

Д.А. Романенко

Роль японских политических акторов в создании фундамента новой системы образования в Японии в период оккупации

Аннотация. Реформы периода оккупации Японии значительно изменили систему образования в стране. При этом основные принципы и идейный фундамент новой образовательной политики были заложены в 1946—1947 гг., когда были разработаны и обнародованы Основной закон об образовании, Закон о школьном образовании и поправки в Конституцию Японии. В то же время актуальными являются споры о том, были ли эти реформы в основном навязаны американским Штабом оккупационных войск (ШОВ), или же японские политики, ученые и педагоги имели достаточно возможностей для продвижения своих инициатив. Настоящая статья посвящена оценке роли японских политических акторов, участвовавших в реформах образования в 1946—1947 гг.

В ходе работы было установлено, что ШОВ, обладавший огромными возможностями и полномочиями влиять на ход реформ, в сфере образования применял имевшуюся власть на практике по большей части только по наиболее важным для оккупационной администрации вопросам. ШОВ влиял на выборы, позволив леволиберальным политическим деятелям прийти к власти; строго следил за предотвращением распространения националистических и милитаристских идей через систему образования. Однако по другим вопросам японские политические акторы были более свободны в действиях. Создание Основного закона об образовании и Закона о школьном образовании, которые стали фундаментом новой системы образования, было результатом дебатов и компромиссов между различными японскими политиками и педагогами. Анализ, представленный в этой статье, приводит к выводу, что японские деятели сыграли огромную роль в формировании новой системы образования. Хотя большинство результатов реформ можно назвать победой либеральных акторов, консерваторам также удалось добиться частичных побед, таких как принятие Резолюции о воспитании религиозных чувств. Более того, законы, заложившие основные принципы политики образования, не были избыточно подробными. Эта особенность, оформившаяся также по инициативе японских политических игроков, позволила более гибко выстраивать образовательную политику в будущем.

Ключевые слова: образование, система образования, Япония, оккупация, реформы, политика, Основной закон об образовании, Закон о школьном образовании.

Автор: Романенко Даниил Алексеевич, младший научный сотрудник Центра японских исследований Института востоковедения РАН (107031, Москва, ул. Рождественка, д. 12). ORCID: 0000-0001-9063-9788.
E-mail: dromanenko2000@gmail.com

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Романенко Д.А. Роль японских политических акторов в создании фундамента новой системы образования в Японии в период оккупации // Японские исследования. 2025. № 3. С. 66—84.
DOI: 10.55105/2500-2872-2025-3-66-84.

D.A. Romanenko

The Role of Japanese political actors in the establishment of the basis of a new education system in Japan during the occupation period

Abstract. The reforms of the occupation period in Japan significantly changed the education system in the country. Meanwhile, the main principles and ideological foundation of the new educational policy were laid in 1946—1947, when the Basic Act on Education, the School Education Law, and amendments to the Constitution of Japan were created and promulgated. At the same time, there are still debates about whether these reforms were mainly imposed by the SCAP (Supreme Commander for the Allied Powers), or whether Japanese politicians, academics, and educators had sufficient opportunities to promote their initiatives. This article is devoted to assessing the role of Japanese political actors involved in the education reforms of 1946—1947.

In the work, it was found that SCAP, having enormous opportunities and powers to influence the course of reforms, in practice used its power in education policy for the most part only on issues of key importance to the occupation administration. SCAP influenced elections, allowing left-liberal politicians to come to power; it strictly supervised the prevention of the spread of nationalistic and militaristic ideas through the education system. However, on other issues, Japanese political actors were freer to act. The creation of the Basic Act on Education and the School Education Law, which became the basis of the new education system, resulted from debates and compromises between various Japanese politicians and educators. The analysis presented in this article leads to the conclusion that Japanese actors played a huge role in shaping the education system. Although most of the results of the changes can be considered victories of liberal actors, conservatives also managed to achieve partial victories, such as the adoption of the Resolution on Religious Sentiment Education. Moreover, the laws that laid down the basic principles of educational policy were not excessively detailed. This feature, also established at the initiative of Japanese actors, made it possible to develop educational policy more flexibly in the future.

Keywords: education, education system, Japan, occupation, reforms, politics, Basic Act on Education, School Education Law.

Author: *Romanenko Daniil A.*, Junior Researcher, Center for Japanese Studies, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences (address: 12, Rozhdestvenka Str., Moscow, 107031, Russian Federation). ORCID: 0000-0001-9063-9788. E-mail: dromanenko2000@gmail.com

Conflict of interests. The author declares the absence of the conflict of interests.

For citation: Romanenko, D.A. (2025). Rol' yaponskikh politicheskikh aktorov v sozdanii fundamenta novoi sistemy obrazovaniya v Yaponii v period okkupatsii [The Role of Japanese political actors in the establishment of the basis of a new education system in Japan during the occupation period]. *Yaponskiye issledovaniya* [Japanese Studies in Russia], 2025, 3, 66—84. (In Russian). DOI: 10.55105/2500-2872-2025-3-66-84.

Введение

Реформы образования в Японии в период оккупации сформировали фундаментальные принципы современной системы образования страны. Идеалы этой системы были сформулированы и узаконены в 1945—1947 гг., когда были составлены и обнародованы Основной закон об образовании и Закон о школьном обра-

зовании. Они оказали большое влияние на последующие реформы периода оккупации, которые проводились с опорой на их положения. Реформы образования в период оккупации, в отличие от преобразований политической системы или экономики, представляли собой не столько борьбу между влиятельными политическими игроками, стремящимися сохранить свою власть, а скорее дебаты между различными политическими деятелями и педагогами об идеальной системе образования. Хотя Штаб оккупационных войск контролировал процесс реформ и влиял на них, мы считаем, что японские политические акторы также внесли огромный вклад в эти преобразования, что проведено они были во многом по результатам их инициативы и что результаты реформ стали компромиссом между группами японских деятелей с различными идеалами. В этой статье мы предпримем попытку охарактеризовать особенности взаимодействия между акторами, стоявшими за созданием новой системы образования в Японии в сентябре 1945 — марте 1947 г., и попытаемся дать оценку их вкладу в преобразования.

Проблема реформ образования в период оккупации часто поднималась исследователями. Однако в этих работах в основном рассматриваются сами преобразования и то, как они изменили страну (например, в монографии А.Н. Панова «Революция Сёва. Модернизация Японии в послевоенный период (1945—1952 гг.)» [Панов 2010, с. 137—146], но подробностей о конкретных участниках реформ приводится немного. Или же в исследованиях рассматривается деятельность конкретных политических игроков в формате детального кейс-стади, как, например, в статьях Коно Хироаки, посвященных создателям Основного закона об образовании [Kono 1982; Kono 1986; Kono 1993; Kono 1998], или работах Гарри Рэй, которые анализируют деятельность сотрудников отдела гражданской информации и образования ШОВ или членов миссии США по вопросам образования [Wray 1996; Wray 2001]. Однако автором было обнаружено крайне мало материалов, в которых подобные кейс-стади совмещались в единую картину. Наиболее приближенной к нашему исследованию по подходу является монография Ниси Тосио *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945—1952* [Nishi 2013]. Однако несмотря на изложение множества деталей, посвященных преобразованиям и их участникам, автор не вдается в детали законотворческого процесса ряда законов (таких как Основной закон об образовании), а также недостаточно подробно рассматривает взаимодействие различных японских акторов с миссией США по вопросам образования, которая по результатам своей работы предложила ряд реформ. В том числе поэтому Т. Ниси приходит к выводу о том, что реформы образования были навязаны Японии США, и на ход их реформаторских «экспериментов» японцы могли влиять незначительно. Однако мы не согласны с этой позицией, и результаты нашей работы демонстрируют, что, наоборот, японские акторы оказали значительное влияние на создание фундаментальных принципов новой системы образования.

В настоящей работе будет предпринята попытка представить более общий взгляд на процессы взаимодействий между группами интересов, участвовавших в создании базовых принципов образования в 1945—1947 гг. Для этого мы критически проанализировали узконаправленные исследования, посвященные акторам, участвовавшим в реформах образования, и провели анализ ряда первоис-

точников, среди которых — протоколы японского парламента, отчеты различных групп, законодательные акты.

Результаты исследования позволят ответить на вопрос об ответственности за реформы, заложившие фундамент современной системы образования Японии. Кроме того, анализ инициатив основных политических игроков, стоявших за изменениями в стране, и их влияния на результаты преобразований позволит нам понять причины хода изменений во второй половине периода оккупации, а также успешного проведения контрреформ в сфере образования в 1950-х гг.

Сентябрь 1945 — март 1946 г.: период неопределенности в отношении образовательной политики

Японское довоенное образование находилось под сильным влиянием идеологий милитаризма, национализма и государственного синто. Императорский Манифест о воспитании (教育ニ関スル勅語, ИМВ) предписывал японскому народу в случае опасности мужественно отдать все ради защиты императора, и дети воспитывались на этих идеалах [Прасол 2004, с. 396—399]. Школьники пели песни военного содержания [Прасол 2004, с. 409], а жизнь будущих школьных учителей была во многом организована по военному образцу [Прасол 2004, с. 442—444]. Основной целью реформ образования союзнический Штаб оккупационных войск (ШОВ) изначально ставил борьбу как раз с подобными проявлениями милитаризма, национализма и государственного синто в учебных заведениях.

Однако до мая 1946 г. специалисты отдела гражданской информации и образования (Civil Information and Education Division, ОГИО) ШОВ, отвечавшие за политику в области образования, не получали подробных официальных инструкций относительно образовательной политики и реформ от Вашингтона или союзников [Wray 1996, р. 5—6]. В результате этого Министерству образования (МО) удавалось обходиться полумерами и избегать крупных реформ системы образования. Как утверждает исследователь Нодзаки Ёсико, намерением МО было скорее замаскировать милитаризм в образовании, нежели избавиться от него, и ряд должностных лиц прямо говорили о главной цели мер министерства — создать благоприятное впечатление на оккупационную администрацию [Nozaki 2008, р. 3]. Уже с октября МО начало терять доверие ШОВ. Это становится очевидным из принятых директив. Например, SCAPIN-178 от 22 октября 1945 г. предписывала МО пересмотреть содержание образования, чтобы оно соответствовало целям оккупации¹; в SCAPIN-612, выпущенной 17 января 1946 г., говорилось, что все планируемые МО к публикации учебники должны быть предоставлены в ШОВ для утверждения². 12 декабря была введена директива ШОВ об

¹ SCAPIN-178: Administration of the Educational System of Japan. Collection of Directives for Japan 1945/10/22. GHQ SCAP, 22.10.1945. Supreme Commander for the Allied Powers Directives to the Japanese Government. URL: <https://dl.ndl.go.jp/pid/988524> (дата обращения: 13.07.2024).

² SCAPIN-612: Application of SCAP Directive AG 350 (22 Oct 45) CIE, on Administration of the Educational System of Japan. 17.01.1946. Collection of Directives for Japan. URL: <https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R100000002-I000006847717> (дата обращения: 13.07.2024).

отмене государственной поддержки, контроля и распространения государственного синто¹.

Однако о конкретных реформах системы образования все еще речи не шло. Ситуация изменилась после визита в Японию в марте-апреле 1946 г. миссии США по вопросам образования (МСВО). Ее целью ставилось исследование японской системы образования и подготовка предложений соответствующих реформ. Директива SCAPIN-571 приказала МО сформировать комитет японских педагогов (日本側教育家委員会, КЯП) для поддержки МСВО. SCAPIN-571 указала, что КЯП должен состоять из педагогов, специализирующихся в областях, соответствующих подкомитетам миссии; список кандидатов должен был быть представлен в ОГИО (т. е. отдел контролировал отбор кандидатов)².

Были отобраны известные педагоги с различными специализацией и взглядами. Например, Какинума Ко:саку, профессор Токийского императорского университета, выступал за систему, при которой студенты изучали бы не только одну узкую область, но и получали бы более общее образование [Tsuchimochi 2000, p. 83]. Аmano Тэйю:, философ и профессор Первой повышенной средней школы, утверждал, что МО навязало милитаризованное содержание довоенного морального воспитания учебным заведениям; в соответствии с его идеями, истинный нравственный рост должен культивироваться через взаимоотношения между людьми и анализ этих взаимодействий самими учащимися [Kikuchi 2018, p. 43]. Намбара Сигэру, декан юридического факультета Токийского императорского университета, выступал против элитарности в системе образования и настаивал на том, чтобы система образования воспитывала не послушных слуг, а личностей, способных критически мыслить [Murai 2018, p. 92—93]. Другим членом был Танака Ко:таро:, директор по вопросам образования МО (а с мая 1946 г. — министр образования), умеренный консерватор, который поддерживал идеалы ИМВ и традиционные отношения между учителями и учениками, но ратовал за отказ от милитаризма. Мутай Рисаку, президент Токийского университета литературы и науки, поддерживал ИВР и его содержание, но заявлял, что рескрипт использовали неверно (в частности, выступал против принудительного навязывания ИВР в школах). Он поддерживал принцип уважения достоинства личности, но утверждал, что именно государство должно реализовывать эти принципы (государство же рассматривалось им как этническое сообщество людей с определенным национальным духом, общим образом чувств, мышления и действий) [Kanai 2018, p. 1—4].

МСВО работала в течение одного месяца, с марта по апрель. Ее члены тесно сотрудничали с КЯП, и влияние его членов на миссию было огромным. Один из ярких случаев, который демонстрирует это, связан с генезисом системы 6—3—3³.

¹ SCAPIN-448: Abolition of Governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control and Dissemination of State Shinto (Kokka Shinto, Jinja Shinto) 1945/12/15. GHQ SCAP, 15.12.1945. Supreme Commander for the Allied Powers Directives to the Japanese Government. Collection of Directives for Japan. URL: <https://dl.ndl.go.jp/pid/9885515/1/1> (дата обращения: 13.07.2024).

² SCAPIN-571: Committee of Japanese Educators 1946/01/09. GHQ SCAP, 09.01.1946. Supreme Commander for the Allied Powers Directives to the Japanese Government. Collection of Directives for Japan. URL: <https://dl.ndl.go.jp/pid/9885641/1/1> (дата обращения: 13.07.2024).

³ 6 лет начальной школы, 3 года средней школы, и 3 года высшей ступени средней школы.

Изначально члены МСВО не планировали менять действовавшую сильно разветвленную систему 6—5¹ на 6—3—3. Так, Перл А. Уонамейкер, член 3-го подкомитета, документировала, что члены миссии в первую очередь обсуждали меры по демократизации образования, а то, как долго должны учиться школьники, не считалось важным вопросом. 23 марта был опубликован отчет 3-го подкомитета МСВО, в котором была предложена измененная версия системы 6—5. Отличие от довоенной системы заключалось в том, что 5 лет обучения в средних школах предлагалось разделить на обязательные 3 класса и необязательные 2 класса. Однако 21 марта С. Намбара провел секретное совещание с председателем миссии Джорджем Стоддардом (часть этого совещания была записана) и предложил ввести систему единого трека обучения 6—3—3. Он утверждал, что такая система будет способствовать демократизации японского образования и созданию равных возможностей для всех учащихся. Кроме того, он заявил, что некоторые сотрудники МО также поддерживают эту идею, но не решаются ее предложить. На заключительном заседании МСВО с КЯП 25 марта С. Намбара и Ямагива Такэтоши официально повторили эту позицию; позже в тот же день С. Намбара и Такаги Ясака встретились с Робертом Холлом из ОГИО и представили отчет, в котором было заявлено, что реформы, представленные КЯП, активно обсуждались многими лидерами образования и бизнеса ранее, 10 лет назад [Tsuchimochi 1990, р. 70—72]. В итоге, как можно увидеть из заключительного отчета миссии², идея системы единого трека 6—3—3 была поддержана МСВО.

Работа МСВО не ограничивалась взаимодействием с КЯП и ОГИО. Члены миссии также общались с Ассоциацией либеральных педагогов региона Кансай, которая выступала за упразднение МО, чтобы положить конец бюрократическому контролю над образованием; они встречались со многими педагогами из Союза учителей Японии, которые поддерживали введение системы 6—3—3 [Wray 2001, р. 26, 32]. Идея реформы по упрощению письменности также была вдохновлена ответами разных японских респондентов. В отчете открыто говорится: «Практически все информированные лица согласны с тем, что заучивание *кандзи*, из которых, в основном, состоит письменный японский язык, возлагает на учеников чрезмерное бремя»³.

МСВО по результатам своей работы предложило следующее: ввести систему единого трека 6—3—3; пересмотреть содержание школьных курсов морали, истории и географии; прекратить церемониальное использование ИМВ об образовании; провести реформу по упрощению письменности. Важно также подчеркнуть,

¹ 6 лет начальной и 5 лет средней школы, после которых система имеет множество профессиональных и академических треков, отличавшихся в зависимости от специальности подготовки и пола учащихся.

² United States Education Mission to Japan. (1946). Report of the United States education mission to Japan. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=mYMWAAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Report+of+the+United+States+Education+Mission+to+Japan&ots=lsHVqLIT--&sig=ByhOoylzlX9u8ul6-qcHyuT8MEo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 13.07.2024).

³ United States Education Mission to Japan. (1946). Report of the United States education mission to Japan. P. 20. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=mYMWAAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Report+of+the+United+States+Education+Mission+to+Japan&ots=lsHVqLIT--&sig=ByhOoylzlX9u8ul6-qcHyuT8MEo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 13.07.2024).

что не было предложено в отчете миссии: не говорилось о полном упразднении ИМВ; не говорилось о полной отмене преподавания религий и политики. Было отмечено лишь, что нельзя позволять религиозную индоктринацию со стороны государства, равно как и преподавание в угоду идеалам какой-либо партии, однако беспристрастное изучение религий и политологии как части гражданского образования возможны¹. Таким образом, во-первых, на часть решений МСВО (таких как создание системы 6—3—3 или реформа письменности), повлияли сами японские деятели; во-вторых, в ряде вопросов, таких как судьба ИМВ и то, где должны излагаться фундаментальные принципы образовательной политики, а также то, как организовать (и нужно ли) религиозное образование и обучение политике, — в этих вопросах японские реформаторы обладали свободой действий.

ОГИО рассматривал отчет МСВО как подробную инструкцию к действию (отдел отверг ряд предложений из отчета, например, полный отказ от *кандзи* [Wray 1996, p. 19], но большинство других предложений он поддержал) и потребовал от японского правительства разрабатывать и исполнять реформы в соответствии с этим планом. Это инициировало процесс конкретных преобразований, участники которого являются предметом настоящего исследования. Однако еще раз важно отметить, что на результат работы МСВО значительно повлияли японские деятели, и уже на этом этапе можно наблюдать, что у них (или, во всяком случае, у тех из них, кто американцам казался либералом) были возможности влиять на процесс изменений в системе образования. Кроме того, отчет МСВО все еще предполагал свободу законотворчества для японских акторов.

Важно также упомянуть, что вскоре после того, как американская миссия покинула Японию, КЯП представил МО собственный план реформ. Рассмотреть предложения комитета важно, так как большинство его членов приняло участие в реформах образования, о которых пойдет речь далее. КЯП выступал за полное упразднение централизованного управления школами; в качестве альтернативы предлагалось создавать местные комитеты по вопросам образования, которые бы возглавляли президенты императорских университетов; они должны были сами разрабатывать образовательную политику в зависимости от условий на местах. КЯП предложил ограничить количество обязательных для изучения и использования *кандзи* примерно до 1300 и распространить использование *ромадзи*. Молодежные школы (青年学校; обязательные училища для тех, кто не пошел в иные учебные заведения после окончания начальной школы; в годы войны они готовили японскую молодежь к военной службе) рекомендовалось переквалифицировать в профессиональные училища. Рекомендовалось предоставить университетам больше автономии². Более того, было предложено введение системы 6—3—3, где первые 9 лет обучения будут представлять обязательное образование. Гово-

¹ United States Education Mission to Japan. (1946). Report of the United States education mission to Japan. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=mYMWAAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Report+of+the+United+States+Education+Mission+to+Japan&ots=lsHVqLlT--&sig=ByhOoYlzlX9u8ul6-qcHyyT8MEo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 13.07.2024).

² Education. GHQ/SCAP Records, Civil Affairs Section, section: Kinki Civil Affairs Region, series: Education File, 1946-49, box No. 2976, folder No. 6. P. 55—56. URL: <https://dl.ndl.go.jp/pid/11904753/1/55> (дата обращения: 13.07.2024).

рилось об упразднении существовавших педагогических училищ. Было также предложено ввести поправки в ИВР, новый рескрипт должен был постулировать идеалы о построении мирного государства¹. Хотя члены КЯП не соглашались по многим вопросам, этот план, во многих деталях похожий на отчет МСВО, был создан в качестве компромисса между членами комитета, а многие представленные в нем идеи удалось реализовать.

Реформа Конституции Японии в контексте образовательной политики

Апрель 1946 г. — май 1947 г. был периодом, когда были разработаны и обнародованы законы, определившие базовые принципы новой системы образования. Этими актами стали пересмотренная Конституция; Основной закон об образовании (教育基本法; ОЗО), который изложил ключевые принципы новой образовательной политики, за что его часто называют «Конституцией образования»; и Закон о школьном образовании (学校教育法; ЗШО), который детально обозначил структуру образовательной системы.

10 апреля 1946 г. состоялись первые выборы в Палату представителей в соответствии с новым избирательным законом. ШОВ значительно повлиял на выборы, проведя чистки политиков, которых он считал неподходящими по идеологическим причинам. 82 % бывших парламентариев были подвергнуты чисткам; 89 депутатам удалось сохранить свои места, остальные 377 депутатов являлись впервые избранными [Reed 1988, p. 315]. В результате выборов консервативная Либеральная партия Японии (ЛПЯ, состояла из традиционалистов, выступавших против милитаристского режима и готовых к умеренным реформам) и Прогрессивная партия Японии (ее члены стремились сохранить старый порядок) получили 139 и 93 места соответственно; леволиберальная Социалистическая партия Японии (СПЯ) заняла 92 места; Японская кооперативная партия (центристская партия, члены которой поддерживали кооперативизм) — 14; а Японская коммунистическая партия — 5 [Koseki 2018, p. 132—133]. Первостепенными задачами 90-й сессии парламента было предоставление правок к проекту Конституции, разработку которого форсировал ШОВ еще с февраля и который был опубликован должностными лицами японского Законодательного бюро 6 марта [Koseki 2018, p. 129], и обнародование этого закона после одобрения ШОВ предложенных правок.

Однако перед тем, как перейти к рассмотрению обсуждений проекта Конституции, стоит коснуться важного события, произошедшего на пленарном заседании парламента 24 июня. На заседании возник спор между К. Танака, министром образования, и Морито Тацуо, представителем СПЯ и членом Общества по изучению Конституции (憲法研究会), которое по большей части состояло из левых интеллектуалов. Дебаты затронули вопрос, где должны быть изложены основополагающие принципы образования и каково будет их содержание. Т. Морито зая-

¹ Education. GHQ/SCAP Records, Civil Affairs Section, section: Kinki Civil Affairs Region, series: Education File, 1946-49, box No. 2976, folder No. 6. P. 57. The Mainichi, 03.04.1946. URL: <https://dl.ndl.go.jp/pid/11904753/1/57> (дата обращения: 13.07.2024).

вил, что основные принципы новой системы образования стоит изложить в Конституции, а вместо указов и рескриптов об образовании следует издавать законы (т. е. власть над системой образования должна перейти от императора к парламенту). Более того, он отмечал, что ИМВ является важным кодексом, написанным в духе Имперской конституции. Однако, поскольку Конституция пересматривалась, по мнению Т. Морито, было важно также пересмотреть и существующие идеалы системы образования, что подразумевало пересмотр ИМВ¹.

У К. Танака было другое мнение по этому вопросу. Хотя он критиковал довоенное моральное воспитание, он поддержал ИМВ, назвав его великим моральным руководством, которое неправильно использовалось милитаристским правительством. ИМВ по-прежнему следует рассматривать в качестве фундаментального руководства по воспитанию и образованию, но от религиозно-сакрального ореола, которым обладал Рескрипт, необходимо избавиться. В то же время он согласился, что основные идеи политики в области образования должны быть изложены в законах, одобренных парламентом, и заверил, что МО работает над проектами таких актов². Как будет описано нами далее, дебаты по этому вопросу продолжались в дальнейшем, и они значительно повлияли на создание фундаментальных законов об образовании: в результате сам К. Танака представит в сентябре 1946 г. проект ОЗО как раз в формате акта, описывавшего фундаментальные положения об образовании.

С 28 июня по 21 августа в парламенте работал комитет по реформе Конституции Японской империи (КРКЯИ), с 23 июля по 20 августа при нем функционировал подкомитет по реформе Конституции Японской империи (ПРКЯИ). Именно во время работы этих комитетов обсуждались правки к проекту Конституции. Рассмотрим те из них, которые касались вопросов образования.

Для начала проанализируем предложения, озвученные СПЯ на заседаниях КРКЯИ и ПРКЯИ. Одно из них касалось внесения в Конституцию более подробной информации об основных принципах образования. Оно было высказано 3 июля Сугимото Кацудзи и позже было поднято другими членами СПЯ. К. Танака частично согласился с К. Сугимото, однако заявил, что МО разрабатывает «Базовый закон об образовании» (教育根本法), который будет включать в себя основные принципы новой образовательной политики³. К. Танака часто упоминал этот «Базовый закон об образовании», и можно предположить, что этот закон являлся прототипом ОЗО, принятого в марте 1947 г. Однако исследователь Коно Хироаки предполагает, что концепция этого закона была сформулирована лишь

¹ 第90回帝国議会 衆議院 本会議 第7号 昭和21年6月27日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, пленарное заседание № 7, 27 июня 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009013242X00719460627¤t=369> (дата обращения: 17.02.2025).

² 第90回帝国議会 衆議院 本会議 第7号 昭和21年6月27日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, пленарное заседание № 7, 27 июня 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009013242X00719460627¤t=369> (дата обращения: 17.02.2025).

³ 第90回帝国議会 衆議院 帝国憲法改正案委員会 第4号 昭和21年7月3 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, комитет по реформе Конституции Японской империи, заседание № 4, 3 июля 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009012529X00419460703¤t=357> (дата обращения: 17.02.2025).

к концу августа — сентябрю 1946 г., а упомянутый К. Танака «Базовый закон об образовании» был скорее черновым вариантом другого, принятого в марте 1947 г. акта — ЗШО, старая версия которого не только описывала структуру новой системы образования, но и должна была включать, по задумке К. Танака, фундаментальные принципы новой системы образования [Коно 1993, р. 45—47].

Другую важную поправку от СПЯ выдвинул Курода Хисао на заседании 2 июля: он предложил внести в Конституцию положение о том, что талантливые студенты должны получать финансовую поддержку от правительства, в частности, для получения высшего образования. Это предложение было встречено без энтузиазма большинством заседавших, им оно показалось слишком конкретным для закона такого фундаментального уровня¹. Аналогичное предложение было снова выдвинуто Ямадзаки Ивао (СПЯ) 5 июля. К. Танака ответил, что уже существовала Великая японская стипендиальная ассоциация (大日本育英会), которая оказывала поддержку студентам; однако он согласился, что эту систему поддержки стоит масштабировать². Тем не менее, большинство членов комитета не продемонстрировали поддержку включения положений, касавшихся стипендий, в Конституцию.

Хотя предложения СПЯ были отклонены, то, что они были вынесены на открытое обсуждение, повлияло на дальнейшие реформы. Идея подробного описания основополагающих принципов политики образования в виде закона была реализована в ОЗО. В этом же акте было указано, что государство обязано поддерживать талантливых студентов, которые не могут позволить себе платить за обучение, что можно назвать частичным воплощением второго предложения СПЯ.

Говоря о других вопросах, поднятых на обсуждение в КРКЯИ и ПРКЯИ, стоит отметить предложение О:сима Тадзо: из Синко: курабу³. Он говорил о необходимости заменить в 24-й статье (в которой говорилось об обязанности попечителей обеспечить своих детей обязательным образованием) слово «дети» (児童, дзидо:) на термин, не связанный с конкретным возрастом. О:сима беспокоился об учениках молодежных школ, интересы которых он представлял в парламенте. В молодежных школах учащиеся подвергались идеологической обработке и проходили базовую военную подготовку; при этом после войны им, уже не «детям», могли не позволить получить обязательное образование в новых демократических школах из-за проблемы с формулировкой. После долгих дебатов по поводу «детей» было решено заменить «дзидо:» на «сидзё» (子女, букв. сыновья и дочери) [Сёити 2018, с. 186—188]. Этот термин позже использовался в других актах об образовании, в том числе в ОЗО и ЗШО. Хотя молодежные школы были упразднены

¹ 第90回帝国議会 衆議院 帝国憲法改正案委員会 第3号 昭和21年7月2日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, комитет по реформе Конституции Японской империи, заседание № 3, 2 июля 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009012529X00319460702¤t=359> (дата обращения: 17.02.2025).

² 第90回帝国議会 衆議院 帝国憲法改正案委員会 第6号 昭和21年7月5日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, комитет по реформе Конституции Японской империи, заседание № 6, 5 июля 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009012529X00619460705¤t=351> (дата обращения: 17.02.2025).

³ 新光クラブ; малая партия, состоявшая из педагогов.

ны в результате реформ периода оккупации, приведенный нами эпизод демонстрирует, что при подготовке реформ мнения японских учителей учитывались, и в парламенте были люди, которые их представляли.

Еще одна поднятая проблема касалась образования для женщин. Като: Сидзуэ, одна из женщин-депутатов, выступала против распространения идеи воспитания женщин в качестве «хороших жен и мудрых матерей» (良妻賢母), что выражалось в поощрении женщин получать образование лишь для того и только в той степени, чтобы стать хорошей матерью для своих детей. К. Танака поддержал С. Като:, заявив, что принцип «хорошая жена, мудрая мать» изначально не был плохим, но был искажен государственной пропагандой. Он признал, что женскому образованию не уделялось должного внимания, и подчеркнул, что это необходимо исправить, ориентируясь на другие страны¹. Идея сделать образование доступным для всех активно продвигалась МСВО и ОГИО, однако этот вопрос нуждался в лоббировании и обсуждении в парламенте. Усилиями таких депутатов, как С. Като:, этой теме было уделено много внимания, и равенство мужчин и женщин в возможности получения образования в дальнейшем нашло отражение в основополагающих законах.

Другим вопросом было религиозное образование. В проекте Конституции было указано, что государство и его институты не должны заниматься религиозным образованием или любой другой религиозной деятельностью. Это подразумевало, что в школах, финансируемых из государственных средств, любое религиозное образование должно быть запрещено. На заседании ПРКЯИ 29 июля Хаяси Хэйма (КДП) предложил изменить обозначенное положение с запрета преподавать религию в любой форме на запрет государственным органам быть «предвзятыми в отношении какой-либо конкретной религии или секты». Однако это предложение встретило сопротивление. Кита Рэйкити (ЛПЯ) заявил: подобное решение может привести к крайне поверхностному преподаванию религии, в чем депутат не видел смысла; кроме того, он отметил, что преподавание религии часто приводило к разобщенности, в качестве примера подобной тенденции он привел образование в Японии в период Мэйдзи до принятия ИМВ. Т. Морито отметил, что реализовать беспристрастное преподавание религий на практике крайне трудно; кроме того, он обратил внимание на то, что проект Конституции не запрещал практиковать религиозное обучение в частных школах². В конечном итоге предложение Х. Хаяси было отозвано.

Несмотря на то, что идеи Х. Хаяси не были отражены в Конституции, они имели поддержку среди многих депутатов, и потому их удалось воплотить в иной форме. На пленарном заседании Палаты представителей 15 августа была представлена

¹ 第90回帝国議会 衆議院 帝国憲法改正案委員会 第7号 昭和21年7月6日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, комитет по реформе Конституции Японской империи, заседание № 7, 6 июля 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009012529X00719460706¤t=348> (дата обращения: 18.02.2025).

² 第90回帝国議会 衆議院 帝国憲法改正案委員小委員会 第4号 昭和21年7月29日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, подкомитет по реформе Конституции Японской империи, заседание № 4, 29 июля 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009012530X00419460729¤t=289> (дата обращения: 18.02.2025).

Резолюция о воспитании религиозных чувств (宗教的情操教育に関する決議). Резолюция провозгласила решимость японского народа навсегда отказаться от войны, признавала, что «война — это грех», а также поддерживала идею развития всемирного движения за мир. Заявлялось, что для исполнения всего вышеописанного важно распространять принципы всеобщего братства, любви к ближним и служения обществу, основанному на религиозном самосознании, культивировать религиозные чувства, укреплять нравственность. Некоторые депутаты выразили свои сомнения относительно Резолюции. Для Канэмицу Хососако (независимый депутат) этот документ означал принуждение педагогов проповедовать в классах; он выразил сомнения относительно возможности реализации на практике беспристрастного религиозного образования. Однако другие ораторы, такие как Тидзаки Усабуро: (член одной из малых партий) и Инаба До:й (ЛПЯ) возражали, отметив, что «воспитание религиозных чувств» заключается не в навязывании учащимся определенных вероучений и доктрин, а в воспитании гуманности и универсальных моральных идеалов, а также духа и нравственных ценностей религиозных учений. Депутаты аргументировали, что религии оказали влияние на японскую культуру, и это влияние можно увидеть в ритуалах повседневной жизни. В результате резолюция была одобрена в парламенте¹.

Обнародованный значительно позднее ОЗО не запрещал религиозное образование: отмечалось только, что государственные школы должны воздерживаться от поддержки конкретных религиозных учений². Из этого мы можем сделать вывод, что политики, которые поддерживали религиозное образование, представляли религиозные группы или стремились продвигать нравственное воспитание в школах через религию, действительно преуспели в своих начинаниях. И хотя в долгосрочной перспективе религиозное воспитание оказалось слабо представлено в государственных школах, принятие этого акта во время оккупации было воспринято как победа японских политиков, поддерживавших распространение религиозного и нравственного воспитания.

В окончательном тексте Конституции представлены следующие положения об образовании: «Государство и его органы должны воздерживаться от проведения религиозного обучения и какой-либо религиозной деятельности... Гарантируется академическая свобода... Все люди имеют равное право на образование в соответствии со своими способностями в порядке, предусмотренном законом. Все люди должны, в соответствии с законом, обеспечить прохождение обязательного обучения мальчикам и девочкам, находящимся на их попечении. Обязательное обучение осуществляется бесплатно»³. Как можно видеть, в Конституции были изложены определенные положения об идеалах системы образования,

¹ 第90回帝国議会 衆議院 本会議 第29号 昭和21年8月15日 [90 сессия Имперского парламента, нижняя палата, пленарное заседание № 29, 15 августа 1946 г.]. URL: <https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/detail?minId=009013242X02919460815¤t=209> (дата обращения: 18.02.2025).

² 教育基本法昭和二十二年法律第二十五号 [Основной закон об образовании 1947 г. № 25]. URL: <https://www.digital.archives.go.jp/img/681071> (дата обращения: 18.02.2025).

³ Constitution of Japan. Prime Minister of Japan and His Cabinet. URL: https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.html (дата обращения: 27.07.2024).

но в то же время посвященные им отрывки не были детальными, и поэтому у специалистов, ответственных за реформы образования, все еще было огромное пространство для законотворчества.

В целом, обсуждения в парламенте, КРКЯИ и ПРКЯИ касались многих аспектов будущих образовательных реформ. Эти дебаты и принятые решения сформировали ключевые проблемы, которые будут в дальнейшем рассмотрены Комитетом по реформе образования (教育刷新委員会; КРО), работу которого мы в деталях обсудим далее.

Работа комитета по реформе образования

9 августа 1946 г. был издан императорский указ «Положение о комитете по реформе образования». Он предписывал Кабинету министров создать КРО. Комитет был подотчетен только премьер-министру. В указе отмечалось, что члены КРО должны выбираться из людей с академическим образованием. Предполагалось, что они представят разные профессиональные группы: учителей, профессоров, религиозных деятелей, политиков и представителей бизнеса. Отбор должен был проводиться Кабинетом министров с одобрения премьер-министра и императора¹. Начал работу комитет 7 сентября.

Между изданием указа 9 августа и началом работы КРО в начале сентября между МО и ОГИО произошел конфликт, который определил (во всяком случае, формально) характер взаимодействий между ними и комитетом. 26 августа газета «Йомиури Симбун» опубликовала сенсационный обзор плана реформы управления образовательными учреждениями, который разрабатывало МО. В документе предлагалась децентрализация управления на уровне регионов. Он отличался от плана, предложенного МСВО, который предусматривал более сильную децентрализацию — на уровне префектур и населенных пунктов. Однако важнее всего то, что работа над этим планом не была согласована с ОГИО, и его публикация в СМИ не обсуждалась с этим отделом ШОВ. ОГИО отреагировал на этот сенсационный обзор, потребовав встречи с министром образования. На заседаниях 27 и 29 августа Дональд Нуджент и Марк Опп из ОГИО раскритиковали МО за несоблюдение плана, подготовленного МСВО. Это одна из причин, по которой КРО был по итогу сформирован как комитет с обширной свободой действий. КРО должен был выбирать и изучать проблемы, которые сами его члены считали важными, а также те, которые запрашивал премьер-министр, и разработать законопроекты для решения этих проблем. МО должен был планировать и проводить реформы, предложенные КРО, и предоставлять информацию, запрашиваемую КРО и ОГИО. Последний должен был направлять и контролировать ход разработки образовательных реформ и утверждать предлагавшиеся законопроекты [Kono 1986, p. 2—5].

¹ 教育刷新委員会官制昭和二十一年勅令第三七三号 [Положение о комитете по реформе образования, 1946 г., имперский указ № 373]. URL: <https://www.digital.archives.go.jp/img/147834> (дата обращения: 18.02.2025).

Хотя официально влияние МО и ОГИО на КРО должно было быть ограниченным, на практике ситуация была сложнее. Сотрудники КРО консультировались как с ОГИО, так и с МО, а среди членов КРО были те педагоги, которые имели связи или симпатизировали МО или ОГИО, что будет отмечено далее в настоящей статье.

КРО изначально состоял из 38 членов, 19 из которых были бывшими членами КЯП [Kugachi 2005, p. 152]. Более того, хотя председателем КРО был Абэ Ёсисиге, исследователь Х. Коно отмечает, что глава комитета часто не мог присутствовать на заседаниях [Коно 1982, p. 58]. Вероятно, это давало его заместителю и бывшему председателю КЯП С. Намбара (который, как мы отмечали, значительно повлиял на МСВО) больше шансов вести дискуссии в том ключе, в котором он считал необходимым. Все вышеизложенное дает основания говорить о наличии преемственности между КЯП и КРО.

В рассматриваемый нами период КРО разработал ЗШО и ОЗО. ЗШО определил структуру новой системы образования. В частности, он ввел систему 6—3—3, концепция которой, как мы упоминали, была разработана во время визита МСВО; определил типы образовательных учреждений и их задачи, а также установил ряд деталей, таких как процедуры создания образовательных учреждений, вопросы, связанные с персоналом школ, и т. д.¹ Большое количество обсуждений КРО касалось идеалов новой системы образования.

На втором общем собрании КРО 13 сентября К. Танака описал свое видение идеалов будущей образовательной политики. Это были совершенствование характера, воспитание граждан, здоровых умом и телом, стремящихся к истине, развивающихся через взаимопомощь, способных выполнять свои обязанности в качестве членов демократической и культурной нации и общества [Коно 1982, p. 47—48]. Министр по-прежнему говорил о важной роли морального воспитания и ИМВ. Его позиция и взгляды его оппонентов были детально высказаны на 3-м общем собрании 20 сентября. К. Танака заявил, что ИМВ не следует воспринимать как сакральное писание, но, тем не менее, его нужно рассматривать как один из ценных источников этического воспитания. По его мнению, этот Рескрипт не следует бездумно декламировать, его нужно анализировать и интерпретировать. Министр образования смог заручиться поддержкой нескольких консервативных членов КРО, таких как Аmano Тэйю: и Хатани Рётай (профессор, монах секты Дзёдо-синсю) [Коно 1982, p. 51, 56]. Из этого можно предположить, что именно К. Танака объединил консервативную группу в КРО и сформулировал идеалы, которые они в дальнейшем лоббировали. Более того, МО подготовило несколько версий проектов ОЗО 14, 18 и 21 сентября, после чего черновой вариант закона К. Танака представил КРО 27 сентября. Чуть ранее, 20 сентября, во время 3-го общего собрания, министр объяснил основные идеи этого акта [Коно 1986, p. 9—15]. Все это показывает, что МО в определенной степени влияло на КРО и как минимум частично направляло процесс реформ.

¹ 学校教育法昭和二十二年法律第二十六号 [Закон о школьном образовании 1947 г. № 26]. URL: <https://www.digital.archives.go.jp/img/681454> (дата обращения: 18.02.2025).

Важно также сказать о 3-м заседании КРО, во время которого многие члены комитета высказали свои мнения об идеологии образования. Т. Морито утверждал, что ИМВ нес в себе феодальный дух, а новые акты должны продвигать идеалы социальной и политической природы нового общества с «кооперативной жизнью» (共同生活), основанной на народном, а не императорском суверенитете. Т. Морито считал важным конкретизировать новую политику в вопросах образования, а не продвигать лишь абстрактные идеи, такие как важность стремления к истине или необходимости уважения индивидуальности. Р. Мутай согласился с Т. Морито, добавив, что такие черты довоенного образования, как утилитаризм и карьеризм, а также навязывание лояльности императору и патриотизма сверху, должны быть устранены. Необходимо, чтобы образование осуществлялось не только на благо страны или общества здесь и сейчас, но с предвидением того, к какой нации и к какому обществу должны стремиться реформаторы в будущем.

Кидо Мантаро: (педагог) и Сэкигути Тай (журналист) также критиковали довоенную политику в области образования, но выражали мнения, отличные от идей Т. Морито и Р. Мутай. В частности, Т. Сэкигути выразил серьезные сомнения относительно излишне подробного изложения идеалов и целей для будущих реформ в ОЗО, так как это ограничит реформаторов будущего. М. Кидо согласился с Т. Сэкигути и, развивая эту позицию, заявил, что идеалы воспитания не должны представлять собой подробное изложение важных моральных ценностей или детальным изложением курса образовательной политики; для него идеалом системы образования являлось создание людей будущего, которые смогут сами определять идеи и курс будущей образовательной политики [Коно 1982, р. 52—54]. В итоговом тексте ОЗО можно увидеть, что эта идея была поддержана.

Дебаты членов КРО привели к многочисленным поправкам в проект ОЗО, которые вносились несколько раз вплоть до марта 1947 г., когда законопроект был представлен Имперскому парламенту и Тайному совету и получил их одобрение. ОЗО содержал положения, определяющие основные принципы демократического образования, такие как бесплатное обязательное образование и равные возможности в получении образования для всех граждан. В нем говорилось, что образование не должно быть предметом ненадлежащего контроля, идеологическая обработка в школах запрещалась. Эти детали соответствуют идеям Т. Морито и Р. Мутай. Содержание акта не было особенно подробным¹, что позволяло по-разному трактовать будущую политику в области образования в рамках базовых демократических идей, изложенных в ОЗО. Эта особенность позволила японским политикам в будущем более свободно формировать собственную политику в области образования, не внося изменений в «Конституцию образования».

В сентябрьских проектах ОЗО есть несколько важных отличий от окончательного текста акта от 31 марта. Одним из них стало включение в статью об управлении образованием тезиса о том, что образование не подлежит ненадлежащему контролю (со стороны в первую очередь государства), что предполагает из-

¹ 教育基本法昭和二十二年法律第二五号 [Основной закон об образовании 1947 г. № 25].

бежание ситуации, схожей с довоенным положением дел. Кроме того, в тексте от 31 марта 1947 г. не было положений об уважении традиций и важной роли в формировании религиозных чувств, которые присутствовали в ранних проектах [Романенко 2024, с. 284—285]. Исследователь Ибука Ю:дзи поясняет, что эти принципы не были одобрены ОГИО, так как могли ассоциироваться с довоенным режимом [Ibuka, 2015, p. 3]. Однако не все члены КРО поддерживали идеалы образования, основанные на морали, поэтому изменения могли быть реализованы и по инициативе КРО. Исследование Х. Коно приводит больше доказательств в поддержку этого мнения, поскольку он утверждает, что многие из этих поправок были сделаны в результате критики С. Намбара [Kono 1998, p. 221]. Однако это, в частности, показывает, что К. Танака и другие консерваторы из МО продолжали, хоть и безуспешно, продвигать свои идеи, в частности — о важной роли религии для воспитания и необходимости почитать традиции.

Провозглашение ОЗО стало важным символическим событием для прогрессивных японцев, поскольку этот закон установил новые основополагающие принципы образования именно в форме закона, а не божественного предписания, каким являлся ИМВ. Также важно отметить, что концепция этого акта не была предложена представителями американской стороны. Закон был создан в результате дискуссий между японскими реформаторами в парламенте и КРО, и активное обсуждение японскими педагогами и политиками проекта ОЗО демонстрирует его значимость для них. Из окончательного текста закона видно, что его содержание стало компромиссом между сторонниками различных взглядов на идеальную систему образования. И хотя этот закон отражал в большей степени идеи либералов, нежели консерваторов, последним удалось ограничить своих оппонентов в ряде вопросов, таких как, например, провозглашение бесплатного образования на всех уровнях системы обучения. Это удалось отразить и в другом важном законе, ЗШО, который предусматривал, что бесплатное обязательное образование будет охватывать только 9 лет начальной и средней школы, в то время как средние школы старшего звена и университеты будут платными (при этом предполагалась возможность поддержки талантливых студентов)¹. Вероятно, консерваторы более реалистично смотрели на состояние экономики страны того времени и не рассчитывали, что страна сможет обеспечить утопическое образование, предлагаемое членами СПЯ.

Обсуждение

Нельзя отрицать, что ШОВ обладал широкими возможностями и полномочиями для влияния на реформы. Оккупационная администрация действительно повлияла на выборы, позволив леволиберальным политическим деятелям прийти к власти. ШОВ был особенно строг в отношении ряда вопросов, в частности — предотвращения распространения националистических и милитаристских идей через систему образования. Однако в остальном японские деятели были на-

¹ 学校教育法昭和二十二年法律第二十六号 [Закон о школьном образовании 1947 г. № 26].

много меньше скованы в действиях. Создание ОЗО и ЗШО, которые стали базисом для новой системы образования, произошло в результате дебатов и компромиссов между японскими политиками и педагогами с отличными друг от друга взглядами. Анализ, представленный в настоящей статье, демонстрирует, что японские деятели сыграли огромную роль в формировании базиса системы образования. Хотя результаты таких изменений были в основном в пользу либеральных акторов, а большинство инициатив МО пресекались ШОВ, консерваторам удалось добиться частичных побед, таких как принятие Резолюции о воспитании религиозных чувств и ограничение в законодательстве амбиций своих соперников. Более того, ОЗО, определивший основные принципы образования, не был подробен в своих формулировках, что предоставляло больше свобод для будущих реформ; ими консервативные политики воспользовались в 1950-х гг., чтобы реализовать ряд консервативных контрреформ.

Библиографический список

Панов А.Н. Революция Сёва. Модернизация Японии в послевоенный период (1945—1952 гг.). М.: Восток—Запад, 2010.

Прасол А.Ф. Генезис и развитие японского образования: VIII — начало XX вв. Дис. д.и.н. Владивосток. 2004.

Романенко Д.А. История создания Основного закона об образовании 1947 года и его значение в реформах просвещения // *Сборник материалов XIII Конференции молодых японоведов «Новый взгляд»*. М.: Адвансед солюшнз, 2024. С. 279—290.

References

Panov, A.N. (2010). *Revolutsiya Seva. Modernizatsiya Yaponii v poslevoennyy period (1945—1952 gg.)* [The Shōwa Revolution. Modernization of Japan in the Post-War Period (1945—1952)]. Moscow: Vostok-Zapad. (In Russian).

Prasol, A.F. (2004). *Genезis i razvitie yaponskogo obrazovaniya: VIII — nachalo XX vv.* [Genesis and Development of Japanese Education: 8th — Early 20th Cent.]. Dissertation for the Doctor of History degree. Vladivostok. (In Russian).

Romanenko, D.A. (2024). *Istoriya sozdaniya Osnovnogo zakona ob obrazovanii 1947 goda i ego znachenie v reformakh prosveshcheniya* [The History of Establishment of The Basic Act on Education, 1947 and Its Significance in Postwar Educational Reforms in Japan]. In *Sbornik materialov XIII Konferencii molodykh yaponovedov “Novyi vzglyad”* [Collection of Materials from the 13th Conference of Young Japanologists “New View”] (pp. 279—290). Moscow: Advanced Solutions. (In Russian).

* * *

Ibuka, Yūji. (2015). *Kyōiku kihon hō to rikkenshugi — shinkyū kyōiku kihon hō no rekishiteki honshitsu* [Basic Act on Education and Constitutionalism: The Historical

Essence of the Old and New Basic Acts on Education]. *Nara kyōiku daigaku kiyō, jinbun shakai kagaku*, 64 (1), 1—12. (In Japanese).

Kanai, Tōru. (2018). Sengo ni okeru Mutai Risaku no kyōiku rinen no tenkai — minzoku kyōdōtai to iu kokka kan ni chakumokushite [Education Principle of Risaku Mutai After World War II Focusing on the Concept of National/Ethnic Community]. *Tōhoku kyōiku gakkai*, 21, 1—14. (In Japanese).

Kikuchi, Makiko. (2018). Amano Teiyū no dōtoku kyōiku-ron no tenkai to kadai [Development and Problems of Teiyū Amano's Moral Education Theory]. *Hakuō daigaku kyōiku gakubu ronshū*, 11 (4), 41—60. (In Japanese).

Kono, Hiroaki. (1982). Kyōiku rinen no keisei to kyōiku sasshin iinkai daisankai sōkai [Education Reform Committee Third General Meeting and Formation of Educational Philosophy]. *Hokkaidō kyōiku daigaku kiyō. Daiichibu. C, kyōiku kagaku-hen*, 32 (2), 47—61. (In Japanese).

Kono, Hiroaki. (1986). Kyōiku sasshin iinkai no hōsoku to kyōiku kihon-hō no ritsuan kaishi: Shōwa 21-nen hachigatsumatsu ~ kugatsu no kyōiku rippō katei gaikyō [Establishment of the Educational Reform Committee and the Beginning of Drafting the Basic Act on Education: Overview of the Educational Legislative Process from the end of August to September 1945]. *Hokkaidō kyōiku daigaku kiyō. Daiichibu. C, kyōiku kagaku-hen*, 36 (2), 1—16. (In Japanese).

Kono, Hiroaki. (1993). Kyōiku kihon hō seiritsu no shigen [The Origin of the Establishment of the Basic Act on Education]. *Hokkaidō kyōiku daigaku kiyō. Daiichibu. C, kyōiku kagaku-hen*, 43 (2), 41—56. (In Japanese).

Kono, Hiroaki. (1998). Kyōiku kihon hō seiritsushi saikō [Reconsidering the History of the Establishment of the Basic Act on Education]. *Kyōikugaku kenkyū*, 65 (3), 214—222. (In Japanese).

Koseki, Shōichi. (2018). *The Birth of Japan's Postwar Constitution*. Routledge.

Kurachi, Norihiro. (2005). Kyōiku sasshin iinkai dai 7 tokubetsu iinkai no kiso-teki kenkyū: Sono seiritsu katei no sobyō [Study of the 7th Subcommittee of the Japanese Education Reform Committee: Description of Its Process of Organizing]. *Kyōto daigaku shōgai kyōikugaku toshokan jōhōgaku kenkyū*, 4, 151—159. (In Japanese).

Murai, Hiroshi. (2018). Nanbara Shigeru no kyōiku shisō: Kiki to kyōiku [Examining Shigeru Nanbara's Thoughts on Education: Education in Crisis]. *Sōgō seisaku ronsō*, 36, 87—99. (In Japanese).

Nishi, Toshio. (2013). *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945—1952*. Hoover Press.

Nozaki, Y. (2002). *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan: The Japanese History Textbook Controversy and Ienaga Saburo's Court Challenges*. Routledge.

Reed, S.R. (1988). The People Spoke: The Influence of Elections on Japanese Politics, 1949—1955. *Journal of Japanese Studies*, 14 (2), 309—339.

Tsuchimochi, G.H. (1990). Education Reform under the American Occupation (1): Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System. *Toyo Eiwa Journal of the Humanities and Social Sciences*, 1, 65—80.

Tsuchimochi, G.H. (2000). The Introduction of “General Education” in Postwar Japanese Universities. *Nanzan Review of American Studies: A Journal of Center for American Studies*, 22, 81—98.

Wray, H. (1996). Education Policy Formation for the Allied Occupation of Japan. *Nanzan Review of American Studies: A Journal of Center for American Studies*, 1—25.

Wray, H. (2001). The First United States Education Mission to Japan, Part II: The Tokyo Phase. *Nanzan Review of American Studies: A Journal of Center for American Studies*, 23, 7—63.

Поступила в редакцию: 03.09.2024

Принята к публикации: 21.07.2025

Received: 03 September 2024

Accepted: 21 July 2025