

Национальные системы образования в Японии и в России: сравнительно-сопоставительный анализ

Аида Рустамовна Нурутдинова,

*доцент кафедры иностранного языка в профессиональной коммуникации
Казанского национального исследовательского технологического университета,
кандидат педагогических наук*

- национальные программы • эстетическое образование • чувственно-эмоциональный мир
- этнопедагогическая основа образования •

В настоящее время в разных странах мира с их разной политической, этнической и культурной историей разрабатываются национальные варианты систем эстетического образования. При этом известно, что во многих странах существует не одна и не две такие системы. В России назрела необходимость более пристального знакомства с разнообразными национальными вариантами программ, методик и концепций — всего того, что входит в понятие «система эстетического образования». Теперь школьное образование, обусловленное повышенными потребностями развивающегося общества и вызовами нового столетия, развернулось в более широких направлениях.

Исследуя школьную систему образования в Японии и в России, нетрудно заметить, что в них обнаруживается много сходных явлений. В то же время каждая система образования выделяется чем-то особенным, специфическим, неповторимым. Сопоставление систем образования школьников в системе среднего образования в Японии и в России во второй половине XIX — конце XX веков даёт возможность для выявления объективной картины происходящих в них изменений и их результатов, что является необходимым условием для разработки эффективной школьной политики, предупреждением от возможных ошибок в создании прогностической модели совершенс-

твования эстетического образования в системе среднего образования этих стран.

Россия находится на пути реализации эстетического образования, тогда как в Японии уже долгое время существует система эстетического образования. В ситуации ценностного вакуума советская система эстетического образования стала восприниматься как устаревшая, потерявшая прежние приоритеты. В процессе её перестройки переход школы от единообразной, монотонной к вариативной осуществляется путём сохранения структурных качеств прежней государственной системы школы, работавшей по единым программам, имевшей единый государственный стандарт. Однако меры и уровни стандартизации — государственной, региональной и индивидуальной для каждого учебного заведения — представляются различными в пределах общего, особенного и единичного.

В контексте системы эстетического образования могут существовать последовательно или синхронно представленные самостоятельные курсы или разделы в различных учебных дисциплинах, ориентированные на новые формы интеграции культуры, эстетики, искусства и экологических представлений человечества, как ретроспективно рассматриваемых, так и современных, дополняющих друг друга. При этом могут

быть построены различные модели этико-эстетического образования, в основе которых будет лежать принцип и опыт параллельного освоения чувственного, объективно-эстетического, своеобразного облика мира и его трансформации в культурных различных формах.

Несомненным достоинством государственной модели образования является их естественная нацеленность на общеэстетическое развитие личности ребёнка независимо от возрастных периодов. Самая главная воспитательная и образовательная установка педагогических систем состоит в задаче формирования в чувственно-эмоциональном мире ребят способности слышать гармонизированные, акустические композиторами звуки, называемой в эстетике эстетической отзывчивостью на звуки. Особенность состоит в предоставлении педагогу свободы в организации и проведении занятий. Программы нацелены на создание предпосылок организационного, идеологического, материального порядка, без которых свобода творчества педагога может стать пустым звуком. Не только тематическая свобода нужна педагогу, но и освобождение от обязательного тематическо-идеологического подбора материала, в особенности его идеологической подачи. Ведь на широком и чрезвычайно разнообразном поле жизни разных эпох, стран и народов открывается возможность естественно и органично погрузить учащихся в закономерности музыкального развития человечества, в интонационное богатство музыки и в связи её интонационно-образных возможностей родного для учащихся языка и того иностранного языка, который они изучают в школе.

Японцы начали присматриваться к советской педагогике и школе ещё с 20-х годов прошлого года. Им импонировали идеи Н.К. Крупской о воспитательной работе в школе, о политехническом образовании. В послевоенные годы многие японские педагоги стали всё настойчивее высказывать мысль, что по вопросам образования у них больше общего с русскими, чем с американцами. Толчок к подлинно научному пониманию теории и практики образования в нашей стране дала опубликованная книга Токумицу Ягава «Философия образования в СССР».

Японская и советская школы имеют много общего: классно-урочная система, обязательное посещение занятий, экзамены по прослушанным курсам, наполнение классов, унификация классных групп, перенесение центра тяжести в учебном процессе на педагога, централизованное управление школой и т. д.

В японских школах нашли отражение идеи А.В. Луначарского о гармоничном образовании личности, включающем в себя, как известно, вопросы интеллектуального и физического развития, морального образования, эстетического и художественного совершенствования.

Создание демократической, истинно национальной школы возможно только на этнопедагогической основе. Любая школьная система должна быть естественно выращена из нужд самой нации. Отрадно заметить, что в этом вопросе русские К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой были единомышленниками с японцами Када Адзумама и Нацуме Соэки, хотя жили в разное время и не были знакомы с идеями друг друга, что опять подчёркивает общечеловеческие ценности и эстетический характер образования и воспитания.

«А как же Япония без Я.А. Коменского?» — невольно вырвется у скептика, не знающего о первых переводах «Зрелищ вселенных» на японский, осуществлённых в России в XVIII веке в Переводческой комиссии Российской академии наук, созданной по инициативе М.В. Ломоносова. *Коменскологические корни педагогической культуры японцев чрезвычайно велики, они оказались в плодородной почве тысячелетних собственных традиций воспитания, по-своему гуманистических, по-своему демократических.*

Знакомство с трудами Тэруо Фуй-ита (Университет Акита), профессора Момору Хорцуки (Университет Нагойя) свидетельствует, что они мыслят о Коменском японскими категориями. Именно Япония доказывает всему миру, что никакая созидательная модернизация школьного дела немислима без опоры на свои вековые народные, национальные традиции. Их игнорирование исключает демократичность системы образования и воспитания.

Японский психиатр Дои Такэо так описал типичную модель поведения японца, закрепившуюся и на уровне национального характера. Относительно мира незнакомых ему чужих людей японец проявляет чувство полного безразличия. Но японец обнаруживает, что этот мир нельзя игнорировать, он начинает прилагать все усилия к тому, чтобы идентифицироваться и ассимилироваться со средой. Сначала японец по отношению к «чужим» проявляет чувство надменного превосходства или безразличия как средства психологического давления и запугивания другой стороны. Если же эти средства оказываются безуспешными, тогда остаётся «заискивание расположения» и «отождествление с другими»¹.

Разбирая опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого, мы обращаемся к опыту школ эпохи Токугавы (XVII–XIX вв., точнее: 1602–1867):

- Для уроков чтения японские учителя в сельских местностях подбирали такие тексты, которые в данном селе исполнялись на свадьбах, на похоронах, на местных праздниках, так что воспитывающее обучение детей тесно связывалось с жизнью крестьян.

- Л.Н. Толстой посвящал занятия стихам, учил детей любоваться сверкающими звёздами Млечного пути, слушать тишину леса, журчание ручьев, шорох листьев, видеть красоту деревьев.

- Во время цветения черёмухи вокруг этих деревьев водились хороводы. Усаживаясь кругом, учащиеся любовались красотой, наслаждались ароматом. Девушки пели песню, очень напоминающую древние религиозные моления, представляющие собой обращения к красотам всей вселенной: «Когда расцветает черёмуха, лес становится прекрасным» (буквально: приходит, возвращается в лес красота, как будто спускаясь с неба), «Когда отцветает черёмуха, вселенная лишается красоты» (буквально: уходит красота), «Когда девушки выходят

на хоровод, на улицу приходит красота, а когда девушки уходят с хоровода, с ними из вселенной уходит красо-

та». *Поклонение красоте черёмухи очень напоминает японский праздник цветущей сакуры.*

- Урок Л.Н. Толстого под цветущей липой живо напоминает весенние праздники японцев, посвящённые цветению сакуры. «Если он мудрец из провинции Оми, не значит ли это, что он мудрец всей вселенной» — речь о Наказе Тодзю (1608–1648), воспитанном дедом в духе традиционной сельской морали и педагогики.

Следует привести небольшой фрагмент из статьи о японцах: «Недостаток плодородной земли, сложные климатические условия, рост населения и его эксплуатация заставляли японцев напряжённо трудиться, выискивать формы и средства деятельности, обеспечивающие хотя бы минимальные возможности для существования. В результате в национальном характере народа сформировались такие черты, как трудолюбие, бережливость, упорство в достижении поставленных целей, внутренняя самодисциплина, стойкость к трудностям»².

Факты неумолимо свидетельствуют о том, что советская педагогика и школа не только привлекли к себе внимание японской педагогической общественности, но и оказали влияние на развитие японской системы образования. Мы не утверждаем, конечно, что модель советской общеобразовательной школы скопирована японцами в деталях. Это далеко не так. *Из нашей теории и опыта обучения и образования школьников воспринято лишь то, что не противоречит устоявшейся традиции.* Таким образом, к концу нового периода всемирной истории в Японии складывается стройная единая школьная система, охватившая практически всё детское население, с элементами заимствованных западноевропейских педагогических систем, но проникнутая сильным националистическим духом «японизма». Именно Япония добилась фантастических успехов: эстетическое и художественное образования в японских системах школьного образования и образования занимают столько времени, сколько в наших школах отводится всему гуманитарному образованию и образованию.

Японская школа имеет свой институт эстетического образования, который занимает

¹ Мацумото Нобухиро. Тоа миндзоку бунка рон // теория культуры восточноазиатских народов. Токио. 1977. С. 43.

² Этнопсихологический словарь. М., 1999.

ся не только теоретическими исследованиями в области художественного и эстетического образования, но и наделён полномочиями внедрения теоретических разработок в практику дошкольного, школьного и высшего образования.

Практика строится таким образом, что в понимании сущности образования вообще, художественного и эстетического в частности, не возникает оснований для парадоксов. В теоретическом плане делают всё для того, чтобы с самого раннего детства, затем в дошкольном и школьном воспитании и образовании узнать, понять, кто с чем родился, и что нужно сделать, чтобы природные дарования появились и начали работать как на благо самого владельца дарований, так и на благо общества. «Хитодзуку-ри» — программа формирования человека, содержание которой составляет утверждение о необходимости гармонического образования личности, взаимосвязь интеллектуального и физического развития, нравственного образования, культурно-художественного совершенствования.

В качестве главной цели при этом рассматривали:

- формирование у молодёжи добродетелей и патриотизма, лояльности и оборонного сознания;
- повышение производительности труда для собственного счастья и счастья других людей.

Программа имела в основе конфуцианскую систему обучения и образования, направленную на выработку традиционно почитаемых этических и эстетических норм, а также идеи интенсивного обучения. Эстетическая часть программы своим содержанием сильно напоминает «Императорский рескрипт об образовании» 1890 года. Идеи Конфуция об уважении родителей и старших, о долге, вежливости и почтительности нашли в наши дни официальное закрепление в правительственных документах. Известные положения конфуцианства об интенсивном обучении и непрерывной цепи экзаменов воплотились в предметные педагогические методики.

Страны и регионы Восточной Азии придают сейчас большое значение конфуцианству.

На Тайване конфуцианство стало составной частью государственных учебных программ, этому примеру в 1982 году последовал и Сингапур. Бессменный руководитель Сингапура Ли Куан Ю был убеждён, что долго доминировавшее в Сингапуре западное образование готовит «специализированных идиотов», а не ответственных граждан, и этому типу образования было противопоставлено моральное воспитание. Исследователи, в свою очередь, пытаются искать в конфуцианстве как общей идеологической основе новых индустриальных государств причину их социально-экономических успехов.

В Японии конфуцианство, как форма лишённая национально-духовных корней, должно было быть переосмыслено, переработано, чтобы стать основой жизнеорганизации на новой почве. Япония в конфуцианстве взяла на себя жизненную мудрость, которая обращала внимание на практические аспекты человеческого бытия, учила жить в сегодняшней жизни, среди вещей и ценностей, проповедуя активный стиль человеческого существования. В своих идеологических установках Япония ушла в живые, реальные, «натурализованные» и потому религиозная и этическая традиции оказались там гораздо более жизненными и живучими. *Ценности конфуцианской этики в Японии, ввиду их близости к жизни, могли вживаться в социальную среду, формируя доверие и приятие их, трансляцию вширь, вглубь и в будущее. Не последнюю роль здесь сыграло и создание собственной письменности.*

Образование в Японии через осмысление конфуцианства и трансформацию его в определённую этику выполнило свою главную функцию — осмыслило собственное японское бытие в адекватных ему смысловых конструктах, символах и смыслах, а не выстроило сотню-другую возможных онтологий и красивых картинок мироздания. Иными словами, японское общество достаточно давно нашло своё идентификационное поле как определённого социального организма и сделало своей главной проблемой осмысление того, что целое уже есть, но оно всегда одно и одновременно всегда не одно и то же. В этом отношении можно сказать, что японцы первыми вышли и на идею интеллектуаль-

ной технологии, ведь разложить конфуцианство как определённое мировоззрение и сделать из него ряд социальных техник поведения — задача не из легких, её без высокой степени рефлексивной культуры не осуществишь.

Считалось, что ввиду разгрома империи, ослабления государственной милитаристской системы и активного западного влияния на социально-политические процессы в стране, все нововведения будут направлены против «самурайской дикости», феодальной культуры, жестокости патриархальных отношений, словом, против национальных традиций Японии. Но обратимся к примеру, на который указывает художник Б.М. Неменский и который касается действующей сейчас в японской школе системы художественного воспитания. Эта система была не только подробно разработана и проверена ещё до войны передовыми художниками и педагогами на основе изучения опыта Европы и России начала века и первых послереволюционных лет, но и опробована рядом педагогов-энтузиастов в своих школах.

Сегодня эта, несомненно, японская, национальная система воспитания, опирающаяся на собственные вековые традиции художественного развития и уважения к красоте, использующая неоченимый потенциал искусства как средство формирования человека, даёт результаты, которые потрясут даже самых технизированных экспертов. И в этом отношении опыт Японии для исследования долговременных проблем образования является уникальной. Там можно и нужно исследовать собственно образовательные процессы в чистом виде, потому что именно там образование транслировало ценности и нормы, а никак не профессиональные навыки, которые передавались совершенно в иных сферах.

Уникальность японского образования состоит в том, что оно являет собой эталон образования, которое на протяжении многих лет не теряло своего субъекта — объекта, не отказывалось от образовательных целей, а главное не рассматривалось в узкопрагматической рамке как средство решения производственных, промышленных проблем. Об этом, в частности, свидетельствует и то, что реформы японского обра-

зования не совпадают с традиционными, фиксируемыми в литературе, условиями и предпосылками. Образование в Японии всегда сохраняло свою родовую характеристику — работало в широком социокультурном контексте с ценностно-смысловыми конструктами.

Восточный менталитет с его группизмом ставку на личность никогда не делал и личность никогда не формировал. В этом раньше видели его ущербность, его слабость. Оценка эта была продиктована эталоном, которым выступал западный, а точнее, американский индивидуализм. Но у «малых драконов» — Южной Кореи, Сингапура, Тайваня — ставка на личность тоже не делается, однако, и там дошли до осознания необходимости какого-то выдающегося субъекта. И они его находят, выдвигая на передний план формирование элит. А это фактически есть не что иное, как групповой личностный субъект. Таким образом, японцы совместили, с одной стороны, преимущества западной личностной субъективности, адаптировали её, расширили, дополнили своей традицией — группизмом — и получили собственную модель субъекта. Здесь и традиция сохранена, и мировая тенденция выражена.

Ввиду господства традиционного японского группизма, в японском обществе практически отсутствует личность. Однако обратим внимание на такую специфическую традиционную деталь, характеризующую межличностные и групповые отношения японцев, как формирование 1-го, 2-го и 3-го кругов общения, для каждого из которых существует своя модель поведения и отношения. Обычно состав лиц, входящих в 1-ю (ближайшие друзья, коллеги), 2-ю (актуальные и потенциальные знакомые) и 3-ю (чужие люди) категории, определяется индивидом до 20 лет, поскольку японец, как правило, именно к этому возрасту окончательно выбирает место своей работы и очерчивает, таким образом, круг непосредственных или потенциальных знакомых.

На этом в основном завершается процесс обретения своего «лица», которым дорожит японец и которое не отделено от круга людей, куда он этому времени вписался. Причём японец не только не отделён от группы,

не только не стремится к этому, но и будет глубоко несчастным, если это произойдёт. Только в ней он обретает уверенность и психологический комфорт. Обычному японцу с детства очень чётко внушают, как устроен мир и каково его место в нём. Это не обязательно нотации, скорее, не вербальное, а статусно-ролевое транслирование этих норм является преобладающей формой. С культом старшинства связано превалирование смысла жизни над всеми частными и преходящими ценностями и интересами. Ведь жизнесмысловой компонент обычно становится значимым уже в старшем возрасте.

Ещё следует специально посмотреть, переосмыслить в специфически-японских смысловых конструктах, когда и почему, из каких соображений и под давлением каких обстоятельств было введено всеобщее образование, которое к началу века было уже 4-летним.

Великие дидакты прошлого утверждали, что педагогика (в понимании западной традиции) возникает тогда, когда обнаруживается проблема отношений между поколениями, когда старшие не знают, что делать с младшими, когда младшие не хотят быть похожими на старших, т.е. педагогика всегда решала проблему отцов и детей, а в Японии нет никакой педагогики. Есть естественно-исторический процесс движения индивида в индивидуальных, коллективистских и прочих рамках, которому было обеспечено беспроblemное существование при условии принятия им правил игры. И он их принимает, ибо неприятие их для него равносильно самоубийству, для этого надо подвергнуть тотальному отрицанию все эти ценности, символы.

Таким образом, японская система воспитания, в отличие, скажем, от декларативной системы коммунистического воспитания в бывшем СССР, является целостной:

- с одной стороны, определённые ценности общения транслируются на бытовом уровне и не рефлексированы;*
- с другой стороны, существующая система образования учит тому же, только ещё с добавлением рефлексированного отношения к провозглашаемым ценностям бытия индивида, общества, государства.*

Всё сказанное, однако, не означает, что в японском образовании нет проблем. Проблемы всегда возрастают пропорционально нашим притязаниям и сильно зависят от наших оценок степени проблематичности ситуации. При оценке современного состояния образования Японии чаще всего используется выражение «запущенность образования». Расширение образовательных возможностей, отмечает И. Сузуки, оказавшее благоприятное воздействие на выравнивание, стандартизацию и популяризацию образования, имело вместе с тем и нежелательные последствия. Поскольку образование исторически и традиционно представляло в Восточной Азии путь к власти, и этот факт имеет место и сегодня, то формальные регалии — дипломы и степени — ещё имеют немаловажное значение.

В силу этого, до сих пор образование грешит формализмом, делая главный упор на овладении огромным запасом формальных знаний. Из-за преобладания тенденции осуществлять любой социальный отбор по критерию образования в настоящее время неоправданно возросло значение различий между учебными заведениями и, следовательно, привело к острой конкуренции при поступлении в наиболее престижные из них. В результате школьное образование ориентировано ныне на подготовку учащихся к серии вступительных экзаменов, а учёба превратилась в стандартизированный процесс с акцентом на фактическое знание и запоминание.

Стандартизация образования и слишком высокий знаниевый ценз, погоня за жёсткими критериями способствовали возрастанию числа детей, не способных угнаться за темпом обучения и не выдерживающих требований. Это породило такие проблемы, как насилие в школах, массовое хулиганство, отказ детей посещать школу и высокую детскую преступность. Так, в 70-е годы доля детей, не сумевших приспособиться к школе или ненавидящих её без особых причин, достигла 20%.

Кроме того, свою лепту в копилку проблем неизбежно добавляют современные социальные изменения, сопутствующие быстрому экономическому росту Японии. Например, сокращение численного состава семьи

и увеличение занятости замужних женщин снизили образовательную роль семьи. Развитие урбанизации и рост плотности населения в городах не оставляют места для детских игр и взаимодействия с соседями — в результате снижается воспитательное значение окружающей среды.

По мнению И. Сузуки, в ходе 40 послевоенных лет экономических и социальных перемен отмечалось общее ослабление роли семьи, школы и общества в реализации целей образования. Кроме того, *равенство образовательных возможностей в сочетании с высокими стандартами обучения превратило Японию в «общество избыточного образования».*

В России же программа образования школьников выражается суховатым, систематизированным языком «методик», «программ» и «систем» преподавания тех или иных дисциплин. Сталкиваясь с документами такого рода, порой затрудняешься усмотреть в них связь с проблемами «большой культуры», с жизнью современного искусства, с человеком как носителем духовных потребностей и способностей. Авторы «методик», «программ» и «систем» сталкиваются с теми же трудностями, но если система образования затрудняется «воспринять» жизненные, ценностные и духовные аспекты подобных документов, то их невозможно выразить.

Ориентация на творчество является мировоззренческой установкой современного образования в России, однако надо признать, что *в школе в большей мере удаётся формальное насыщение школьников знаниями, нежели развитие у них эстетического потенциала, способности выйти за рамки сложившихся представлений.*

Стереотипность мышления, успешно формируемая в начальной школе, в старшем школьном возрасте проявляет себя в гипертрофированном виде общего равнодушия, неумения высказать свою точку зрения, эмоциональной обыденности. В соединении с общей скованностью (зажатостью, несвободой) ребёнка она выражается в отсутствии навыка общения, в том числе и через продукт собственной художественной деятельности, что приводит к затуханию природных склонностей и задатков

(любое произведение ребёнка становится «вещью в себе», не находя выхода в социальную сферу). Узость эстетико-художественного кругозора, рождённая той же привычкой к стереотипу, приводит к искажению вкусовых предпочтений школьников, к неадекватной оценке своих собственных возможностей в отсутствии потребности в познании, безоговорочному, слепому следованию общеизвестным «истинам».

В России (в 90-е гг. XX в.) появились новые концепции, в которых были выделены ценности социокультурной жизни, личного и национального достоинства, общекультурной и профессиональной компетентности, культуры гражданства, семьи, ответственности перед собой и другими. Были обозначены задачи воспитания: развитие духовности учащихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации. Анализ предложенных способов решения этих задач показал, что не затрагивает духовную и эстетическую сферу воспитанников.

В российской школе уроки чтения и литературы сопровождают все годы учения. Это наиболее значимый школьниками вид искусства, чья ценность для растущей личности состоит в том, что к книге почти всегда можно вернуться, перечитать любимые страницы, переосмыслить своё понимание, подняться на новую ступень познания.

Вместе с тем следует констатировать, что школьный курс литературы не ориентирован на развитие этико-эстетической и эстетико-экологической культуры школьника, и потому весьма актуальна задача создания дополнительных, факультативных курсов для разных возрастных групп. Такие варианты программ начинают появляться, но нет ещё в них органичного сочетания в раскрытии творческого, писательского поиска и панорамы природной жизни, увиденной в неповторимые мгновения автором или воссозданной в воображении, присутствует только перспектива разработки новых интегративных курсов, сочетающих содержание эколого-культурного и эстетико-гуманитарного образования.

В школьных программах изобразительного искусства природа раскрывается достаточно последовательно через различные жанры, в частности скульптурные. Зримые образы природы, воссозданные мастерами, составляют золотой фонд экологической культуры человечества. Но ещё не осуществлены проекты разработки последовательного сопоставления своеобразия и эстетики образов реальной природы и её творческого видения художником. Такая модель учебного курса, несомненно, может влиять на развитие не только эстетического и эколого-нравственного отношения к миру, но и художественных способностей школьников, их творческой деятельности.

Музыкально-педагогическая общественность пока проявила меньшую активность в разработке новых и разнообразных программ музыкального образования подрастающего поколения россиян. Музыкально-педагогические факультеты педуниверситетов и пединституты, консерваторий и Российской академии музыки им. Гнесиных не прекратили свою активную деятельность, в том числе по подготовке высших музыкально-педагогических кадров, по разработке теории, методологии и методики музыкального образования.

Несомненно, сказалось отсутствие такого лидера в музыкальной педагогике, каким был Д.Б. Кабалевский, каким в художественной педагогике является Б.М. Неменский. Тем не менее, выпущен целый сборник программ по разделу «Музыка» для начальных классов; опубликована программа по музыкальной литературе для 8–11 классов (для классов с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла), а в сборнике программ факультативных курсов представлена программа «История джаза и популярной музыки».

Направленность программ по музыке на духовное развитие личности школьника очень чётко проявляется в постановке изучения сложных и крайне важных для общекультурного развития вопросов. Через занятия музыкой, через погружение в музыку ребята втягиваются, вводятся в широкий и разнообразный мир культуры, раскрывают смысл, да и научаются чувствовать его в таких разных выражениях, как «архитектура — это застывшая музыка». Конечно,

задача ставится благородная, но слишком уж утопичная при одном часе в неделю. Для реализации такого рода задач требуется иная атмосфера, и не столько школы, сколько всего общества.

Следующим прорывным шагом в музыкальном образовании в общеобразовательных школах будет постановка вопроса о специфической и оригинальной дидактике в преподавании музыки.

Старшие поколения могут только завидовать нынешним ребятам, что у них есть возможность в 8–11 классах потратить 128 часов на изучение музыкальной литературы. Нельзя не обратить внимания на программы: «Театр» (1–11 классы), «Основы экранной культуры (1–11 классы)», «Космос театра» (1–11 классы), «Интегрированные уроки искусства» (1–4 классы), «На пути к образу».

В 40–70-е годы прошлого века такие программы были за гранью возможного, но теперь всеобщее театральное и художественное слово, без сомнения, начинают входить в жизнь государственной образовательной школы, имея закреплённость в базовых элементах и стандартах образования. Но, увы, пока не получающих конкретного места в расписаниях занятий большинства школ.

В самые последние годы в культурно-эстетическом направлении развития системы эстетического образования началось движение и некоторое обновление разработанной ещё в 70-е годы Л.М. Предтеченской курса «Мировая художественная культура». Издательство «Просвещение» опубликовало 2 сборника программ по курсу «Мировая художественная культура: Художественная культура Древнего мира, Средних веков и эпохи Возрождения», VI–VIII классы и «Мировая художественная культура», IX класс и «Мир народной культуры и Основы художественной культуры».

Обновление данного курса вызвано и потребностями школы, и изменением всей духовной ситуации в стране, и нарастающей интенцией россиян органично влиться в усиливающийся процесс интеграции европейских народов в единое сообщество людей. Именно в программах по мировой художественной культуре

твенной культуре отсутствует стремление объять необъятное путём включения в программы всего известного в художественном развитии человечества без какой-либо систематизации и без отступления от хронологии. Таким подходом к построению программ и такой нацеленностью на её реализацию старались подготовить учащихся к углублённому изучению мировой художественной культуры, а также к изучению курса культурологии, который уже вошёл в обязательный предмет практически во всех университетах и институтах.

Что касается курса «Эстетика жизни», программа, которая утверждена Федеральным экспертным советом Министерства образования России в качестве обязательной для школ, гимназий, лицеев и колледжей РФ, уже есть, но вопрос о введении в курса в сетку часов пока не решён.

Эта предельно парадоксальная модель современного государственного образования дополняется системой эстетического образования, которую *на данный момент невозможно представить в полном и приемлемом виде, поскольку для такого представления нужно объехать все города, перелистать все источники информации по стране в целом и по всем регионам, провести исследование всех семей по вопросам состояния эстетического, нравственного, экологического и физического в них, заглянуть хотя бы в каждый детский сад, познакомиться со всеми воспитателями всех инициативных общественных организаций, объединений по интересам.* Статистики или информационных материалов по этим вопросам сегодня нет. Так что мы можем пока более или менее уверенно говорить о государственной модели эстетического образования в школьных учреждениях России, которые хотя и медленно, но благодаря стараниям энтузиастов — педагогов и воспитателей, исследователей и деловых людей — продвигаются к осознанию и пониманию того, что без формирования эстетически развитого человека у России нет шансов быстро и безболезненно войти в сообщество современных цивилизованных и культурных народов.

Таким образом, в целом в сфере эстетического образования эти аспекты остаются столь же насущными, сколь и пока нераз-

решёнными. Обзоры точек зрения на эстетическое образование школьников в России дают представление о различиях в понимании вида и природы таких связей.

На наш взгляд, необходимо остановиться на следующих блоках в системе отечественного эстетического образования школьников:

1. Социальные потребности общества в эстетическом образовании. Они чаще всего описываются на языке целей путём построения и описания сферы деятельности. Отдельные цели выявляются путём исследования потребностей в эстетическом воспитании в различных социальных сферах жизнедеятельности (знание об их составе и структуре заимствуется при этом из социологии). Эти цели, как правило, оказываются различными по содержанию, различены также их удельный вес и значение. Так что после выявления целей — эмпирического или теоретического — необходима особая методологическая работа по их анализу и построению однородной системы целей. Эту работу никак не могут заменить те априорные и нормативные формулировки, с которыми мы обычно сталкиваемся при определении целей: они всегда общи и приблизительны и не отражают культурологической специфики эстетического образования.

2. Потребности искусства как социального института в работе по эстетическому образованию школьников состоят в том, чтобы подрастающее поколение приобретало разнообразные навыки восприятия (и переживания) тех эстетических ценностей, которые человеку предлагает современное искусство или искусство прошлого. Чтобы это происходило, система эстетического образования должна ориентироваться на реализацию всех, известных на данный момент, социальных, культурных и личностных функций искусства, а оценка эффективности и качества художественного воспитательного процесса должна осуществляться дифференцированно по всем описанным в социологии функциям искусства. Взаимосвязь таких оценок и их истолкование могут определяться только одним критерием: насколько в работах по художественному образованию выражается то понимание природы искусства (и художественного

творчества), которое выработано веками в самом искусстве. Сверхзадачей является постепенное воздействие всех видов работ по эстетическому образованию на уровень эстетических способностей. Тогда каждый документ в этой области, так же как каждое занятие, каждый урок или посещение памятника, будет оцениваться по эстетическим критериям.

3. Группа требований связана с идеей его «культуросообразности»: подразумевается, что эстетико-педагогический процесс может способствовать выявлению его своеобразия, укреплять, делать вклад в сохранение эстетических ценностей.

В учебных программах Японии и России наблюдаются следующие изменения в содержании эстетического образования:

1. Широкое распространение интегративных программ, которые объединяют материал вокруг основных идей для преодоления фрагментарности образования, развития эстетического потенциала школьников. Эти программы ориентированы на изучение основных явлений, факторов, соответствующих наук, на формирование умений классификации и изменения изучаемых явлений, на развитие научной интуиции.

2. Обновление содержания эстетического образования. Социально-политические преобразования, научно-технический прогресс приводят к возникновению в эстетическом воспитании и образовании новых ориентиров, которые обуславливают содержание учебных программ. Учебный план наполняется новым содержанием, связанным с интернациональным, поликультурным, идейно-моральным, эстетическим, этическим образованием.

3. Обеспечение большей гибкости и вариативности образования. При создании образовательных программ сокращается объём обязательного учебного материала и увеличивается объём элективного обучения предметам эстетического цикла, что объясняется потребностью в облегчении учебной нагрузки и необходимостью полной реализации интересов и склонностей учащихся.

Тем не менее, можно сделать один обобщающий вывод: *за последние годы состо-*

яние в секторе эстетического образования значительно активизировалось, расширилось и получает всё большую поддержку со стороны Министерства образования РФ. Прогресс идёт в перспективную сторону гармонизации процессов образования и обучения, то есть к подлинному образованию культурно-активных субъектов будущего — граждан России. Отметим сосредоточенную нацеленность школьного образования на широкое, полиэстетическое развитие учащихся всеми доступными современному педагогу и школе средствами.

Программы в значительной мере упорядочивают и систематизируют арсенал общечеловеческих ценностей, предоставляют педагогу возможность варьировать материал, не ставя его в жёсткие рамки педагогической деятельности. Тем не менее, удивляет отсутствие неких организующих весь материал эстетической культуры принципов, которые с момента возникновения художественно-творческой деятельности человека, то есть с момента возникновения искусства и до наших дней, лежали и будут лежать в фундаменте художественной жизни всех поколений людей.

Вариативность — это организационный принцип обучения и образования. Сочетание историчности и территориальности, раскрытие социокультурных доминант эпохи, стран и народов через творчество художников и памятников пронизывают все темы и рассчитаны на углублённое творчество педагогов, которые теперь в педуниверситетах и пединститутах довольно основательно изучают культурологию, основные исторические закономерности, логику культурного развития стран и народов и появление в различные эпохи в разных странах у разных народов именно таких произведений искусств, вошедших в арсенал общечеловеческих ценностей и входящих в духовную жизнь всех современных образованных и культурных людей.

Сопоставление воспитательных систем различных стран, в частности Японии и России, помогает обнаружить и преодолеть определённые недостатки, обогатить практический опыт и найти оптимальные пути совершенствования систем образования и воспитания в современном мире:

* пересмотреть в отечественной системе среднего образования статус и значимость эстетического образования как определяющего компонента учебно-воспитательного процесса в соответствии с положительным опытом и традицией японской школы (речь идёт о введении самостоятельных и интегративных курсов, учебных дисциплин, предметов общеэстетического цикла). Отличие японской системы эстетического образования школьников от российской заключается в том, что предметы эстетического цикла изучаются всеми учащимися, начиная с младшей школы до выпуска, а также продолжают в течение всей жизни.

- осуществлять постоянное обновление содержания, форм и методов эстетического образования в виде последовательно, синхронно-представленных самостоятельных курсов, разделов в различных учебных дисциплинах, в соответствии с историко-культурологическими и религиозно-философскими традициями. В контексте эстетического образования школьников в Японии существуют последовательно или синхронно представленные самостоятельные курсы или разделы в различных учебных дисциплинах, ориентированные на новые формы интеграции культуры, эстетики, искусства и экологических представлений человечества, как ретроспективно рассматриваемых, так и современных, дополняющих друг друга;
- разработать программы по эстетическому развитию личности школьника на основе ценностей культуры, этических и моральных традиций. Введение предметов, ориентированных не только на практическое, но и теоретическое понимание искусства (поэтического, театрального и сценического и т.д.) во взаимосвязи с историей их становления и развития в систему эстетического образования школьников в Японии, способно эффективно повлиять на учебно-воспитательный процесс;
- обеспечить непрерывность эстетического образования школьников на протяжении всего обучения в школе;
- обеспечить взаимосвязь и непрерывность этического и эстетического содержания воспитания и образования;
- использовать личностно-ориентированные образовательные технологии, учитывающие возрастные и индивидуально-психологические особенности школьников и представляющие собой объединённые

по определённым признакам формы, методы и средства обучения, реализуемые в японской школе имитационные, операционные, ролевые, деловые игры, интегрированные с учебной деятельностью.

Изучение системы образования Японии помогает объективно оценить путь, пройденной японской школой, и перспективы её развития с учётом национальной традиции, культурной специфики данной страны.

Для дальнейшего исследования системы эстетического образования школьников в Японии научный интерес могут представлять вопросы, связанные с культурными нормами, культурными ценностями и способами их трансмиссии через систему традиционного семейного воспитания; с преемственностью непрерывной системой эстетического образования (детский сад — школа — вуз); интеграция национальной культуры и учебно-воспитательного процесса; интеркультурный и кросскультурный фактор эстетического образования в Японии. □