

А.Д. БЕРТОВА, Е.А. ДЕСНИЦКАЯ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ИНДИИ И ЯПОНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.¹

В статье рассматривается распространение западных моделей образования в Индии и Японии во второй половине XIX – начале XX в. Реформа образования, затрагивавшая как организационную составляющую, так и содержание учебных программ, была важным этапом в процессе модернизации. Несмотря на сходство задач, стоявших перед двумя странами, модернизационные процессы в сфере образования в каждой из них имели свою специфику, обусловленную социокультурной и политической ситуацией. Инициатива модернизации образования в Индии исходила как от колониальной администрации, заинтересованной в подготовке чиновников, так и со стороны нарождавшейся национальной интеллигенции, представители которой считали распространение западных знаний средством для освобождения от колониальной зависимости. В Японии основным двигателем преобразований стало новое правительство, сделавшее упор на развитие школьного образования. Для его реформирования были выбраны наиболее подходящие для страны элементы систем образования ведущих западных стран. Это принесло весьма впечатляющие результаты, но усилившиеся в конце XIX в. националистические и милитаристские настроения напрямую отразились на приоритетах образования и его переориентации на традиционные конфуцианские ценности, что привело в итоге к превращению школы в аналог подготовительной фазы для молодых людей к вступлению в ряды японской армии.

Ключевые слова: *Индия, Япония, образование, модернизация, Индийское Возрождение, реформы Мэйдзи, конфуцианские ценности, национализм, милитаризм.*

В настоящее время Индия и Япония входят в число ведущих мировых держав, обладающих значимым экономическим, научным и культурным потенциалом. Такое положение стало возможным в результате процессов модернизации, протекавших в этих странах в предшествующие полтора столетия. В начале XIX в. Индия и Япония были странами с традиционным укладом, по уровню социально-экономического и технологического развития существенно отстававшими от западных колониальных держав, которые проводили активную экспансию в Азиатском регионе. Важным элементом «догоняющей модернизации» были образовательные реформы. В данной статье рассматривается история рецепции вестернизированных моделей образования в Индии и в Японии на раннем этапе модернизации, в середине XIX – начале XX вв. Несмотря на общее сходство в адаптации западных образовательных практик, основывающихся на рациональном знании и всеобщем доступе к образованию, этот процесс в каждой из рассматриваемых стран имел свою специфику, связанную как с социокультурными особенностями, так и с текущей политической ситуацией. В статье рассматривается история становления образовательных институтов нового типа в Индии и Японии, обсуждаются особенности рецепции западного знания и его адап-

¹ Статья выполнена в рамках гранта РНФ (проект 18-78-10001-П).

тации в рамках традиционной культуры, а также затрагивается вопрос о влиянии, которое новые образовательные практики оказали на дальнейшее социальное и политическое развитие каждой из этих стран.

Трансформации образовательных практик в Индии

На протяжении XIX в. на территории Индии традиционные образовательные практики подверглись значимым изменениям как институционального, так и содержательного характера. Первоначальный импульс для процесса модернизации задавался британскими колониальными властями и христианскими миссионерами, но постепенно все большее влияние оказывал подъем национального самосознания интеллектуальной прослойки в индийском обществе, обобщенно называемый Индийским Возрождением. Хронологию этого процесса принято ограничивать приблизительно 1815–1919 гг.², однако трансформации в сфере образования приобрели более системный характер в период с середины XIX в.

К началу XIX в. в Индии не существовало единой системы образования: обучение производилось отдельными учителями на дому или в небольших школах, патхашалах (*rāṭhāśāla*) и толах (*toḷ*), и в каждой из них, как правило, всего один учитель³. Учителя и большая часть учеников происходили из брахманского сословия. Базовое обучение чтению, письму и счету проводилось на родных (новоиндийских) языках, однако систематическое преподавание разных дисциплин велось на санскрите. Санскритские школы часто получали финансовую поддержку со стороны местных властей⁴, поэтому школ с преподаванием на новоиндийских языках было немного. В Северной и Центральной Индии были распространены школы с преподаванием на персидском языке. В этих школах значимую часть учеников также составляли брахманы, изучавшие персидский язык для последующего поступления на службу к мусульманским правителям⁵. Так, в 1830-е гг. в бенгальском округе Бурдван из 899 учеников мусульманских школ около трети были брахманами, а общее число мусульман составляло не более половины⁶.

Характер преподавания не менялся на протяжении сотен лет. Для начальных этапов образования не составляли специальных учебных пособий, необходимый материал заучивался наизусть. В санскритских школах образование было сосредоточено на изучении классических образцов наследия прошлого; основными дисциплинами были грамматика, логика и традиционные ритуалистическо-правовые трактаты дхармашастры. Такой подход находился в очевидной оппозиции к возрастаю-

² Скороходова 2008: 25.

³ Исключением можно считать университетский центр в Навадвиле, к 1791 г. насчитывавший более 1100 студентов и 150 преподавателей. Sharfe 2002: 191. Подробнее о ранних этапах истории традиционного образования в Индии см. Десницкая 2021.

⁴ Sharfe 2002: 128-129

⁵ Despande 2016: 120. Схожим образом двумя тысячелетиями ранее брахманы поступали на службу к буддийским правителям, перенимая и инкорпорируя в собственное мировоззрение новые концепции и культурные реалии. См. Bronkhorst 2011.

⁶ Pollock 2001: 412.

щему значению новоиндийских языков, широко использовавшихся в повседневной жизни, в изящной литературе и в публицистике. Использование санскрита в этих областях, очевидно, считалось неуместным⁷.

Модернизация традиционной системы образования была значимым компонентом британской колониальной политики. С 1813 г. Ост-Индская компания несла ответственность за распространение образования в Индии и поддержку миссионерской деятельности⁸. Колониальная администрация была заинтересована не только в распространении английского языка, но и в легитимации образования на многочисленных новоиндийских языках, прежде пребывавших в тени санскрита и персидского. Поэтому с течением времени все большее распространение получали школы, в т.ч. миссионерские, с преподаванием на английском и новоиндийских языках⁹. Основной контингент обучающихся в таких школах составляли мальчики из высших каст. На протяжении XIX в. в разных частях Индии открывались также школы для обучения девочек и школы для представителей низших каст, в том числе неприкасаемых, но широкого распространения в рассматриваемый период они не получили.

Колониальные власти были заинтересованы не в построении системы образования широких масс индийского населения, а в обучении представителей отдельных сословий, которые могли бы послужить опорой для проведения колониальной политики. Таким сословием оказалось образованное брахманство. Брахманы как знатоки традиционного права, могли выступать в роли посредников между колониальными властями и местным населением, участвовать в формировании административных и юридических практик, работать переводчиками и чиновниками. Кроме того, поддержка традиционной учености, прежде бывшая прерогативой местных властей, повышала легитимность новой администрации. По мере взятия под контроль территории Индостана англичане учреждали образовательные институты, нацеленные на поддержание традиционного образования: Санскритский колледж в Варанаси (1791), Хинду колледж (1817) и Санскритский колледж (1824) в Калькутте, Хинду колледж в Пуне (1821) и др. Декларируемыми целями этих учреждений было развитие отраслей санскритского знания, имевших «практическое значение» (прежде всего дхармашастр), а также внедрение западной модели образования. Впрочем, в Бенгалии, ранее других индийских регионов вступившей на путь модернизации, инициатива к основанию учебных заведений исходила и со стороны образованных индийцев, стремившихся к распространению западных наук. Так, открытие Хинду

⁷ Например, Ишварачандра Видьясагар, будучи профессором Санскритского колледжа в Калькутте, писал памфлеты, направленные против христианских миссионеров и колониальных властей, на бенгальском языке. Pollock 2001: 414.

⁸ Ellis 2009: 364.

⁹ Миссионерские школы для обучения детей английскому языку появились в Бенгалии в XVIII в., в частности благотворительная школа Беллами была основана в 1731 году. См.: Скороходова 2012: 21.

колледжа в Калькутте произошло при активном участии родоначальника бенгальского Возрождения Рам Мохан Рая (1772–1833)¹⁰. И все же до начала 1840-х колледжи оставались скорее центрами санскритской учености¹¹. Преподавали в основном ученые брахманы (пандиты), которые строили учебный процесс традиционным образом и с трудом принимали формальные требования западной системы, вроде обязательного посещения, аттестаций и систематического изложения материала¹².

Ситуация начала меняться с 1835 г., когда по инициативе Т. Маколя был принят «Акт об английском образовании», подразумевавший сокращение поддержки санскритского и персидского образования и распространение западной образовательной модели, с преимущественным преподаванием на английском языке. В последующие годы колледжи возглавляют инспекторы-англичане, повсеместно вводится преподавание на английском языке¹³. Наряду с традиционными пандитами, преподавателями становятся индийцы, получившие образование в английских школах, а также европейцы, преподававшие первоначально такие предметы как английская литература, математика и физика. Взаимодействие между представителями традиционной индийской и западной образовательными системами оказалось плодотворным для обеих сторон. Постепенно формируется тип «нового пандита», сочетавшего познания в западных науках с традиционной образованностью и, нередко, разочаровавшегося в учении индуизма, к которому принадлежал по рождению. Стремление к распространению полученных знаний среди широких слоев населения побуждало индийских ученых к составлению словарей новоиндийских языков и написанию популярных пособий по таким темам, как, например, политическая экономия, история Древней Греции, Рима и Англии и т. д.¹⁴ В свою очередь, продвижение европейских ученых в изучении санскрита и традиционных брахманских дисциплин позволило им перейти к преподаванию в самой Индии. Первым профессором санскрита европейского происхождения в Хинду колледже в Пуне стал в 1859 г. немецкий индолог Мартин Хауг, в 1866 г. его сменил на этом посту Франц Кильхорн¹⁵.

В середине XIX в. образованные при поддержке колониальной администрации санскритские учебные заведения претерпели суще-

¹⁰ Скороходова 2008: 47.

¹¹ Исключением можно считать Калькуттский Хинду колледж, программа которого основывалась на изучении английского языка и современных языков Индии, естественных и социальных наук, медицины. Скороходова 2012: 32.

¹² Dodson 2002: 262

¹³ В оплотах традиционализма, например в Хинду колледже в Пуне, само присутствие англичанина в здании на первых порах воспринималось как акт ритуального осквернения, требующий от всех брахманов немедленного совершения очистительных церемоний. Deshpande 2015: 77.

¹⁴ Despande 2001: 78.

¹⁵ Подробнее об истории рецепции санскритской учености европейской индологией см. Tull 1991.

ственные изменения, как организационные (объединение Хинду колледжа и английских школ в Пуне и последующее формирование на их основе Деканского колледжа; учреждение университетов в Бомбее, Калькутте и Мадрасе (1857 г.) и др.), так и касающиеся программ и методов преподавания санскрита. Инновации последнего типа во многом связаны с изменением идеологии колониального проекта. Романтические идеи о единстве знания, существовавшего на заре человечества, популярные в первые десятилетия XIX в., сменились более прагматической просветительской повесткой, основывавшейся на представлении о прогрессе цивилизаций и преимуществе западных систем знания, которые должны были прийти на смену традиционным индийским¹⁶. Видным сторонником такой политики был Джеймс Баллентайн, в 1845-1861 гг. инспектор Санскритского колледжа в Варанаси, рассматривавший преподавание санскрита в качестве инструмента для ознакомления брахманской элиты с европейской философией и наукой, этикой и критическим мышлением, а также с учением христианства. Для этих целей он написал на санскрите труд под названием «Синописис естественных наук», составил санскритские пособия по химии, гидростатике, устройству телеграфа и т. д. Также на занятиях его студенты изучали санскритский перевод «Нового органа» Фр. Бэкона¹⁷. Впрочем, труды Баллентайна подвергались критике со стороны традиционно образованных индийцев, а также представителей колониальной администрации, поэтому предложенный им синтез санскритской учености и европейской науки не получил дальнейшего развития.

Во второй половине XIX в., наряду с дальнейшим распространением вестернизированной модели образования, все большее значение приобретает деятельность представителей индийской интеллигенции, стремившихся к синтезу достижений западной науки с индийским культурным наследием. Это было связано с распространением идеологии индийского Просвещения, целями которого мыслились выведение Индии из состояния социокультурной замкнутости, обретение универсальных (близких к западным) ценностей и нравственных оснований, преодоление догм и предрассудков и, наконец, обретение независимости¹⁸. К этому времени складывается достаточно широкая прослойка индийских интеллектуалов, образованных на европейский лад, с детства учившихся в английских школах и приступивших к изучению санскрита и традиционных дисциплин только в университете – в процессе поиска национальной идентичности. Следуя духу времени, многие общественные деятели той эпохи (Р. Г. Бхандаркар, Б. Г. Тилак, В. С. Апте и др.) были одновременно и значимыми учеными-санскритологами, занимавшимися поиском и описанием рукописей, изданием текстов, публикацией переводов санскритских произведений на английский и новоиндийские язы-

¹⁶ Dodson 2002: 269, 271.

¹⁷ Ibid: 294.

¹⁸ Скороходова 2008: 56-61.

ки. По остроумному замечанию Р. Н. Дандекара, в этот период «индийцы перестали быть пассивными объектами, вроде морских свинок, которых европейские ученые вскрывают и изучают в лаборатории»¹⁹.

К концу XIX значение образования как социального лифта начинает осознаваться представителями различных слоев индийского общества. В значительной степени этому способствовала деятельность индийских националистов, считавших образование главной силой, способной даровать освобождение Индии, и прилагавших немало усилий для учреждения школ, популяризации знания и борьбы с кастовыми ограничениями. Английская администрация на этом фоне вынуждена была также увеличить усилия по распространению образования. Реформы Керзона, предпринятые в начале XX в., делали образование более доступным как в социальном, так и в географическом отношении, но одновременно усиливали контроль со стороны государства²⁰. И все же преимущественный доступ к образованию имели малочисленные (на общем фоне индийского населения) представители высших каст. К 1911 г. лишь 1,9 % населения Индии имело начальное образование.²¹ В последующие десятилетия всеобщее образование оставалось одной из целей национально-освободительной борьбы. Достижение этой цели оказалось возможным лишь после провозглашения независимости.

Изменения в образовательных практиках Японии

Вторая половина XIX века стала периодом коренных преобразований в традиционном подходе к образованию и в Японии. В отличие от Индии, Япония никогда не находилась в колониальной зависимости, однако в 1853 г., когда страна была насильственно открыта американцами после более чем двухвековой самоизоляции, стало очевидно, что она сильно отстала от стран Запада в научно-техническом отношении. Военное правительство в лице сёгуна показало неспособность справиться с изменившейся ситуацией, и в 1868 г. к власти пришли сторонники возвращения власти императору.

Новое правительство понимало уязвимую позицию Японии в отношениях с империалистическими державами и поставило своей целью вывести Японию на должный научно-технический уровень, а сделать это предполагалось при активном заимствовании западных знаний²².

На протяжении XVII – начала XIX в., образование в стране было довольно широко распространено: около 40% мужчин и 15% женщин умели читать и писать²³. В это время начали активно распространяться школы *тэракоя* при буддийских храмах, предназначенные для простых

¹⁹ Dandekar 1978: 8.

²⁰ Ellis 2009: 364.

²¹ Kumar 2005: 38.

²² Об этом заявлялось в пятой статье «Клятвы из пяти пунктов» (*Гокадзё госэймон*), опубликованной практически сразу после возвращения власти императору: «Из внешнего мира будут заимствованы полезные сведения, и таким путем будут укреплены основы империи». См. Японцы о Японии 1906: 4.

²³ Мещеряков 2009: 265.

людей. Единой системы образования в них не было, однако в основном там преподавали письмо, чтение и счет. Ведущим сословием в этот период были воины-самураи, и мальчики самурайского происхождения посещали школы *ханко*²⁴, где программа обучения была более обстоятельной. Традиционное образование элиты в Японии концентрировалось на изучении китайских классических конфуцианских произведений²⁵ и буддийских трактатов. В обязательную программу подготовки молодых воинов также входили боевые искусства. Кроме того, имущие слои населения могли продолжить свое обучение в частных школах *сидзюку*, во главе которых стояли известные учителя. Фиксированных программ обучения там не было, и каждый учитель предлагал ученикам осваивать тот предмет, в котором был специалистом.

В XVIII–XIX вв., помимо китайской учености, особую роль стало играть учение *кокугаку* – изучение древних японских текстов и их перевод на современный японский язык; постепенно происходило и приобщение к западным знаниям. Ученые школы «голландоведения» (*рангаку*) получили через голландскую миссию доступ к некоторым западным естественнонаучным книгам и занимались их переводом и трактовкой. Тем не менее, этого было недостаточно для конкуренции с Западом. Важнейшей составляющей реформ периода Мэйдзи (1868–1912) было внедрение новой образовательной системы. Перед лицом угрозы колонизации властям необходимо было привить японцам ощущение внутреннего единства и обеспечить всеобщее повиновение императору. Этого можно было достичь только в том случае, если бы эти идеи внедрялись в рамках систематического обучения: сначала на уровне школы, а затем и в других учебных заведениях²⁶. Вместе с тем образовательная система должна была быть приближена к западной, чтобы соответствовать уровню ведущих держав, войти в состав которых Япония стремилась. Важный вклад в исследование систем образования в странах Европы и Америки внесла снаряженная правительством в 1871–1873 гг. миссия под руководством члена правительства Ивакура Томоми. Миссия посетила целый ряд западных стран и составила подробные отчеты о плюсах и минусах каждой из систем в зависимости от страны. Для перехода Японии на более продвинутый уровень в области науки и техники власти отправляли студентов учиться за границу, а также приглашали иностранных специалистов (*о-ятои гайкокудзин*) для работы в качестве советников в разных сферах²⁷. Иностранные специалисты становились доверенными лицами членов правительства и помогали налаживать

²⁴ Сначала они располагались только в крупных княжествах, однако к концу периода Эдо их было уже около 270. См. Бакумацу исинки-но кёнку.

²⁵ В предшествующий Мэйдзи период Эдо (1603–1867) основной идеологией в стране было неоконфуцианство, поэтому особую важность приобрели труды неоконфуцианских философов Чжу Си (1130–1200) и Ван Янмина (1472–1529).

²⁶ Османов 2017: 11.

²⁷ По разным подсчетам с 1868 по 1912 г. в Японии успело поработать от 3 до 6 тыс. иностранных специалистов: Beauchamp 1987: 300.

работу современных предприятий, внедрять новые системы подготовки кадров, учреждать учебные заведения нового типа²⁸.

Важную роль в модернизации образования и распространении в Японии новых идеалов сыграли христианские миссионеры, которые основали первые школы западного образца²⁹, где преподавались языки и основы западных наук, а также знакомили молодых японцев с христианской верой и ценностями³⁰.

Поначалу главной задачей мэйдзийского правительства было внедрить через систему образования практические знания, которые способствовали бы скорейшему прогрессу Японии и воспитывали бы личности нового типа, более восприимчивые к нововведениям. Поэтому основной стратегией властей в первые годы после революции Мэйдзи было заимствование наиболее удачных элементов образовательных систем западных стран. Так, из Франции была воспринята централизованная административная структура с акцентом на государственные школы, из США – система образовательных институтов и учреждений и некоторые педагогические приемы, из Пруссии – система высшего образования, опирающаяся на несколько элитных университетов, из Англии – подготовительные школы, ставящие основной целью привить человеку строгую мораль и дисциплину³¹. Основой для создания школ стали учебные заведения *ханко* и *тэракоя*, существовавшие в период Токугава: они были перепрофилированы в начальные и средние школы нового образца. Элитные специализированные школы *сёгуната* и частные учебные заведения высокого уровня впоследствии были превращены в университеты.

В 1872 г. была опубликована Декларация правительства об образовании, в которой говорилось, что для достижения достойного места в мире и успеха в делах человеку необходимо образование, то есть образование – это основа процветания³². Это воззвание подразумевало, что теперь к образованию должны стремиться все, вне зависимости от социального статуса. В том же году был опубликован Закон о всеобщем обучении, по которому вводилось обязательное четырехлетнее начальное образование, причем как для мальчиков, так и для девочек, что было весьма непривычным для традиционной Японии³³.

²⁸ Стандартный контракт для специалистов заключался на три года, однако он мог быть продлен, и известны случаи пребывания специалистов в Японии в течение более чем двадцати лет. Meißner 2016: 272.

²⁹ Вокруг самых известных таких школ сложились три группы молодых японских христиан-интеллектуалов, которые впоследствии внесли значительный вклад в развитие японской мысли: группа Кумамото, группа Йокогама и группа Саппоро. Первая сформировалась вокруг миссионеров Дж.Г. Балла и С.Р. Брауна, вторая – вокруг миссионера Л.Л. Джейнза, а третья – вокруг У.Р. Кларка. См.: Бертова 2015: 145.

³⁰ Подробнее см. Ballhatchet 2007; Бертова 2021.

³¹ Beauchamp 1987: 300.

³² Munakata 1965: 541.

³³ Правительство считало наиболее ценными для достижения прогресса государства мальчиков, поэтому девочек начали отдавать в школу не сразу. См. Mehl 2001: 580.

Правительство стало активно развивать начальные и средние школы на местах. Важную роль играли также училища, в которых проводилась специализированная подготовка студентов в наиболее важных для властей областях – педагогике, медицине, сельском хозяйстве, иностранных языках, а также в сфере художественного образования. Подобные школы и училища предлагали альтернативный привычному для японского общества способ освоения какого-либо мастерства: традиционно обучение осуществлялось через мастеров-наставников, которые могли непосредственно передавать свои знания, опыт и секреты избранным ученикам. При этом самым главным была передача ученику традиции во всей ее полноте, о какой бы сфере ни шла речь³⁴. Однако во второй половине XIX в. эта модель сменилась другой – массовым обучением через учебные заведения разных направленностей.

Поначалу школьных учебников в Японии не было, поэтому приходилось использовать для обучения труды японских просветителей, в частности, книгу одного из вдохновителей реформы образования, Фукудзава Юкити (1835–1901), «Приглашение к учению», а также наскоро переведенные с английского западные учебники, которые совершенно не были подстроены под японские реалии³⁵.

Особенностью реформы образования было то, что акцент ставился на создание начальных и средних школ, чтобы нести образование в массы и максимально широко внедрять и актуальные для развития страны идеалы³⁶. Тем не менее, многие изменения были декларированы только на бумаге, а по факту продолжалось преподавание по моделям, действовавшим в предыдущую эпоху. Так, преподавание математики осуществлялось в основном учителями, обучавшимися при сёгунате по японской системе, а не по европейской, поэтому они не торопились учить детей по-новому. И учителям, и ученикам было подчас сложно освоить западную систему аксиом и письменные алгоритмы решения задач, поэтому, несмотря на запрет Министерства образования, долгое время учителя использовали для вычисления традиционные японские счета *соробан*, считая их более наглядными для объяснения азов арифметики³⁷.

К концу 1870-х правительство осознало, что такие западные ценности, как представление о свободе личности, могут препятствовать сплочению народа и укреплению власти правящей элиты. В 1879 г. было принято «Высочайшее волеизъявление по вопросам образования» (*Кёгаку сэйси*), где говорилось, что система образования не должна слепо заимствовать западные принципы, а ее главной задачей должно стать внедрение традиционных японских моральных принципов³⁸. В 1890 г. был принят Императорский рескрипт об образовании (*Кёйку-ни кансүру*

³⁴ Япония: 150 лет революции Мэйдзи 2018: 216.

³⁵ Мещеряков 2009: 266.

³⁶ Так, правительство запланировало открыть более 53760 школ – по одной на каждые 600 учеников – и восемь университетов. Мещеряков 2009: 265.

³⁷ Япония: 150 лет революции Мэйдзи 2018: 262-263.

³⁸ Османов 2017: 12.

тёкуго), в котором утверждался священный характер японской императорской династии и оглашались главные заветы образования – служение интересам общества и готовность на все ради защиты императорского престола³⁹. В созданном в 1891 г. буддийским мыслителем Иноуэ Тэцудзиро официальном комментарии к тексту Рескрипта утверждалась необходимость избавления от всех западных учений и нововведений, чуждых японскому духу. Постепенно правительство стало увольнять иностранцев с ведущих постов в образовательных учреждениях, заменяя их японцами. Своих мест лишились и многие преподаватели-христиане. В 1890 г. был издан Закон о начальных школах, который подчинил их не местным органам, а центральной власти. В 1900 г. было введено обязательное бесплатное четырехлетнее начальное образование, а в 1903 г. установлен исключительный государственный контроль над содержанием школьных учебников⁴⁰, которые были строго выверены в соответствии с государственной идеологией – синтоизмом. Основное внимание в школах стало уделяться моральному воспитанию в конфуцианском духе и мифологизированной национальной истории. Одновременно начали усиливаться милитаристские настроения.

После триумфального окончания японо-китайской войны 1894–1895 гг. Япония убедилась в эффективности проведенных реформ и начала готовиться к дальнейшей экспансии на континент, для чего была необходима мощная армия и флот. Обучение в школе стало своеобразной прелюдией к поступлению в ряды солдат государственной армии. Часы, отводимые в начальной школе на занятия чтением и письмом были сокращены, в то время как часов, выделенных на моральное и физическое воспитание, стало гораздо больше. Обязательными как для мальчиков, так и для девочек стали занятия традиционными боевыми искусствами⁴¹. Сделав упор на развитие начального и среднего образования, правительство массово готовило людей, которые могли вступить в ряды императорской армии и подчиняться приказам. Лишь немногие из них, наиболее талантливые, получали университетское образование, чтобы потом занять управленческие позиции, получать места в правительстве или занимать положение интеллектуальной элиты в обществе. Такой подход был весьма редким среди правительств развивающихся и модернизирующихся стран⁴², которые чаще всего стремились увеличить количество университетов, порождая этим огромную пропасть между интеллектуальной элитой и малообразованными массами населения.

Интересные изменения произошли за это время в подходах к обучению иностранным языкам. Долгое время основным иностранным языком в Японии был китайский, но он изучался в основном в письменном виде, для чего была разработана целая система обучения через чте-

³⁹ См. Кёйку-ни кансуру *тёкуго*: 7-8.

⁴⁰ Османов 2017: 14.

⁴¹ Османов 2017: 13

⁴² Beauchamp 1987: 301.

ние и толкование непонятных мест с помощью учителя. При этом разговорным китайским владела лишь немногие. Тот же принцип был использован в период Эдо при обучении голландскому языку. Самой важной задачей в это время был перевод трактатов по естественным наукам, для чего произношение было не так важно, как общее понимание смысла написанного. После свержения сёгуната новое правительство осознало важность английского языка как основного инструмента для познания западного мира, поэтому ввело его преподавание в школах. При этом сформировалось две основных традиции преподавания: «правильная», т.е. обучение английскому непосредственно от западных носителей языка, где важное место уделялось произношению, что позволяло напрямую общаться с иностранцами, и «неправильная», где самым важным было понять смысл написанного. Первый подход использовался в миссионерских языковых школах, а второй – в частных, во главе которых стояли люди, получившие традиционное конфуцианское образование. В начале 1870-х гг. на высшем уровне обсуждалась возможность принятия английского в качестве государственного⁴³, но с усилением националистических тенденций отношение к английскому языку стало меняться. После успешных войн с Китаем (1894–1895) и Россией (1904–1905) основным подходом к преподаванию английского стало обучение у японских учителей по традиционному методу. Некогда популярная схема обучения у носителей языка стала вызывать нападки со стороны националистически настроенных деятелей. Так, известные писатели Нацумэ Сосэки и Мори Огай писали, что учиться у носителей языка сродни превращению Японии в аналог Индии, находящейся под британским владычеством, что постыдно⁴⁴. Некоторые филологи начали ставить вопрос об отмене обязательного преподавания английского в школах, так как ученики прежде всего должны были постигать красоту собственного языка и не воспитывать в себе комплекс зависимости от Запада. Таким образом, если в начале преобразований Мэйдзи японцы отступали от традиционного подхода к обучению в угоду более актуальному, то затем, с ростом националистических настроений, вернулись к более привычному способу, который был объявлен более патриотическим.

XIX в. был периодом модернизации образовательных систем в Индии и в Японии. Для обеих стран были характерны усиление взаимодействия с культурами Запада и активная рецепция вестернизированных образовательных институтов и практик. Каждая из стран обладала собственными образовательными традициями, укорененными в особенностях национальной культуры, однако эти традиции оказывались неконкурентоспособными в условиях технологического и социально-экономического превосходства колониальных держав и их активной политики в Азиатском регионе. Несмотря на общее сходство модернизационных

⁴³ Эту идею предлагал, в частности, министр образования Мори Аринори в 1872 г.

⁴⁴ Shimizu 2010: 9.

процессов, в характере их протекания можно выявить немало отличий, которые были обусловлены как особенностями внутреннего уклада каждой из стран, так и непосредственной политической ситуацией, сложившейся в рассматриваемый период.

Население Индии было гетерогенным в социальном, этническом, религиозном, языковом аспектах. К началу процессов модернизации образованная прослойка была крайне невелика, поэтому трансформация образования происходила медленно, несистематически и затрагивала небольшую часть социума. Определенные усилия к учреждению новых образовательных институтов прикладывали колониальные власти, которые, однако, не были заинтересованы в выстраивании эффективной системы образования широких масс. Важной движущей силой для развития вестернизированного образования в Индии были национально мыслящие интелликуталы, число и значимость которых возрастала на протяжении XIX в. Поэтому можно сказать, что модернизация образования в стране происходила в постоянном взаимодействии между англичанами и индийцами. К середине столетия распространение образования начинает восприниматься в качестве ключевого этапа на пути к преодолению колониального правления. В среде индийских националистов формируется убеждение в необходимости отказа от слепого копирования западных теорий и образовательных моделей. Осознается необходимость использования национальных традиций как основы для переосмысления практик и идей, заимствованных из западной культуры.

Япония, по сравнению с Индией, была более социально однородна и более образованна. Запрос на реформу образования исходил со стороны элит, осознававших необходимость ускоренного развития и сплочения народа перед лицом угрозы со стороны Запада. Власти начали планомерно насаждать вестернизированное образование, чтобы в кратчайшие сроки «выковать» людей нового типа, способных воспринимать достижения западного прогресса. Особый акцент при этом был поставлен на школьное образование. Важно отметить, что при выборе модели для создания национальной системы образования власти не ограничились простым копированием какой-то одной западной системы, а выбрали из всех прогрессивных систем те элементы, которые казались наиболее подходящими для Японии. Несмотря на использование в качестве советников иностранных специалистов, японцы сохранили независимость от Запада, поэтому могли позволить себе самостоятельно принимать решения о том, что именно они хотят заимствовать.

В обеих странах к концу века в ходе национального подъема произошёл отход от слепого копирования западного образования к собственным традициям, переосмысленным и обогащенным, благодаря знакомству с западной методологией. Но в дальнейшем их пути оказались разными: стремившаяся занять место среди ведущих держав мира Япония стала доказывать свои права через милитаризацию и встала на

путь внешней экспансии, а в Индии, где зрело глубинное недовольство своим подчиненным положением, начало активно развиваться национально-освободительное движение против британской колонизации.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

- Бертова А.Д. Некоторые аспекты влияния христианства на формирование новых принципов образования в Японии в конце XIX – начале XX в. // *Asiatica: труды по философии и культурам Востока*. 2015. №9. С. 143-149. [Bertova A.D. Nekotorye aspekty vliyaniya hristianstva na formirovanie novykh principov obrazovaniya v Yaponii v konce XIX – nachale XX v. // *Asiatica: trudy po filosofii i kul'turam Vostoka*. 2015. №9. S. 143-149].
- Бертова А.Д. Христианство и семейные отношения в Японии в конце XIX – начале XX в. // *Религия и общество на Востоке*. 2021. № 5. С. 243-272. [Bertova A.D. Hristianstvo i semeinye otnosheniya v Yaponii v konce XIX – nachale XX v. // *Religiya i obshchestvo na Vostoke*. 2021. № 5. S. 243-272].
- Десницкая Е.А. Образовательные практики в городах Древней Индии // *Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология*. 2021. Т. 37. Вып. 3. С. 516–531 [Desnickaya E.A. Obrazovatel'nye praktiki v gorodakh Drevnej Indii // *Vestnik SPbGU. Filosofiya i konfliktologiya*. 2021. T. 37. Vyp. 3. S. 516–531. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2021.312>].
- Мешчеряков А. Н. Император Мэйдзи и его Япония. М.: Наталис, 2009. [Meshcheryakov A. N. Imperator Mejdzi i ego Yaponiya. M.: Natalis, 2009].
- Османов Е.М. Особенности морального воспитания и специфика подготовки к военной службе японских школьников периода Мэйдзи (1868-1912) // *Известия ДПУ*. Т. 11. №1. 2017. С. 10-19. [Osmanov E.M. Osobennosti moral'nogo vospitaniya i specifika podgotovki k vo-ennoj sluzhbe yaponskih shkol'nikov perioda Mejdzi (1868-1912) // *Izvestiya DGPU*. T. 11. №1. 2017. S. 10-19].
- Скороходова Т.Г. Бенгальское Возрождение. Очерки истории социокультурного синтеза в индийской философской мысли Нового времени. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2008 [Skorohodova T.G. Bengal'skoe Vozrozhdenie. Ocherki istorii sociokul'turnogo sinteza v indijskoj filosofskoj mysli Novogo vremeni. SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2008].
- Скороходова Т.Г. Младобенгалцы. Очерки истории социальной мысли Бенгальского Возрождения (Первый период, 1815–1857). СПб.: Петербургское Востоковедение, 2012 [Skorohodova T.G. Mladobengal'cy. Ocherki istorii social'noj mysli Bengal'skogo Vozrozhdeniya (Pervyy period, 1815–1857). SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2012].
- Япония: 150 лет революции Мэйдзи. Серия «Вопросы японоведения №7» / отв. ред. и сост. А.В. Филиппов, Н.А. Самойлов, Е.М. Османов. СПб.: Art-xpress, 2018. [Yaponiya: 150 let revolyucii Mejdzi. Seriya «Voprosy yaponovedeniya №7» / otv. red. i sost. A.V. Filippov, N.A. Samojlov, E.M. Osmanov. SPb.: Art-xpress, 2018.].
- Японцы о Японии. Сборник статей первоклассных японских авторитетов, собранных и отредактированных А. Стэдом / Под ред. Д.И. Шрейдера. СПб.: Просвещение, 1906. [Yaponcy o Yaponii. Sbornik statej pervoklassnykh yaponskih avtoritetov, sobrannykh i redakirovannykh A. Stedom / Pod red. D.I. SHrejdera. SPb.: Prosveshchenie, 1906].
- Бакумацу исинки-но кэйку (Образование в период Бакумацу и во время Мэйдзи исин) // Официальный сайт Министерства образования Японии [Bakumacu i vo vremya Mejdzi isin] // *Oficial'nyj sayt Ministerstva obrazovaniya Yaponii*. URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317556.htm
- Кэйку-ни кансүру тэкуто (Мэйдзи нидзюсаннэн дзюгацу сандзюнити). Момбукагакусё. (Императорский рескрипт об образовании (23-й год Мэйдзи, 30 октября) // Официальный сайт Министерства образования и науки Японии) [Kyoiku-ni kansuru tyokugo (Mejdzi nidzjusannen dzyugacu sandzyuniti). Mombukaga-kusyo. (Imperatorskij reskript ob obrazovanii (23-j god Mejdzi, 30 oktyabrya) // *Oficial'nyj sayt Ministerstva obrazovaniya i nauki Yaponii*). URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317936.htm
- Ballhatchet, H.J. The Modern Missionary Movement in Japan: Roman Catholic, Protestant, Orthodox // *Handbook of Christianity in Japan*. Ed. by Mark R. Mullins. 2007. P. 35–68.
- Beauchamp, E.R. Development of Japanese Educational Policy? 1945–1985 // *History of Education Quarterly*. 1987. Vol. 27. No. 3. P. 299-324.
- Bronkhorst, J. *Buddhism in the Shadow of Brahmanism*. Leiden: Brill, 2011.
- Dandekar, R.N. *Recent Trends in Indology*. Pune: Bhandarkar Oriental Research Institute, 1978.

- Deshpande, M.D. Pandit and Professor: Transformations in the 19th Century Maharashtra // The Pandit: Traditional Scholarship in India. Ed. A. Michaels. Delhi: Manohar, 2001.
- Deshpande, M.D. Pune: An Emerging Center of Education in Early Modern Maharashtra // International Journal of Hindu Studies. 2015. Vol. 19. No. 1/2. P. 59-96.
- Dodson, M.S. Re-Presented for the Pandits: James Ballantyne, 'Useful Knowledge,' and Sanskrit Scholarship in Benares College during the Mid-Nineteenth Century // Modern Asian Studies. 2002. Vol. 36. No. 2. P. 257-298.
- Ellis, C. Education for all: Reassessing the Historiography of Education in Colonial India // History Compass. 2009. Vol. 7. No. 2. P. 363-375.
- Kumar, K. Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas. Delhi: SAGE Publ., 2005.
- Mehl, M. Women Educators and the Confucian Tradition in Meiji Japan // Women's History Review. 2001. Vol. 10. N. 4. 579-602.
- Meißner, K. Responsivity within the Context of Informal Imperialism: Oyatoi in Meiji Japan // Journal of Modern European History. Vol. 14, No. 2, The Imperial Cloud (2016), pp. 268-289.
- Munakata, S. The Course and Problems of National Education – from the Meiji Period to the Present Day // The Developing Economies. Dec. 1965. Vol. 4. N. 4. P. 540-559.
- Paramore, K. Ideology and Christianity in Japan. London, New York: Routledge, 2009.
- Pollock, Sh. The death of Sanskrit // Comparative Studies in Society and History. 2001. Vol. 43. No.2. P. 392-426.
- Scharfe, H. Education in Ancient India. Leiden: Brill, 2002.
- Shimizu, M. Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures // Educational Perspectives. 2010. Vol. 43. P. 5-11.
- Tull, H.W.F. Max Müller and A.B. Keith: "Twaddle", the "Stupid" Myth, and the Disease of Indology // Numen. 1991. Vol. 38, No. 1. P. 27-58.

Бертова Анна Дмитриевна, кандидат философских наук, старший преподаватель, кафедра философии и культурологии Востока, Санкт-Петербургский государственный университет; *aihong@mail.ru*

Десницкая Евгения Алексеевна, кандидат философских наук, научный сотрудник Института восточных рукописей Российской Академии наук; *khecari@yandex.ru*

Transforming Traditional Educational Practices in India and Japan (second half of the 19th - beginning of the 20th century)⁴⁵

This paper describes the history of the spread of Western educational models in India and Japan in the second half of the 19th and the beginning of the 20th century. Transformation of education, both in its organizational structure and contents, was an important part of the modernization processes in these countries. Despite the obvious similarities, modernization of education in India and Japan differed significantly, due to the social, cultural and political circumstances. In India, Western educational practices were initially introduced by British colonial authorities for the sake of training civil servants. Later on, their spread was supported by Indian nationalists who considered education an intrinsic part of the campaign for independence. In Japan, the main impetus to reforming the educational system was given by the new government, with an accent on the primary and secondary education. To modernize it the government decided to adopt elements of different Western educational systems most befitting to Japanese customs. This produced impressive results, but under the influence of the strengthening nationalistic and militarist sentiments at the end of the 19th century educational priorities changed, shifting to the traditional Confucian values, which in the end led to transforming school into the analogue of the preparatory phase before entering the army.

Keywords: India, Japan, education, modernization, Indian Renaissance, Meiji reforms, Confucian values, nationalism, militarism

Anna D. Bertova, PhD in Philosophy, senior lecturer, Department of Philosophy and Culture of the Orient, Saint Petersburg State University; *aihong@mail.ru*

Evgeniya A. Desnitskaya, PhD in Philosophy, researcher, Institute of Oriental Manuscripts, Russian Academy of Sciences; *khecari@yandex.ru*

⁴⁵ This work was supported by the Russian Science Foundation (RSF) under grant 18-78-10001-II), <https://rscf.ru/project/18-78-10001/>