен 2015].

Ще раніше в окремій заяві Кейданрена від 15 квітня 2014 року, під назвою “Реформа освіти, необхідна для виховання кадрів наступного покоління”, основним завданням якої він визначає підготовку кадрів, здатних просувати японський бізнес у глобальному світі, окремим пунктом зазначено, що разом зі знаннями іноземних мов в умовах глобалізації нові кадри для бізнесу повинні мати широку освіту, яка включає знання “нової та новітньої історії Японії”. Зокрема, наголошується, що бізнес потребує кадрів, які мають чітке “самоусвідомлення себе як японців”, і тому “заради становлення ідентичності необхідно вживати заходи для сприяння освіті у сфері рідної мови, японської історії та культури” [Кейданрен 2014].

У відповідь на підняту згаданим вище циркуляром хвилю критики Міністерство освіти та науки випустило спеціальну заяву під назвою “Реформа національних університетів у прийдешню епоху”, у якій заперечуються закиди щодо політики міністерства стосовно гуманітарних та суспільних дисциплін.

У заяві наголошується, що типові закиди щодо політики міністерства, яке нібито закликає до закриття факультетів гуманітарних та суспільних наук і заснування замість них факультетів природничих наук, та стосовно того, що міністерство робить ставку на отримання миттєвих практичних результатів і вважає гуманітарні та суспільні науки неважливими, не відповідають дійсності: “Кожна академічна дисципліна в гуманітарних та суспільних науках відіграє важливу роль в оцінці діяльності людини, соціальних подій та визначенні соціальних цінностей, у створенні та вдосконаленні засад життя народу і при аналізі соціальних подій. Важливість різноманітності та універсальності, що культивується через освіту у “вільних мистецтвах”, насправді зростає в епоху, яка вимагає автономної здатності шукати вирішення проблем без певних відповідей”.

У заяві також наголошується, що в майбутньому не тільки суспільство зазнає радикальних змін, а й перелік майбутніх спеціальностей буде радикально іншим, у зв’язку з чим університетська освіта потребує якісного перегляду своїх засад. Тому, як зазначається в заяві, вже багато японських університетів пропонують інтегровані курси, через поєднання природничих, гуманітарних та суспільних наук, таким чином “долаючи обмеження та кордони між гуманітарним та природничими знаннями, які довго існували в Японії”. У зв’язку з цим до 2016 року університети запланували реорганізацію 15 відсотків наявних факультетів, загальним числом у 229, з яких кількість факультетів гуманітарних та суспільних наук становить 89.

Наприкінці заяви наголошується, що ніхто не знає точних абрисів майбутньої епохи і тому університети мають активно залучатися до визначення власної місії і подавати пропозиції щодо адаптації своїх навчальних планів та організаційної структури [Момбу кагакусью 2015b].

А проте, як зазначає відомий фахівець із проблем інтелектуального капіталу Араї Хісаміцу, репрезентуючи поширену точку зору, японська громадськість виказує незадоволення і певне нерозуміння стану японської гуманітаристики, яка залишається значною мірою ізольованою від світу. Він зазначає, що, на відміну від вчених з природничих дисциплін, серед яких є нобелівські лауреати, вчених-гуманітаріїв, які б здобули міжнародні нагороди, мало. Так само якщо за індексом цитованості японські фізики входять у першу десятку, то гуманітарії не потрапляють навіть у першу сотню.

Як заходи для поліпшення ситуації Араї пропонує більш активну участь японських вчених у міжнародних конференціях, публікації англійською мовою, запрошення на короткі терміни закордонних вчених, а також реалізацію спільних дослідницьких проектів [Араї 2015].



Фахівець з управління, головний науковий співробітник Інституту загальних досліджень при Університеті Васеда Курабе Сікі підходить до проблеми гуманітаристики суто з позиції менеджменту та фінансового управління й зазначає, що гуманітарні факультети є для університетського менеджменту найбільш проблемними, бо гуманітарні дослідження не приносять університетам зовнішнього фінансування, перш за все з боку бізнесу. У книжці, що вийшла у 2011 році, ще до початку широкої дискусії, під промовистою назвою “День, коли гуманітарні факультети зникнуть”, він пропонує як вирішення проблеми фінансування гуманітарних факультетів створення спеціальних курсів для пенсіонерів, яким вже непотрібно робити кар’єру і які мають час та вільні гроші для того, щоб чогось повчитися [Курабе 2011, 77–78].

З другого боку, Мурой Хісасі, професор Йогогамського державного університету, у своїй книжці “Розпуск гуманітарних факультетів”, написаній у відповідь на пропозиції Міністерства й по гарячих слідах дискусії, що розгорнулася, різко критикує “утилітаристську” позицію міністерства щодо гуманітарних факультетів і курс на корпоратизацію університетів у цілому, зазначаючи також, що всі попередні спроби, яких було багато в 90-ті роки, створити гібридні “гуманітарно-природничі факультети” провалилися [Мурой 2015, 153].

Він зазначає, що головна причина цього полягає в тому, що гуманітарні знання принципово відрізняються від знань у природничих науках: «Міністерство освіти та науки вимагає від університетів надання “знань, що дорівнюють інформації”. На відміну від цього, знання гуманітарних дисциплін, таких як історія, філософія, література, мистецтво, – це знання, які мають зовсім іншу цінність. Це не знання, якими вирішують проблеми, це форма знань, які цікавляться генезисом та причинами того, чому ці проблеми постали в такій формі» [Мурой 2015, 178].

Треба зазначити, що плани й пропозиції Міністерства освіти та науки щодо поліпшення стану справ у сфері гуманітарних знань у цілому збігаються з міжнародними трендами, серед яких головними є такі вимоги: інтернаціоналізація досліджень, здійснення роботи за конкретними програмами з чітко визначеними цілями, акцент на спільних та кросдисциплінарних дослідженнях, причому не тільки між гуманітарними дисциплінами, а й із залученням природничих дисциплін. Також дуже помітні вимоги щодо інструменталізації гуманітарних знань за зразком природничих дисциплін і системної підтримки саме цього аспекту, тоді як про виховально-формуючу роль гуманітаристики якщо і згадується, то майже суто в контексті початкової та середньої освіти.

У березні 2017 року Міністерство освіти та науки визначило головні напрямки реформи змісту середньої освіти під назвою “Сила жити”. Середня освіта в Японії триває 12 років і складається з 6 років початкової, 3 років середньої і 3 років старшої школи.

Зміни в початковій та середній школі передбачають збільшення кількості навчальних годин на 10 відсотків, а як загальну мету – перегляд змісту предметів у бік “більшої відкритості до суспільства” та покращення якості розуміння матеріалу. В основі нових підходів лежить вимога конкретизації мети та розуміння учнем того, якими знаннями та навичками він оволодіє в результаті засвоєння того чи іншого предмета і навіщо це йому потрібно. Також наголошується, що двома стовпами освіти мають бути опанування знань, необхідних для життя в суспільстві майбутнього, здорове тіло, а крім того, чи не вперше в післявоєнні роки як окремий предмет вводиться моральне виховання, що викликало певні запитання у громадськості, бо до 1945 року під моральним вихованням розумілася насамперед ідеологічна індоктринація учнів [Момбу кагакусьо 2017а].

Необхідність введення уроків морального виховання з 2018 року в початковій школі, а з 2019 року і в середній школі пояснюється Міністерством перш за все

хронічною для японської школи проблемою знуцання одних учнів над іншими, що часто-густо призводить до самогубства жертв цього знуцання. Як головні три завдання в новому курсі визначаються виховання чіткого розуміння в учнів початкової школи “того, чого людині робити не можна”, а для учнів середньої школи – їхня “участь у формуванні суспільства”. Для цього пропонується долучати учнів до участі в різних соціальних проектах, вивчення “зворушливих” прикладів з біографій людей та світу природи, метою чого в підсумку є засвоєння моральних цінностей як своїх власних, вміння багатогранно й глибоко думати “під різним кутом” й дискутувати з моральних питань.

Традиційно опанування японської мови і літератури школярами було й залишається головним пріоритетом шкільної освіти і йде під першим номером. Міністерство ставить у цій сфері завдання “надійно оволодівати словниковим запасом, виховувати вміння мислити тезами й доказами, конкретно й абстрактно, чітко розуміти інформацію й здатність відповідним чином її висловлювати”, а також “як основу навчання застосовувати мовленнєву діяльність [створення доповідей щодо здійснених експериментів, вміння дискутувати з ясним розумінням своєї позиції та аргументів для її підтвердження]”.

Новий циркуляр також вимагає більш глибокого виховання у сфері традицій і культури. Для дитячих садків ставиться завдання сприяти ознайомленню дітей із традиційними іграми, а також “культурою й різними традиціями як на національному, так і локальному рівні”.

Щодо навчання учнів молодших і середніх шкіл ставляться такі вимоги: краще ознайомлення їх з “мовною культурою нашої країни на основі прикладів класичної літератури та іншого”, знайомство з культурним надбанням кожної з префектур та розуміння календарних обрядів, знайомство з музикою та музичними інструментами, як національними, так і місцевими, різними традиційними бойовими мистецтвами, японською їжею та національними костюмами.

Циркуляр окремо наголошує на необхідності радикального покращення у сфері вивчення іноземних мов, поставивши це завдання в один ряд з опануванням рідної мови, і кращого розуміння особливостей японської мови та мовного багатства [Момбу кагакусю 2017b].

Для учнів старшої школи у сфері гуманітарних знань міністерство ставить завдання поліпшити знання японської історії і культури у світовому контексті, а також повноцінно вивчати різні релігії. Вимагається також поліпшити знання японської класики, бойових мистецтв, традиційної музики, мистецтва, а також знання історії і культури японського побуту (одяг, їжа, житло). Особливо наголошується на потребі в кращому опануванні англійської мови й ведення уроків англійською мовою [Момбу кагакусю 2017c].

### **Програми підтримки та інфраструктура досліджень у гуманітарній сфері та кросдисциплінарних досліджень**

Реформа вищої освіти та наукових досліджень була розпочата ще раніше. У 2002 році на основі програми реформування вищої освіти “Курс на структурні реформи університетів” (прийнята у 2001 році), яка передбачала перетворення університетів на центри розвитку науки світового рівня, було виділено фінансування на програму системної підтримки окремих галузей знань, до яких входили також гуманітарні та суспільні дисципліни, під назвою “Центри видатних досягнень XXI століття”, яка проіснувала до 2009 року. Можна сказати, що ця програма базувалася на традиційних підходах і не передбачала особливих інновацій у методах [Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017a].

Перелом настав у 2012 році, коли після страшного землетрусу й цунамі 2011 року були зруйновані берегові райони північного сходу Японії, що поставило нові

завдання й проблеми перед наукою, у тому числі й перед гуманітарними та суспільними дисциплінами. У результаті рефлексій щодо стану гуманітарних знань у Японії Комітет із просування гуманітарних та суспільних наук під керівництвом історика Кабаяма Коїчі в липні 2014 року опублікував доповідь “Просування гуманітарних та суспільних наук для подолання проблем суспільства ризику та визрівання інтелектуального суспільства”, у якій ці проблеми були проаналізовані і поставлені нові завдання.

Зокрема, відзначалася надмірна спеціалізація досліджень, у результаті чого гуманітарні та суспільні науки були значною мірою сегментовані, а необхідність кросдисциплінарних, узагальнювальних підходів, а також співпраці із вченими, що спеціалізуються на природничих дисциплінах, ігнорувалася.

Перед вченими тепер ставиться завдання звертати більше уваги на реальні проблеми, з якими стикається суспільство, особливо ті, що входять у свою критичну фазу. Як одне з головних завдань вказується необхідність проведення “емпіричних досліджень”, для того щоб їхні результати могли враховуватися відповідними адміністративними органами при прийнятті рішень.

Третьою сферою, яка потребує покращення, визначається глобалізація. Від японських вчених вимагається активне дослідження глобальних проблем у рамках міжнародного співробітництва, а також залучення іноземних фахівців до дослідження ситуації всередині Японії, перш за все тих проблем, що пов’язані зі зниженням народжуваності та старінням японського суспільства.

У доповіді також зазначається, що колективні дослідження у сфері гуманітарних та суспільних наук залишаються в Японії поодинокими явищами і що їхнє поширення потребує як змін у ментальності вчених, так і створення спеціальних грантів та інституцій для проведення таких досліджень. Зокрема, зазначається відносно низький рівень заявок на отримання грантів “какенхі” у сфері гуманітарних та суспільних наук [Момбу кагакусьо 2012, 9–10].

Для подолання цієї проблеми у 2012 році була створена спеціалізована грантова програма, що мала стимулювати дослідження в трьох головних площинах: 1) “розробка напрямку” – програми, які мають на меті прорив в інноваційних методах дослідження шляхом міждисциплінарної інтеграції; 2) “відповідь на запити суспільства” – програми, орієнтовані на вирішення різних проблем у людському суспільстві; 3) “глобальні ініціативи” – міжнародні дослідницькі програми.

Як пріоритетні теми ще у 2009 році було встановлені такі напрямки для досліджень: глобальні проблеми, що стосуються бідності, енергетики та населення, баланс між збереженням довкілля та економічним зростанням, співіснування цивілізацій з різними цінностями і т. ін. Серед специфічно японських тем пріоритет віддався дослідженням, з якими Японія зіткнеться в найближчому майбутньому: перш за все зниження народжуваності та старіння населення, покращення якості життя, проблеми з довкіллям у Східній Азії, чітке визначення перепон для економічного зростання Японії та їхнє подолання, питання, пов’язані з етикою, та формування консенсусу щодо імплементації наукових відкриттів і технологій у суспільстві.

Ці завдання, як зазначається в доповіді, залишаються важливими, але виникають нові виклики й проблеми, перелік яких має постійно оновлюватися. Зокрема, важливими є проблеми, пов’язані із соціальними системами, здатними адекватно реагувати на різні нестандартні ситуації, з відповідним ризик-менеджментом; з появою в майбутньому нових технологій і нових інституцій, які потребують досліджень не тільки з точки зору інжинірингу та економіки, а й з позицій етнографії, релігієзнавства та психології; важливою проблемою також є розробка наукових та технологічних інституцій, потрібних для гармонійного розвитку Азії [Момбу кагакусьо 2012, 13].

Для прикладу наведемо три головні програми, які були затверджені, профінансовані й дослідження з яких тривають зараз.

У розділі “розробка напрямку” у 2014 р. в рамках загальної теми, яка була визначена як “Нові перспективи в гуманітарних та суспільних науках з використанням методів прагматології, когнітивної та нейронауки”, було виділено фінансування на три роки таким програмам: “Вивчення нейро- та когнітивних основ нормативних та етичних суджень щодо суспільних цінностей” та “Розвиток медіа і структурна трансформація громадської сфери в суспільствах ризику: створення теорії, емпіричні дослідження та симуляційний аналіз на основі компаративної етології мережевої моделі”.

У розділі “відповідь на запити суспільства” у 2015 році як загальні було прийнято дві теми – “Взаємозв’язок між інституціями, культурою, громадськими настроями та соціоекономічними системами” та «Формування “культури хвороби” й аналіз її сучасного значення в контексті історії суспільного розвитку». У рамках першої теми головною була обрана програма під назвою “Вплив інституцій та культури на соціальні норми і суспільну мораль: лабораторні та польові дослідження”, а другій – “Історія медицини та сучасне суспільство: контекстуалізація заходів проти інфекційних захворювань у минулому і побудова діалогу між істориками медицини та сучасними інституціями”.

У розділі “глобальні ініціативи” загальна тема формується як “Інтердисциплінарне дослідження ексклюзивізму та демократії в глобальному суспільстві”. Тоді як головна дослідницька програма, прийнята у 2016 році, має назву “Інтердисциплінарне дослідження щодо функціонування національної історії і колективної пам’яті в глобальному суспільстві” [Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017b].

Відбором дослідницьких програм і їхнім фінансуванням займається спеціально створена в 1932 році організація “Японське товариство сприяння науці” (日本学術振興会), що тісно співпрацює з Міністерством освіти та науки, але є незалежною організацією, якою керують визнані у своїх галузях вчені. Нині її очолює Андзаї Юітіро, колишній професор і ректор Університету Кейо.

Головним завданням агенції є підтримка найцікавіших проектів у науковій сфері й конкурсне розподілення дослідницьких грантів (какенхі), гроші на які виділяє японський уряд і які становлять 60 відсотків від усіх державних наукових грантів. Як гранти у 2016 році було розподілено 234 мільярди єн. Видача грантів відбувається після анонімною оцінки якості запропонованої дослідницької програми, яка повинна бути не тільки інноваційною, а й оригінальною. Програма грантів орієнтована саме на академічні дослідження, які можуть не приносити миттєвого результату, але сприяють розвитку науки в цілому. Посилення саме академічної спрямованості відбулося після прийняття відповідного рішення у 2014 році [Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017c].

Також для промоції й розвитку колективних досліджень було рекомендовано розширити систему дослідних центрів спільного використання, створену 2008 р. на базі дослідних інститутів, державних та приватних університетів.

Ядром цієї системи є чотири міжуніверситетські дослідницькі інститутські корпорації, які надають у користування дослідникам з державних та приватних університетів і науково-дослідних інститутів як Японії, так і закордонних різного роду інфраструктуру й бази матеріалів та інформації великого масштабу, котрі важко утримувати університетам та науково-дослідним організаціям поодиночі. Вони повинні виступати в ролі так званих “центрів досконалості” (COE) у своїх галузях наукового дослідження і сприяти ефективності спільних досліджень.

Національні інститути гуманітарних наук (The National Institutes for the Humanities, скорочено НИУ) є однією з цих корпорацій. Засновані 1 квітня 2004 року, НИУ спочатку склалися з п’яти міжвишівських науково-дослідних інститутів з гуманітарних наук: Національного музею японської історії, Національного інституту японської літератури, Міжнародного дослідного центру японології, Науково-дослідного інституту людства та природи і Національного музею етології. 1 жовтня

2009 року Національний інститут японської мови та мовознавства став шостим інститутом, що приєднався до НИУ. Проводячи базові дослідження в рамках цілей, визначених під час їхнього заснування, ці інститути мають взаємодіяти між собою, виходячи за усталені рамки попередніх досліджень.

Головним завданням НИУ визначається “просування фундаментальних досліджень культури та її похідних у часі та просторі, включаючи емпіричні дослідження з використанням великих сховищ культурних матеріалів та теоретичних досліджень, що інтегрують перспективи гуманітарних наук”. НИУ має амбіції стати “глобальним центром для всебічних наукових досліджень у галузі наук про людину, спрямованих на відкриття нових напрямків досліджень, включаючи співпрацю з різними галузями природничих наук”.

Деякі інститути НИУ, такі як Національний музей історії Японії, Національний музей етнології та Національний інститут японської літератури, виконують ще функції музею та виставкових майданчиків. Завдяки цьому ці інститути виконують ще й функцію спільних для всіх інститутів НИУ інформаційних центрів [Нінген бунка кенкю кіко 2017].

\* \* \*

Підсумовуючи сказане вище, варто зазначити, що гуманітарні знання разом з богословством були основою освіти в будь-якому цивілізованому традиційному суспільстві до настання епохи технічної революції та капіталістичної економіки, які створили потребу у вузькопрофільних технічних фахівцях, необхідних для вирішення певних конкретних завдань, метою яких у кінцевому підсумку є отримання максимального прибутку. Потреба бізнесу та держави в таких фахівцях, необхідних для функціонування дедалі більш складних систем та інституцій і виведення на ринок інноваційних продуктів, привела не тільки до зміни пріоритетів в освітньому процесі, де первісний універсалізм, спрямований на виховання зразкового громадянина (як, наприклад, у Давній Греції) чи зразкової еліти (як, наприклад, у традиційному Китаї), дедалі більш поступався роздрібненню й спеціалізації, а й до приниження гуманітарних знань як таких, які неможливо безпосередньо й утилітарно конвертувати в успішну кар’єру чи зиск. Якщо ідея необхідності всебічного розвитку особистості більш-менш зберігається на рівні початкової та середньої ланок освіти (умовно кажучи, садок та школа), то вища освіта стає дедалі більш фрагментованою і вузькопрофільною, у якій пріоритет віддається набуттю певних знань і навичок, необхідних для побудови успішної кар’єри. Як зазначає Сета Хіросі, японські підприємці не беруть на роботу магістрів та докторів наук з гуманітарних дисциплін, а якщо в дуже рідких випадках і беруть, то суто на роботу у відділ кадрів. Загалом, роботодавців абсолютно не цікавить, який був у студента-гуманітарія фах [Сета 2015, passim].

Такий прагматичний підхід призводить до того, що в часи економічних негараздів саме фінансування гуманітарних дисциплін скорочується, хоча в стратегічному плані такий підхід створює великі проблеми для загального розвитку суспільства в довгостроковій перспективі, бо лише культура, стрижнем і квінтесенцією якої є гуманітарні знання, є тим, що відрізняє людину від всіх інших істот. Гуманітарні знання в їхньому чистому вигляді принципово не є знаннями інструментальними, які можна безпосередньо конвертувати в технології чи товари, але дають знання людині про людину, тим самим, по суті, й створюючи людину.

#### ЛІТЕРАТУРА

Капранов С. В. *Сінто у соціокультурних трансформаціях XIX–XX ст.* Київ, 2014.

A Guide for the “New Education” // **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.** URL: [www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317420.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317420.htm) (дата звернення: 03.09.17).

Army Service Forces Manual, Civil Affairs Handbook Japan. Section 15: Education // **Education in Japan** / Ed. Kodama Mitsuo. Tokyo, 1983.

Barshay Andrew E. **The Social Sciences in Modern Japan**. Berkeley – Los Angeles – London, 2004.

Bartholomew James R. **The Formation of Science in Japan**. New Haven – London, 1989.

Brownlee John. **Japanese Historians and the National Myths, 1600–1945: The Age of the Gods and Emperor Jinmu**. UBC Press, 1997.

Dore R. P. **Education in Tokugawa Japan**. London, 1965.

Dore R. P. Textbook Censorship in Japan: The Ienaga Case // **Pacific Affairs**. Vol. 43, No. 4. 1970.

Duke Benjamin S. **The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872–1890**. New Brunswick – New Jersey – London, 2009.

Education in Japan 1946 // **Education in Japan** / Ed. Kodama, Mitsuo, 1983.

Heinrich Patrick. **The Making of Monolingual Japan. Multilingual matters**. Bristol, 2012.

Horio Teruhisa. **Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom**. Tokyo, 1988.

Memorandum 1945. Administration of the Educational System of Japan // **Education in Japan** / Ed. Kodama Mitsuo. Tokyo, 1983.

Morikawa, Terumichi. Ideals of self-reliance and personal advancement: Modern education in the Meiji era 1868 to 1912 // **The History of Education in Japan (1600–2000)** / Ed. Tsujimoto M., Yamasaki Y. London – New York, 2017.

Najita Tetsuo. **Visions of virtue in Tokugawa Japan**. Honolulu, 1987.

Okano Kaori, Tsuchiya Motonori. **Education in contemporary Japan**. Cambridge, 1999.

Report of the United States Education Mission to Japan // **Education in Japan** / Ed. Kodama Mitsuo, 1983.

Steenstrup Carl. The Imagawa Letter: A Muromachi Warrior's Code of Conduct Which Became a Tokugawa Schoolbook // **Monumenta Nipponica**. Vol. 28, No. 3. 1973.

Tsujimoto Masashi, Yamasaki, Yoko. Formation and growth of an education-based society 1600 to 1868 // **The History of Education in Japan (1600–2000)**. London, 2017.

Willcock Hiroko. Traditional Learning, Western Thought, and the Sapporo Agricultural College: A Case Study of Acculturation in Early Meiji Japan // **Modern Asian Studies**. Vol. 34, No. 4. 2000.

Araï 2015. – 荒井寿光, 大学に文系は要らないか 人文社会科学の国際化急げ // **SankeiBiz**. URL: [www.sankeibiz.jp/compliance/news/151015/cpd1510150500002-n1.htm](http://www.sankeibiz.jp/compliance/news/151015/cpd1510150500002-n1.htm) (дата звернення: 03.09.17).

Ide 2013. – 井出 草平, 江戸時代の教育制度と社会変動, 四天王寺大学紀要 2013, No. 57.

Кадзіі 2011. – 梶井 一暁, 近世僧侶の庶民教育へのかかわり: 伊予国の手習塾を中心に, 宗教研究. No. 85.

Кадзіі 2016. – 梶井一暁, 近世・近代移行期における国民教育の確立と教育観の変化 – 人的資本形成の前提としての近代学校, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, No. 163.

Кейданрен 2014. – 次代を担う人材育成に向けて 求められる教育改革. URL: [www.keidanren.or.jp/policy/2014/033\\_honbun.pdf](http://www.keidanren.or.jp/policy/2014/033_honbun.pdf) (дата звернення: 03.09.17).

Кейданрен 2015. – 国立大学改革に関する考え方. URL: [www.keidanren.or.jp/policy/2015/076.html](http://www.keidanren.or.jp/policy/2015/076.html) (дата звернення: 03.09.17).

Курабе 2011. – 文学部がなくなる日, 主婦の友, 東京.

Моцзи 1962. – 孟子, 明治書院, 東京.

Накада 2013. – 中田 正浩, 日本の教育思想 (1) 江戸時代の教育機関から見えてくる教育思想, No. 7, 環太平洋大学研究紀要.

Момбу кагакусьо 2012. – リスク社会の克服と知的社会の成熟に向けた人文学及び社会科学の振興について) 報告), URL: [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/\\_icsFiles/afidfile/2012/09/06/1325061\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/_icsFiles/afidfile/2012/09/06/1325061_1.pdf) (дата звернення: 10.09.17).

Момбу кагакусьо 2013. – 国立大学改革プラン, URL: [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afidfile/2013/12/18/1341974\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afidfile/2013/12/18/1341974_01.pdf) (дата звернення: 12.09.17).

Момбу кагакусьо 2015a. – 国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて) 通知 (URL: [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/\\_icsFiles/afidfile/2015/06/16/1358924\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/_icsFiles/afidfile/2015/06/16/1358924_3_1.pdf) (дата звернення: 02.09.17).

*Момбу кагакусью 2015b.* – National University Reform for the Coming Era. URL: [www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381_1_1.pdf) (дата звернення: 02.09.17).

*Момбу кагакусью 2017a.* – 生きる力. URL: [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf) (дата звернення: 03.10.17).

*Момбу кагакусью 2017b.* – 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント. URL: [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf) (дата звернення: 21.09.17).

*Момбу кагакусью 2017c.* – 高等学校学習指導要領の改訂のポイント. URL: [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1234773\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1234773_002.pdf) (дата звернення: 21.09.17).

*Мурої 2015.* – 室井尚, 文系学部解体, Kadokawa, 東京.

*Нінген бунка кенкю кіко 2017.* – 設立の経緯と目的. URL: [www.nihu.jp/e/node/63](http://www.nihu.jp/e/node/63) (дата звернення: 13.10.17).

*Ніхон гакудзюцу кайгі 2015.* – これからの大学のあり方—特に教員養成・人文社会科学系のあり方—に関する議論に寄せて. URL: [www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-kanji-1.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-kanji-1.pdf) (дата звернення: 24.09.17).

*Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017a.* – 21世紀COE (center of excellence) プログラム. URL: <https://www.jsps.go.jp/j-21coe/> (дата звернення: 25.10.17).

*Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017b.* – URL: [www.jsps.go.jp/kadai/index.html](http://www.jsps.go.jp/kadai/index.html) (дата звернення: 12.09.17).

*Ніхон гакудзюцу сінкокай 2017c.* – 科学研究費助成事業. URL: [www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/index.html](http://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/index.html) (дата звернення: 03.10.17).

*Сета Хіросі 2015.* – 文系学部のプロフィール, IDE 現代の高等教育, No. 575.

*Тодай 2017.* – 文学部の歴史—起源と沿革 // **University of Tokyo Faculty of Letters.** URL: [www.l.u-tokyo.ac.jp/schema/history.html](http://www.l.u-tokyo.ac.jp/schema/history.html) (дата звернення: 23.09.17).

*Фукудзава 1866 (2002-1).* – 西洋事情、福沢諭吉著作集, 第1巻, 慶應義塾大学出版会、東京.

*Фукудзава 1872 (2002-3).* – 学問のすゝめ, 福沢諭吉著作集, 第3巻, 慶應義塾大学出版会、東京.

*Фукудзава 1875 (2002-4).* – 文明論之概略、福沢諭吉著作集, 第4巻, 慶應義塾大学出版会、東京.

*Фукудзава 1883 (2002-5).* – 学問之独立, 福沢諭吉著作集, 第5巻 慶應義塾大学出版会、東京.

*Хісакі 1990.* – 日本古代学校の研究, 玉川大学出版部、町田.

## REFERENCES

Kapranov S. V. (2014), *Sginto u sociokulturnykh transformacijah XIX–XX st.*, A. Yu. Krymskyi Institute of Oriental Studies, NAS of Ukraine, Kyiv. (In Ukrainian).

“A Guide for the ‘New Education’”, in *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*, available at: [www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317420.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317420.htm) (accessed September 3, 2017).

“Army Service Forces Manual, Civil Affairs Handbook Japan”. Section 15: Education, in Kodama, Mitsuo (Ed.) (1983), *Education in Japan*, Meisei University Press, Tokyo.

Barshay Andrew E. (2004), *The Social Sciences in Modern Japan*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.

Bartholomew James R. (1989), *The Formation of Science in Japan*, Yale University Press, New Haven and London.

Brownlee John (1997), *Japanese Historians and the National Myths, 1600–1945: The Age of the Gods and Emperor Jinmu*, UBC Press.

Dore R. P. (1965), *Education in Tokugawa Japan*, Routledge & Kegan Paul, London.

Dore R. P. (1970), “Textbook Censorship in Japan: The Ienaga Case”, *Pacific Affairs*, Vol. 43, No. 4, pp. 548–556.

Duke Benjamin S. (2009), *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872–1890*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey and London.

“Education in Japan 1946” (1983), in Kodama, Mitsuo (Ed.), *Education in Japan*, Meisei University Press.

Heinrich Patrick (2012), *The Making of Monolingual Japan*, Multilingual matters, Bristol.

Horio Teruhisa (1988), *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*, University of Tokyo Press, Tokyo.

“Memorandum 1945. Administration of the Educational System of Japan” (1983), in Kodama Mitsuo (Ed.), *Education in Japan*, Meisei University Press, Tokyo.

Morikawa Terumichi (2017), “Ideals of self-reliance and personal advancement: Modern education in the Meiji era 1868 to 1912”, in Tsujimoto M. and Yamasaki Y. (Ed.), *The History of Education in Japan (1600–2000)*, Routledge, London and New York, pp. 34–60.

Najita Tetsuo (1987), *Visions of virtue in Tokugawa Japan*, University of Hawaii Press, Honolulu.

“Report of the United States Education Mission to Japan” (1983), in Kodama, Mitsuo (Ed.), *Education in Japan*, Meisei University Press, Tokyo.

Okano Kaori, Tsuchiya Motonori (1999), *Education in contemporary Japan*, Cambridge University Press, Cambridge.

Steenstrup Carl (1973), “The Imagawa Letter: A Muromachi Warrior’s Code of Conduct Which Became a Tokugawa Schoolbook”, *Monumenta Nipponica*, Vol. 28, No. 3, pp. 295–316.

Tsujimoto Masashi (2017), “Formation and growth of an education-based society 1600 to 1868”, in Tsujimoto, Masashi and Yamasaki, Yoko, *The History of Education in Japan (1600–2000)*, Routledge, London, pp. 5–33.

Willcock Hiroko (2000), “Traditional Learning, Western Thought, and the Sapporo Agricultural College: A Case Study of Acculturation in Early Meiji Japan”, *Modern Asian Studies*, Vol. 34, No. 4, pp. 977–1017.

Arai Hisamitsu (2015), “Daigaku-ni bunkei wa iranai ka: jinmoi shakai kagaku-no kokusaika isoge”, in *SankeiBiz*, available at: [www.sankeibiz.jp/compliance/news/151015/cpd1510150500002-n1.htm](http://www.sankeibiz.jp/compliance/news/151015/cpd1510150500002-n1.htm) (accessed September 3, 2017). (In Japanese).

Ide Sohei (2013), “Edo jidai-no kyoiku seido to shakai hendo”, *Shitennoji daigaku kiyō*, No. 57, pp. 207–224. (In Japanese).

Kajii Kazuaki (2011), “Kinsei soryo-no shomin kyoiku-e no kakawari: Iyo kuni-no tenarai-juku-o tyusin-ni”, *Shukyo kenkyū*, No. 85, pp. 165–192. (In Japanese).

Kajii Kazuaki (2016), “Kinsei kindai ikouki-ni okeru kokumin kyoiku-no kakuritsu to kyoikukan-no henka – jinteki shihonkeisei-no zentei to site-no kindai gakko”, *Okayama daigaku daigakuin kyoikugaku kenkyūka kenkyū shūroku*, No. 163, pp. 9–19. (In Japanese).

Keidanren (2014), *Jidai-o neraiu jinzai ikusei-ni mukete / motomerareru kyoiku kaikaku*, available at: [www.keidanren.or.jp/policy/2014/033\\_honbun.pdf](http://www.keidanren.or.jp/policy/2014/033_honbun.pdf) (accessed September 3, 2017) (In Japanese).

Keidanren (2015), *Kokuritsu daigaku kaikaku-ni kansuru kangaekata*, available at: [www.keidanren.or.jp/policy/2015/076.html](http://www.keidanren.or.jp/policy/2015/076.html) (accessed September 3, 2017). (In Japanese).

Kurabe (2011), “Bungabu ga nakunaru hi”, *Shufu-no tomo*, Tokyo. (In Japanese).

Moshi (1962), Meiji shoin, Tokyo. (In Japanese).

Nakada Masahiro (2013), “Nihon-no kyoiku shiso (1) Edo jidai-no kyoiku kikan kara mietekuru kyoiku shis”, *Kantaiheiyo daigaku kenkyū kiyō*, No. 7, pp. 115–121. (In Japanese).

Mombu kagakusho (2012), *Risuku shakai-no kokufuku to chiteki shakai-no seijuku-ni muketa jinmongaku oyobi shakai kagaku-no shinko- ni tsuite (hokoku)*, available at: [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2012/09/06/1325061\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/09/06/1325061_1.pdf) (accessed September 10, 2017). (In Japanese).

Mombu kagakusho (2013), *Kokuritsu daigaku kaikaku puran*, available at: [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2013/12/18/1341974\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/12/18/1341974_01.pdf) (accessed September 12, 2017). (In Japanese).

Mombu kagakusho (2015a), *Kokuritsu daigaku hojin nado-no soshiki oyobi gyomu zenpan-no minaoshi-ni tsuite (tsuchi)*, available at: [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/\\_icsFiles/afiedfile/2015/06/16/1358924\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2015/06/16/1358924_3_1.pdf) (accessed September 2, 2017). (In Japanese).

Mombu kagakusho (2015b), *National University Reform for the Coming Era*, available at: [www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/\\_icsFiles/afiedfile/2015/10/01/1362381\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/_icsFiles/afiedfile/2015/10/01/1362381_1_1.pdf) (accessed September 2, 2017). (In Japanese).



Mombu kagakusho (2017a), *Ikiru chikara*, available at: [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afiedfile/2011/07/26/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afiedfile/2011/07/26/1234786_1.pdf) (accessed October 3, 2017). (In Japanese).

Mombu kagakusho (2017b), *Yochien kyoiku yorei, sho chugakko gakushu shido yoryo-no kaitei-no pointo*, available at: [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662_2.pdf) (accessed September 21, 2017). (In Japanese).

Mombu kagakusho (2017c), *Kotogakko gakushu shido yoryo-no kaitei-no pointo*, available at: [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1234773\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1234773_002.pdf) (accessed September 21, 2017). (In Japanese).

Muroi Nao (2015), *Bunkei gakubu kaitai*, Kadokawa, Tokyo. (In Japanese).

Ningen bunka kenkyu kiko (2017), *Seiritsu-no kei'i to mokuteki*, available at: [www.nihu.jp/e/node/63](http://www.nihu.jp/e/node/63) (accessed October 13, 2017). (In Japanese).

Nihon gakujutsu kaigi (2015), *Korekara-no daigaku-no arikata – toku-ni kyoin yosei jinmon shakai kagaku kei-no arikata-ni kansuru – giron-ni yosete*, available at: [www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-kanji-1.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-kanji-1.pdf) (accessed September 24, 2017). (In Japanese).

Nihon gakujutsu shinkokai (2017a), *21 seiki COE (center of excellence) purogoramu*, available at: <https://www.jsps.go.jp/j-21coe/> (accessed October 25, 2017). (In Japanese).

Nihon gakujutsu shinkokai (2017b), available at: [www.jsps.go.jp/kadai/index.html](http://www.jsps.go.jp/kadai/index.html) (accessed September 12, 2017). (In Japanese).

Nihon gakujutsu shinkokai (2017c), *Kagaku kenkyuhi josei jigyo*, available at: [www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/index.html](http://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/index.html) (accessed October 3, 2017). (In Japanese).

Seta Hiroshi (2015), *Bunkei gakubu-no purofiru, IDE gendai-no koto kyoiku*, No. 575. (In Japanese).

Todai (2017), “*Bungabu-no rekishi – kigen to enkaku*”, in *University of Tokyo Faculty of Letters*, available at: [www.l.u-tokyo.ac.jp/schema/history.html](http://www.l.u-tokyo.ac.jp/schema/history.html) (accessed September 23, 2017). (In Japanese).

Fukuzawa (1866) (2002-1), *Seio jijo*, Fukuzawa Yukichi chosakushu, Vol. 1, Keio gijuku daigaku shuppankai, Tokyo. (In Japanese).

Fukuzawa (1872) (2002-3), *Gakumon-no susume*, Fukuzawa Yukichi chosakushu, Vol. 3, Keio gijuku daigaku shuppankai, Tokyo. (In Japanese).

Fukuzawa (1875) (2002-4), *Bummeiron-no gairyaku*, Fukuzawa Yukichi chosakushu, Vol. 4, Keio gijuku daigaku shuppankai, Tokyo. (In Japanese).

Fukuzawa (1883) (2002-5), *Gakumon-no dokuritsu*, Fukuzawa Yukichi chosakushu, Vol. 5, Keio gijuku daigaku shuppankai, Tokyo. (In Japanese).

Hisaki (1990), *Nihon kodai gakko-no kenkyu, Tamagawa daigaku shuppanbu*, Machida. (In Japanese).

### Гуманітарне знання й освіта в Японії XVII–XXI ст.

А. А. Накорчевський

У статті подається стислий огляд головних тенденцій та особливостей ставлення до гуманітарних знань та його ролі в суспільстві й освіті Японії, починаючи з XVII століття до сьогодення.

Відзначається, що в домодерній Японії існували лише гуманітарні знання, за майже повної відсутності природничих експериментальних наук та математики.

У процесі модернізації Японії, який розпочався в 1868 році, традиційні неподільні гуманітарні знання (яп. бун) були таксономічно структуровані за західними зразками й поділені на “літературу”, “філософію”, “історію” і т. ін. Відзначається роль японського просвітителя Фукудзава Юкіті і його боротьби за право індивіда вільно отримувати доступ до всіх видів інформації без обмежень заради розвитку самодостатньої, незалежної особистості.

Приблизно з 1890 року, з посиленням імперських амбіцій Японії, гуманітарні знання почали використовуватися для підтримки й поширення державної ідеології. Були введені цензура й жорсткий контроль за змістом підручників, особливо в найбільш чутливій для державної ідеології сфері – історії Японії. Хоча в університетах зберігалася відносна свобода академічних досліджень, але були й табуовані теми, пов’язані з “божественним” походженням імператорського роду та важливою ідеологією про його “безперервність”.

Після поразки Японії у війні в 1945 році всі цензурні обмеження були зняті й гуманітарні знання дістали поштовх до вільного розвитку.

Наприкінці статті подається огляд дискусії, яка точиться в сучасній Японії щодо “корисності” гуманітарних знань для побудови індивідуальної кар’єри, бізнесу та суспільства в цілому. Розглядаються також тенденція до інструменталізації гуманітарних знань та проблема створення гібридних природознавчо-гуманітарних дисциплін і факультетів у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** гуманітарні знання, освіта, Японія, ідеологія, пропаганда, підручник

### **Гуманитарное знание и образование в Японии XVII–XXI вв.**

*А. А. Накорчевский*

В статье дается краткий обзор основных тенденций и особенностей отношения к гуманитарному знанию и его роли в обществе и образовании в Японии, начиная с XVII века до современности.

Отмечается, что в домодерной Японии существовало только гуманитарное знание, при почти полном отсутствии естественных экспериментальных наук и математики.

В процессе модернизации Японии, который начался в 1868 году, традиционное неделимое гуманитарное знание (яп. бун), было таксономически структурировано по западным образцам и разделено на “литературу”, “философию”, “историю” и т. д. Отмечается роль японского просветителя Фукудзава Юкити и его борьбы за право индивида свободно получать доступ ко всем видам информации без ограничений ради развития самодостаточной, независимой личности.

Примерно с 1890 года, с усилением имперских амбиций Японии, гуманитарное знание стало использоваться для поддержки и распространения государственной идеологии. Была введена цензура и жесткий контроль за содержанием учебников, особенно в наиболее чувствительной для государственной идеологии сфере – истории Японии. Хотя в университетах сохранялась относительная свобода академических исследований, но были и табуированные темы, связанные с “божественным” происхождением императорского рода и важной идеологемой о его “непрерывности”.

После поражения Японии в войне в 1945 году все цензурные ограничения были сняты и гуманитарное знание получило толчок к свободному развитию.

В конце статьи дается обзор дискуссии, развернувшейся в современной Японии по поводу “полезности” гуманитарного знания для построения индивидуальной карьеры, бизнеса и общества в целом. Рассматривается также тенденция к инструментализации гуманитарного знания и проблема создания гибридных природо-ведческо-гуманитарных дисциплин и факультетов в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** гуманитарное знание, образование, Япония, идеология, пропаганда, учебник

*Стаття надійшла до редакції 5.12.2017*