

Міністерство освіти та науки України
Київський національний лінгвістичний університет
Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ГОЛОС ГАННА АНАТОЛІВНА

УДК 373.3/5(520)''19/20(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ В ЯПОНІЇ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

Галузь 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ / Г.А. Голос

(підпис, ініціали та прізвище автора)

Науковий керівник

Кудіна Валерія Василівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
психології і туризму КНЛУ

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Голос Г. А. Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина XX – початок XXI ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021.

Дисертація є історико-педагогічним дослідженням з проблеми виховання, у якому вперше у вітчизняній педагогічній науці комплексно досліджено теоретичні засади та практику реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.).

Вивчення стану розробки проблеми виховання ціннісних ставлень у японських школярів дозволяє стверджувати про недостатнє розкриття українськими науковцями проблеми як системного явища.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять положення теорії цінностей, положення психології про формування особистості засобом ставлень, положення соціології і культурології, положення методології порівняльної педагогіки.

Проаналізовано основні поняття дослідження: «цінності», «ціннісні ставлення», уточнено сутність понять «виховання ціннісних ставлень», «зміст виховання».

Дотримання принципу об'єктивності дослідження здійснено шляхом вивчення оригінальних історико-педагогічних джерел, навчально-методичної літератури, нормативно-законодавчої бази, аналітичних публікацій, доповідей МЕХТ, NIER, OECD, WHO, UNICEF, EU, APEC. Специфіка предмета дослідження зумовила використання комплексу методів: аналізу, синтезу, порівняльно-зіставного, структурного, узагальнення, спостереження, обговорення, хронологічного аналізу.

Встановлено, що оформленню проблеми виховання ціннісних ставлень у педагогіці передувала полеміка європейських філософів щодо феномена цінностей як продукта культури. Суттєвий вплив на трансформацію теорії цінностей у перспективі взаємин справив людиноцентристський розвиток наук. Поза суперечливими реаліями, які супроводжували все ХХ ст., педагогіка цього періоду набуває ознак рефлексивності, закладаються підвалини для цілісного осмислення освітніх явищ. Людиноцентрований контекст розвитку наук, транснаціональні процеси, розширення локальних меж, зокрема під впливом східноазіатських культур, позначаються на освітній полеміці, центральними поняттями в якій стають «цінності», «суб'єкт – суб'єктний зв'язок», «фасилітація», «діалог культур». З цього фундаменту у відносно різний час зрушила уся глобальна педагогіка зі спільними проблемами і базовими цінностями.

Від 1990-х років ціннісно-ставленнєва проблематика активно досліджується в українській педагогіці, продовжуючи становити широке поле філософських міркувань. На системно-ціннісній основі у 2004 р. з'являється «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді», що зафіксує поняття «виховання ціннісних ставлень» у науковому педагогічному обігу. Аналіз джерельної бази, що розкриває сутність виховання, процес формування ціннісних ставлень у школярів, дозволив нам дати власне визначення поняттю, яке ми інтерпретуємо як процес взаємодії учасників освітнього процесу, здійснюваний на ціннісно-компетентнісних засадах і засадах педагогіки партнерства, метою якого є формування загальнолюдських, національних і особистих цінностей, що проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості та реалізуються в її життєдіяльності.

Реконструкція еволюції освітньої політики в контексті змісту шкільного виховання в незалежній Україні свідчить про етапний характер модернізації змісту шкільного виховання, про досягнення у реформуванні шкільної освіти і виховання (створення законодавчої бази, пошуки стратегії розвитку системи освіти і виховання) і прогалини (поза концентрацією виховних директив, відсутня

чітка стратегія національного виховання як одного з пріоритетів державної політики, мінімальний у середньому діяльнісний підхід у вихованні школярів, неякісне всебічне виховання школярів та ін.).

З'ясування теоретичних засад, практики реалізації виховання в пересічних закладах загальної середньої освіти спонукало до вивчення сталого, визнаного світом досвіду Японії, зокрема її системи шкільної освіти і виховання.

Японський досвід, безумовно, є корисним для України у світлі організації наскрізного виховання, налагодження партнерства між школою, батьками і громадою, створення умов для самореалізації учнів, покращення здоров'язбережувальної програми. Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії повною мірою відповідає поняттю «шкільне життя» на протипагу штучно-лабораторному «процесу». Чітка стратегія національного виховання в Японії, стала освітня політика, рівномірна за національним масштабом організація і реалізація школою гармонійного виховання, якісне кадрове забезпечення значною мірою впливають на ефективність шкільної системи, привертаючи інтерес освітньої спільноти з усього світу. Повчальною видається готовність японських освітян до вивчення прогресивних, нових практик іззовні, їх адаптація під потреби національної школи.

Історіографія витоків і розвитку шкільної освіти в Японії підтвердила визначальну роль, яку справила у її модернізації і інтеграції у світовий культурний простір Доба Мейдзі. З'ясовано, що за всі часи існування школи (старої і нової) моральне виховання було її традиційним складником. Аналізується етапна динаміка освітніх перетворень у розрізі шкільної освіти і виховання від другої половини ХХ ст. (період переорієнтації японської системи освіти на демократичні цінності, здійснення освітніх перетворень Японією на самостійній основі, без контролю США) до 2019 р.; розкриваються засади, на які спирається сучасна школа.

З'ясовано, що сучасна система шкільної освіти і виховання в Японії є прозорою з погляду трансляції усіх складників виховання (законодавчий, змістовий, методичний). Зміст шкільного виховання характеризується сталою,

системно-ціннісною, компетентнісною основою. Особливостями реалізації змісту шкільного виховання в Японії є його уніфікація, диференціація на різні рівні шкільної освіти, обов'язковий курс «Морального виховання».

Проаналізовано серію підручників з морального виховання, рекомендованих МЕХТ (Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії). Констатовано наповненість текстів життєвими орієнтирами (законослухняність, спільне добро, шкільний дух і патріотизм, здоров'язбереження, природозбереження, повага до життя, підкреслення цінності традицій, історії і культури своєї нації, повага до інших народів), закладених у чинному змісті шкільного виховання.

Висвітлено шляхи виховання ціннісних ставлень у японських школярів, схарактеризовано методи виховання, прийоми, форми виховної роботи. З'ясовано межі контролю школи за учнівською зайнятістю, функцію партнерства школа – батьки – громада.

Зіставлено схему реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії і Україні, що дозволило окреслити специфіку японської методики виховання ціннісних ставлень у школярів. Йдеться про координацію усієї освітньої діяльності зі змістом, його екстраполяція додатково на позашкільну діяльність, що є частиною формальної програми, обов'язковий курс «Морального виховання» з 1-го по 9-й класи, опора на учнівську мотивацію, пропаганда і імплементація активної трудової діяльності на користь шкільної / місцевої громади, управління учнівською зайнятістю в позашкільний час (обов'язкові клуби для школярів середньої і старшої школи), учнівське наставництво старший – молодший (senpai – kohai), комбінація різних форм і видів роботи зі школярами, стимулювання учнівського саморозвитку. Велике значення у створенні творчого середовища має взаємодія школи із батьками і громадою, організація профорієнтаційної роботи (йдеться про окрему практику на робочих місцях, розуміння ринку праці). Остання уможливорює самовизначення учнів із професійним шляхом вже на етапі середньої школи. До істотних інваріантів реалізації змісту виховання можна зарахувати: якісну здоров'язбережувальну

програму, високий ступінь ресурсності шкільного виховання, діяльнісний підхід до реалізації превентивного виховання, якісне всебічне виховання школярів.

Вивчення практик реалізації змісту виховання ціннісних ставлень, зокрема проблем школярів, дозволило виокремити перспективні вектори для створення ефективної, рефлексивної системи виховання в закладах загальної середньої освіти в Україні: утвердження чіткої стратегії виховання, змісту; діяльнісно-орієнтована освіта і виховання; якісне покращення соціокультурного простору школи; зміщення акценту на учнівську взаємодію, колективні форми роботи; плекання культури співпраці між учнями, школою, батьками і громадою.

Обґрунтовано перспективи використання японського досвіду виховання ціннісних ставлень у школярів в умовах Нової української школи.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що у ньому *вперше* у вітчизняній педагогічній науці комплексно досліджено проблему організації і реалізації змісту шкільного виховання в Японії; уточнено сутність поняття «виховання ціннісних ставлень»; у зіставленні викладено засади шкільної освіти і виховання в Україні і Японії, схему реалізації змісту виховання; виявлено своєрідність японської моделі виховання ціннісних ставлень у школярів, шляхи реалізації змісту виховання школярів; окреслено рекомендації щодо творчого застосування досвіду виховання японських школярів в українських закладах загальної середньої освіти. Подальшого розвитку набуло положення щодо шкільного виховання в Японії як системи; до наукового обігу уведено автентичні та нові англійські наукові джерела, які розкривають специфіку виховання, соціально-педагогічні проблеми японських школярів.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає у висвітленні положень і сформульованих на їх основі висновків, які можуть бути додатковими і актуальними для дисертацій зі схожою тематикою. Матеріали дослідження можуть використовуватись вчителями в закладах загальної середньої освіти з метою покращення організації виховання, створення позитивного шкільного клімату і ефективних умов для самореалізації школярів, налагодження партнерства між школою, батьками і громадою; матеріали дослідження можуть

бути корисними у підготовці лекцій з порівняльної педагогіки у ЗВО, на засіданнях методичних об'єднань, курсах підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Ключові слова: ціннісні ставлення, виховання ціннісних ставлень, шкільна освіта в Японії, зміст виховання, моральне виховання, заклади загальної середньої освіти.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Голос, Г.А. (2017а). Тенденції виховання на початку ХХІ століття. В *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 1(55), 38–42.
2. Голос, Г.А. (2017b). Виховання ціннісних ставлень: аналіз джерельної бази. В *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 27, 133–139. Відновлено з: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/view/122115>
3. Голос, Г.А. (2018а). Виховна інженерія по-японськи. В *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 29, 83–95. Відновлено з: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/463812.pdf>
4. Holos, A. (2018b). Kalocagathia on national values: historical context of value education. In *Pedagogy and psychology*. Budapest, VI (74), 23–26. Відновлено з: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpsdoi.org10.31174send-pp2018-180vi74-05.pdf>
5. Голос, Г.А. (2019а). Досвід шкільного виховання в розрізі японської моделі. В *Молодий вчений: науковий журнал*. Херсон, 1 (65), 43–50. Відновлено з: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/1/11.pdf>
6. Holos, A. (2019b). Value education contents in Ukraine comprehensive schools: theory and practice. В *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Київ, 1(9), 16–20. Відновлено з: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2019.9.04>
7. Голос, Г.А. (2019с). Проблеми дітей та учнівської молоді в Україні та Японії. В *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпро, 2(18). 56–66. Відновлено з: <http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/2252/1/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%81.pdf>

8. Голос, Г.А. (2019d). Практика формування японської ідентичності в загальноосвітній школі. В *Вісник Львівського університету*. Львів, 34, 41–51. Відновлено з: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/download/10572/10775>

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

9. Голос, Г.А. (2017с). До вивчення сучасного бачення сутності поняття «ціннісні ставлення». В *Україна і світ: діалог мов і культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29 – 31 березня 2017 р. Київ: Вид. центр КНЛУ, 675–677. Відновлено з: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ANw9XSVFk5gxR7c&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2113609&parId=68696B3E65309B90%2112311&o=OneUp>
10. Голос, Г.А. (2019f). Шкільне виховання в Японії: досвід для України. В *До світу через мови*. Матеріали науково-практичної конференції, 20 – 22 березня 2019 р. Київ: Вид. центр КНЛУ, 67–69. Відновлено з: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ABk0VY5mWgJxR1A&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2120833&parId=68696B3E65309B90%2119936&o=OneUp>
11. Голос, Г.А. (2020). Шкільне харчування: досвід Японії. В *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*. Матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 08 – 09 жовтня 2020 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 35–38.

Наукові праці, що додатково відображають результати дисертації:

12. Голос, Г.А. (2019g). *Шкільна освіта в Японії*. Практико-орієнтовний курс для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта. Біла Церква.

ABSTRACT

Holos H. A. Value based schooling in Japan (the middle of 20th century – the beginning of 21st century). – Manuscript.

Thesis for a Doctor of Philosophy Degree in Pedagogical Studies. Speciality 011 – Pedagogical and Educational Sciences. Ivan Zyazyun Institute off Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The dissertation covers the issue of moral education in contemporary schools in Japan. Both theoretical basis and practical approaches are examined. Moral education in Japanese school is seen as similar to the practice provided in Ukrainian schools. In both education systems it is considered inseparable from training and learning. Varied teaching approaches, learning resources, students' activities in and out of school found in typical state Japanese schools have much in common with practices provided by the top-scoring or private Ukrainian schools. Taking into consideration the significance of ensuring educational equity, this research explores the context that raises Japanese state schools to a successful level with a focus on school approaches to moral education, social, emotional and physical well-being of students that might be implemented into Ukrainian schooling.

The first chapter «Theoretical basis of value based schooling in Ukraine» traces the genesis of value theory in pedagogics, examines relevant publications and practices of value education in Ukrainian schools. In addition, the origin of the «valuable attitude» concept used in Ukrainian pedagogics, as well as «National program on schoolchildren and youth value education» is clarified.

It was found that the issue of values and attitudes was launched in the end of XIX century by the European philosophers who comprehended the common ground of values – i.e. culture (H. Lotze, W. Windelband, H. Rickert, M. Scheler, N. Hartmann). Following philosophy, value theory soon penetrates psychological (J. Dewey, G. Allport, R. Rogers, O. Lazursky, V. Miasyshev), sociological (M. Rockeach, H. Hofstede, E. Hall, I. Kon), culturological, and cross cultural fields (E. Fromm, M. Kahan, R. Benedict, M. Mead, P. Ariers). Psychology made it clear that values are

reflected in human evaluation (likes/dislikes). Feelings, behavior and knowledge are essential constituents of attitudes. A significant contribution to pedagogical knowledge on attitudes was made by V. Myasishchev (known for his «ensemble of attitudes» concept). The scholar proved his hypothesis on interdependence between attitudes quality and quality of interaction. In terms of education he suggested that a teacher shows a range of attitudes to student (demanding, indulgent, friendly, hostile, fair or biased) causing him / her to respond accordingly (with respect, love, fear, hostility, distrust, and openness). The psychologist also noticed a changing nature of attitudes (can be strengthened, hidden, destroyed or reorganized) having demonstrated that they could be cultivated.

In sociological, cross-cultural researches values-and-attitudes problem was reflected in the context of culture uniqueness. It was found that the appeal to values allows to understand the meaningful side of life either of an individual, or a culture in general.

Value, human-centered context of sciences from the second half of the XX century determined the new course of world education science development. «Humanization», «interpersonal skills», «attitudes», and «values» were defined as the key concepts. Since the 1990-s, education systems worldwide have moved to this fundamental principle. The understanding of value education as a fragmental process, as something that is inferior to training was shifted by its holistic vision, understanding the equal significance of character / moral / value development along with students' learning achievements.

In Ukraine open discussion on humanistic, values-based pedagogics became possible since the 1990s. Before that time, Western philosophy of values was censored by communist ideology. With the first researches on this subject, Ukrainian scholars appeal to the issue of education, which corresponds to the Ukrainian character. Consequently, the urgency of education content revising was actualized (M. Stelmakhovych, O. Kononenko, O. Sukhomlynska, O. Vyshnevsky, P. Scherban). Among the first Ukrainian scholars who dwelt on the issue of value education contents from the standpoint of system approach was O. Vyshnevsky. After his «The Code of

Values of Modern Ukrainian Education and Development», a number of similar programs appeared. Among them one should mention «The National Program on value education in Ukraine» and based on it «Basic Guidelines for the Value Education in Grades 1 – 11». Their appearance consolidated in Ukrainian pedagogical thesaurus the concept of «valuable attitudes cultivation», which has remained valid in the last decade dissertations. Value education has become understood as a system of desirable characteristics, values, norms, attitudes etc. that school aspires to equip students with.

The first chapter also analyzes the Ukrainian legislative documents, governing state school activities, and value education contents transformation since 1991, revealing the surplus of agenda. It was concluded that instability in economics and politics significantly influenced the direction and duration of launched education reforms resulting in their blurriness.

Despite «The National Program» emphasizes the need to apply a value system approach, the analysis of dissertations within the period 2010 – 2016 suggests the tendency to cover the problems of value education at schools by aspect, yet not as a system. The mentioned apparently contradicts the logic of education as a holistic process.

The school value education observation since 2016 allowed confirming some positive shifts launched by current «New Ukrainian School» reform (curriculum and books revision, school infrastructure modernization, students' involvement into prosocial activities). At the same time, among barriers that block modernization of Ukraine schooling there is: predominance of informative nature of activities, minor status of nonacademic disciplines; consideration of value education as a private family issue, its poor resourcefulness, and unclear program contents (despite a number of agendas on value education at school).

The urgency to establish cohesive, responsible school communities on the one hand, and revealed contradictions on the other, actualize the comparative analysis in this field. Japanese education system is world known for its excellence in holistic schooling, and this attracts a particular attention.

The second chapter «Value based schooling in the light of Japanese national character» outlines the history of school education since the Meiji era, reveals moral education status before and after the WW II, studies the contents and the practice of moral education implementation in contemporary schools.

It was found that Japanese education was remodelled in the Meiji period (1868 – 1912) after Western school systems. Every child regardless of status or sex was required to attend school. In 1900 four-year compulsory education was made free of charge. In eight years its duration was extended from four years to six; textbooks became standardized. All this laid the foundation for successful education system modernization in the following years.

From the beginning of the Meiji reforms until the 1880s, moral education at school was taught relying on Eastern morality and Western ideal of a «worthy man». The texts in moral education books were borrowed from English and American books on moral education. Students learned instructive stories about the lives of prominent personalities such as Confucius, S. Taishi, Kindziro, B. Franklin, Socrates and others. Following the political climate change in the next decade, the pro-Western ideal was abolished. Much influence was due to the Imperial Rescript on Education (1890) – literally a national program on society modernization. Before the World War II moral education was characterized by ultranationalism.

After the World War II, Japanese education system was reshaped according to American «pattern». Japanese schools were reinforced to operate on democratic secular values. In 1958 regarding the Japanese cultural peculiarity, refined from nationalistic ideology, the course of moral education (dotoku – the path of virtues) was returned into curriculum. In 1965 Central Council for Education published the «Image of Ideal Japanese». «Fundamental Law on Education», «The School Education Law», the «Course of Study», Japanese ideal (the contents of moral education) became a sustainable framework for value based schooling implementation.

Reconstruction of education policy in Japan since the World War II demonstrates that schooling in Japan is being monitored by the state as a factor of social stability. The

third wave of education reforms (1965 – 1974) was remarkable due to moral education contents adoption, which remains valid to this day.

The second chapter analyzes the contents of moral education, textbooks, methods and teaching approaches used in contemporary Japanese schools. The role of special activities (tokkatsu) – the system of well-rounded education is clarified. It was found, that Japanese school stresses on a positive school environment encouraging students to make efforts and interact. Difficulties in learning are considered by Japanese teachers as an essential experience for every student's personal growth. It was found that in Japanese schooling there is no differentiation regarding talents or abilities. In high schools self-reflection and self-development in students are highlighted. It is concluded that school–parents–community communication in Japanese school, quality of well-rounded education sufficiently contributes to common values shaping.

The third chapter «Comparative analysis of value / moral education realization in Japan and Ukraine» analyzes the parallels and peculiarities in value based schooling in Japan and Ukraine; outlines the problems of new generation as a lacmus of humanization in both education systems; provides with recommendations on Japanese school experience application in Ukrainian schooling.

Comparative analysis showed a number of common elements in school education in Japan and Ukraine: relatively centralized schools, both systems are governed by national legislation and international human rights norms; both pursue a regional integration policy. In both countries holistic, value, and competence-based approaches are fundamental orientations for schools to work on.

It was found that the peculiarity of the Japanese schooling consists of sustainability of school system; urgency of moral dimension in the school activities; moral education taught as a core course; focus is made on students' self-management skills, socio-emotional development, collaboration in various activities and learning environments, school-home-community effective communication. Qualitative invariants in Japanese value based schooling also refer to students' health program, extracurricular activities which is an integral part of curriculum in junior and high schools; school health and environment protection programs.

A study of students' well-being issues indicates that both societies face similar problems (emotional, physical and social well-being of students) which differ in scale and the ways these problems are solved.

Our study summarizes that the case of Japan holistic schooling is very close to new practice-based vector of the school life management in Ukraine, launched by the «New Ukrainian School» reform. Varied teaching approaches, learning resources, students' activities in and out of school found in typical Japanese schools have much in common with practices applied in top scoring, private Ukrainian schools. Japanese experience would be useful for Ukrainian schooling in the context of rigid framework of value education arrangement (regulatory, contents, didactic and methodical). It is also desirable to borrow a mechanism of student's engagement, and the ways schools interact with parents and community.

The conclusions drawn will be additional and relevant to the dissertations in the similar field.

Keywords: education system, schooling, moral education, value education contents, values and attitude, secondary school, Japanese schooling.

Ph.D. candidate's list of publications

Publications that contain the main scientific results of the dissertation

1. Holos, H. (2017). New tendencies in education in the 21st century. In *Theoretical issues on culture, training and value education: collection of scientific papers*, 1(55), 38–42.
2. Holos, H. (2017). Value education: publications overview. In *Bulletin of Kyiv National Linguistic University*. Series: Pedagogics and psychology, 27, 133–139.
3. Holos, H. (2018). Value education engineering in Japanese. In *Bulletin of Kyiv National Linguistic University*. Series: Pedagogics and psychology, 29, 83–95.
4. Holos, H. (2018). Kalocagathia on national values: historical context of value education. *Science and education a new dimension*. Series: Pedagogy and psychology. Budapest, Vol. 6 (74), 23–26.

5. Holos, H. (2019). Schooling and value education: Japanese experience. *Molodyi vchenyi : scientific journal*, 1 (65), 43–50.
6. Holos, H. (2019). Value education contents in Ukraine comprehensive schools: theory and practice. In *Bulletin of Taras Shevchenko National University*, 9, 16–19.
7. Holos, H. (2019). Children and youth wellbeing: *Ukraine and Japanese experience*. In *Bulletin of Alfred Nobel University*. Series: Pedagogy and psychology. 2019. № 2(18). P. 56–66
8. Holos, H. (2019). Shaping Japanese identity in secondary school. In *Bulletin of Lviv Univeristy*. Series : Pedagogics, 3, 41–51.

Published conference papers

9. Holos, H. (2017). «Valuable attitudes»: contemporary conceptualization. In *Ukraine and the world: dialogue of languages and cultures*. Proceedings of the International Scientific Conference. Kyiv: KNLU, 675–677.
10. Holos, A. (2020). School lunches: the experience of Japan. In *Modernization of the educational environment: problems and prospects*: Proceedings of the Sixth International Scientific and Practical Conference. Uman, 35–38
11. Holos, H. (2019). Japanese schooling: lessons for Ukraine. In *Ad orbem per linguas*: Proceedings of International Scientific Conference. Kyiv: KNLU, 67–69.

Aditonal works

12. Holos, H. (2019). Schooling in Japan. Practice orientated course for students (specialty 014 – Secondary education). Bila Tserkva.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ	29
1.1. Генеза поняття «ціннісні ставлення» в педагогічній науці	29
1.2. Аналіз джерельної бази з проблеми виховання ціннісних ставлень	38
1.3. Зміст виховання ціннісних ставлень як педагогічна проблема	48
Висновки до першого розділу	66
РОЗДІЛ 2. ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЯПОНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	69
2.1. Історико-соціальний контекст становлення японської шкільної освіти і виховання	69
2.2. Концептуальні засади сучасної системи виховання в Японії.....	83
2.3. Шляхи реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії .	95
2.4. Виховання ціннісних ставлень у підручнику з морального виховання (на матеріалі М. Roesgaard «Globalization in Japan: The Case of Moral Education»).....	115
Висновки до другого розділу	122
РОЗДІЛ 3. ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СХЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЯПОНІЇ ТА УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	126
3.1. Синхронічний аспект зіставлення шкільної освіти і виховання ціннісних ставлень в Японії та України	126
3.2. Проблеми добробуту школярів в Японії та Україні як суперечність гуманізації освіти.....	142
3.3. Перспективи впровадження японського досвіду шкільного виховання ціннісних ставлень у школярів в системі загальної середньої освіти України	154

Висновки до третього розділу.....	158
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	167
ДОДАТКИ.....	196

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ALT – (англ., Assistant Language Teacher) асистент викладача з англійської мови

МEXT – Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії

NIER – Національний інститут з досліджень освітньої політики.

NKH – японська компанія громадського телерадіомовлення

PISA – Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів

PTA – (англ., parent-teacher association) асоціації батьків і вчителів

ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку

ВСТУП

Інтенсивна трансформація загальної середньої освіти в Україні вимагають оцінки якості шкільного життя учнів як стратегічної основи, що формує і визначає зрілість нації. Адекватна його оцінка можлива за умови проведення паралелей із лідерами освітніх послуг, якими наразі є Фінляндія, Естонія, Китай, Японія, Сінгапур, Корея – країни, які провадять освітню політику для сталого розвитку. Як ніколи раніше, упереджене ставлення щодо культурної відмінності у вивченні ефективного світового педагогічного досвіду не тільки нівелюється, а й уважається упередженим, обмежуючи можливості національних систем для їх модернізації, взаємозбагачення і синергії нових ідей. Ґрунтовну роботу в контексті аналізу і порівняння освітніх систем за різними параметрами, висвітлення нових тенденцій у шкільній політиці провадять сьогодні міжнародні організації, зокрема Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) – на сьогоднішній день авторитетний у міжнародних колах аналітик освітніх практик.

Останні розвідки ОЕСР доводять, що серед нових віянь у шкільній політиці, нечітких в освітніх системах на стадії розвитку, але виразних в топ системах є: розвиток в учнів навичок, що стирають відмінності між дисциплінами; співпраця школи із різними освітніми середовищами; прищеплення поваги серед учасників освітнього процесу – учнів, батьків, вчителів і адміністрації; створення ресурсів для успішної комунікації школи з усіма освітніми учасниками; сприяння інформаційній освіті, безперервне удосконалення професійної освіти вчителів.

Зважаючи на прагнення української системи освіти доєднатися до глобальної освітньої мережі і на позитивні зрушення в закладах загальної середньої освіти України, зумовлені реформою НУШ, актуальним є не тільки дотримання послідовності й наступності обраного освітнього курсу, а й прискорення темпу і масштабу його впровадження. Серед чинників, які гальмують становлення модерної національної шкільної освіти в Україні, зокрема у розрізі діяльнісного шкільного виховання: його інформаційна надлишковість, сприймання виховання як справи передусім родинної; другорядне ставлення або

неякісне викладання варіативних дисциплін; байдужість громади до шкільних цінностей; незадовільна реалізація здоров'язбережувальної програми як невід'ємного складника добробуту школярів; неузгодженість законодавчо-нормативного, дидактичного і методичного складників виховання школярів; нечіткий лікнеп вчителів на локальному рівні щодо кроків реформи НУШ. Зазначене негативно позначається на якості шкільної освіти і виховання, актуалізуючи вивчення проблеми як системного явища.

Про важливість цілісного виховання у школі йшлося і йдеться від періоду створення відповідної правової бази національної освіти (у Законі України «Про освіту» (1998), державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти»), упродовж періодів практичного реформування системи освіти («Національній доктрині розвитку освіти», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в нових Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа», «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні»), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та Основних орієнтирах виховання учнів 1 – 12 класів. Чинний вектор розвитку загальної середньої освіти в Україні, що співпадає із вектором світовим ставить нові вимоги стосовно реалізації змісту виховання школярів, шляхів виховання зокрема. Відтак актуальним є вивчення та аналіз світового досвіду, де ефективно вирішується питання організації шкільного виховання. Зіставлення двох освітніх систем допоможе визначити одиночне і типове в обох системах шкільної освіти; дозволить з'ясувати, як кожна система інтегрує у практику концепт компетентностей; дозволить виявити сильні сторони і зони розвитку обох систем, що аналізуються; форми та способи збагачення національної освітньої системи України шляхом використання світового досвіду. Таким досвідом може скористатись українська система шкільної освіти із визнаної світом своєю якістю шкільної системи Японії. Практики, що мають

місце в японській школі, не тільки можуть, а й поширені в новій українській школі, що вказує на їхню універсальну, загальнолюдську природу.

Цінну інформацію про культурні особливості, систему шкільної освіти і виховання в Японії було почерпнуто з історичних, етнографічних публікацій, монографій, соціологічних, компаративних досліджень минулого і теперішнього – це роботи І. Бондаренка, Л. Гришельової, І. Кона, М. Конрад, В. Маркар'яна, Е. Молодякової, В. Молодякова, К. Моги, Ю. Окамото, Б. Пільняка, В. Рубеля, С. Капранова, В. Цветова, Н. Чегодарь, R. Benedict, P. Cave, W. Cummings, R. Fukuzawa, N. Furuichi, S. Gulick, R. Goodman, A. Imamura, Y. Khan, G. Letendre, C. Lewis, N. Nae, T. Naito, E. Reischauer, T. Rohlen, R. Tsuneyoshi, T. Toivonen, M. White та ін.

В Україні проблеми освіти і виховання в Японії висвітлювали у різний час Н. Пазюра «Особливості розвитку професійної освіти Східної Азії (Японії, Кореї, КНР)» (2012), О. Михайличенко «Освіта і виховання в Японії та Китаї» (1997), Т. Свердлова «Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії» (2004), О. Озерська «Професійна підготовка вчителів в Японії» (2006), Н. Зброєва «Вплив культурних традицій на виховання дітей в японських сім'ях» (2012), О. Білик «Естетичне виховання учнів початкової школи в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» (2013), Л. Царьова «Педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю та Японії» (2012), Т. Кучай «Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів» (2015), О. Свистак «Екологічна освіта учнів початкової та молодшої середньої школи Японії» (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) (2017), О. Лученко «Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії» (2018), С. Листюк «Досвід японського сімейного виховання в Україні» (2019), О. Пугач «Концепт освіти в азіатських країнах, як синтез історичного минулого і сучасних тенденцій» (2019).

Вивчення вітчизняного наукового фонду щодо шкільного виховання в Японії дало змогу виявити суперечність між накопиченим знанням про окремі напрями виховання школярів в Японії і дефіцитом досліджень, в яких

розглядається ця проблема комплексно, як система, що й зумовило вибір теми нашого дослідження: **«Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)»**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри психології, педагогіки і туризму (кафедральна тема: «Професійна компетентність викладача гуманітарного ВНЗ та її особистісні складові» затверджена вченою радою від 25.10.2017 р., протокол № 4. Номер держреєстрації № 0118U000001). Тема дисертації затверджена вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 7 від 28 листопада 2016 року) та узгоджена рішенням Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук Національної академії педагогічних наук України (протокол № 1 від 31 січня 2017 року).

Об'єкт дослідження – процес виховання в системі шкільної освіти Японії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Предмет дослідження – теоретичні засади та практика реалізації змісту виховання школярів в Японії в досліджуваній період.

Мета дослідження – розкрити теоретичні засади, зміст і практику виховання японських школярів з синхронічної і дотично діахронічної перспективи, окреслити можливості творчого застосування позитивного досвіду Японії у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Відповідно до предмета, мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. З'ясувати сутність понять «ціннісні ставлення», «виховання ціннісних ставлень» шляхом огляду історії їх становлення.
2. Реконструювати еволюцію освітньої політики в контексті змісту шкільного виховання в Україні за роки незалежності; з'ясувати поточний стан проблеми реалізації змісту виховання на практиці.
3. Висвітлити витоки та розвиток шкільної освіти і виховання в Японії, засади, на які спирається сучасна школа.

4. Схарактеризувати зміст, шляхи виховання школярів у період, що розглядається.

5. Зіставити схему реалізації змісту виховання в Японії і Україні, виокремити специфіку виховання школярів в Японії.

6. Окреслити перспективні ідеї японського досвіду для української школи; розробити методичні матеріали щодо шкільної освіти і виховання в Японії для студентів, учителів закладів загальної середньої освіти, науково-педагогічних працівників і аспірантів педагогічних ЗВО.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. Нижня хронологічна межа наукового дослідження визначена згідно із комплексними змінами у системі шкільної освіти Японії, що зумовлені повоєнною реконструкцією економіки, переорієнтацією японської системи освіти на демократичні цінності, здійснення освітніх перетворень Японією на самостійній основі (від 1952 р.), без контролю США, утвердженням чинної моделі шкільного виховання.

Верхня хронологічна межа датується початком ХХІ ст., включно до 2019 року – періодом модернізації національної національної системи освіти в контексті формування в учнів компетентностей для ХХІ сторіччя, освіти для сталого розвитку. Окремо розглядається період від Мейдзі як передумова формування сучасності національної системи освіти в Японії.

Концептуальні ідеї дослідження полягають у тому, що японська шкільна освіта підходить до питання реалізації змісту виховання школярів комплексно, узгоджено, послідовно, системно (законодавчо-нормативний, змістовий, методичний складники). Інтеріоризацію цінностей, закладених у змісті виховання, уможлиблює 1) рівномірний розвиток усіх складників ставлень через створення різноманітних каналів учнівського досвіду, 2) організація між учасниками ставлень, що вимагають взаємодії, співтворчості. Суттєвий внесок в ефективність шкільної освіти, виховання ціннісних ставлень у школярів робить гомогенний соціокультурний фон, партнерство школа – батьки – громада, виважена, стала освітня політика, якість педагогічних кадрів, ресурсність виховання.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять: положення теорії цінностей (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Е. Шпранглер, М. Шелер, Н. Гартман, В. Шокін); положення психології про формування особистості засобом ставлень (А. Лазурський, В. Мясіщев, Л. Виготський, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Рибалка, Ю. Гіппенрейтер, І. Млодик, Е. Еріксон, Л. Кольберг); педагогічний погляд на виховання з позиції загальнолюдської культури (К. Ушинський, Я. Корчак, Г. Ващенко, О. Вишневський, І. Бех, П. Щербань, Т. Lickona, М. Berkowits, D. Suspeka); праці із реформування системи освіти (Л.Березівська, Н. Гупан, О. Любар, О. Пометун, О. Сухомлинська, В. Огнев'юк, Т. Литнєва, С. Сисоєва, О. Савченко, В. Пономаренко, L. Cuban); положення соціології і культурології (І. Кон, М. Каган, П. Сорокін, W. Thomas and F. Znaniecki, M. Rokeach, Н. Hofstede, S. Schwarts, K. Kluckhohn, Т. Toivonen, N. Furuichi); положення методології порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, О. Локшина, А. Сбруєва, В. Adamson, M. Bray, L. Cohen, M. Mason та ін.); праці із проблеми шкільництва і виховання в Японії (Е. Молодякова, Т. Кучай, С. Листюк, М. Arimoto, P. Cave, R. Goodman, S. Bamkin, C. Bjork, N. Nae, R. Fukuzawa, C. Lewis, G. Letendre, T. Rohlen, M. Roesgaard, T. Naito, R. Tsuneoshi); матеріали Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії, міжнародних організацій, ЮНЕСКО, ЄС, АТЕС, WVS, Організації з економічної співпраці та розвитку (ОЕСР).

Джерельна база дослідження: законодавчі акти і нормативні документи з освіти Японії: «Основний закон про освіту» (1947), «Закон про шкільну освіту» (1947), фонд Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Японський центр іноземної преси (FPCJ); аналітичні публікації, доповіді ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку), ЮНІСЕФ (Дитячого фонду ООН), ВОЗ (Всесвітньої організації здоров'я), NIER (Національного інституту з досліджень освітньої політики Японії); офіційні документи з питань шкільної освіти Міністерства освіти і науки України (МОН), Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії (MEXT); монографії, статті, матеріали доповідей зарубіжних і вітчизняних учених; підручники, навчальні програми,

навчально-методична література, відеодокументи (NHK), відеоблоги оглядачів про японську школу і шкільне життя, канал edu-port Japan; освітня програма «Японія: інтерактивний, уявний путівник» (Київ, 2017); електронні версії періодики: Asia Pacific Journal, Asia Society Center for Global Education, About Japan: A Teacher's Resource (Japan society), The Japan info, The Japantimes, Savvy Токуо, консультації з японськими фахівцями з питань виховання школярів в Японії (Йоко Ямамото (Yoko Yamamoto) – PhD, Університет Каліфорнії, Берклі (16.10.2018), Таро Нумано (Taro Numano) – науковий співробітник NIER (10.10.2018), Такаші Найто (Takashi Naito) – PhD, автор «Moral education in Japanese public schools» (20.10.18), студентами за програмою обміну (Павло Котенко, випускник Токійсько аграрного університету, роки навчання 2009 – 2015); матеріали переписки з батьками японських школярів (Міюкі Якамура (Miyuki Yakamura) префектура Ямагуті).

Методи дослідження. Специфіка предмета дослідження визначила використання аналізу, синтезу, порівняльно-зіставного, структурного методів, узагальнення, спостереження, обговорення, хронологічного аналізу матеріалів з проблеми.

Організація та основні етапи дослідження. Дисертаційне дослідження здійснювалося впродовж 2016 – 2019 рр.

На першому етапі (2016 – 2017 рр.) було з'ясовано стан розробки обраної теми, вивчалися й осмислювалися теоретичні засади проблеми виховання ціннісних ставлень у школярів, тенденцій виховання на початку ХХІ ст., уточнювалися вихідні поняття дослідження, формувалася джерельна база з проблеми виховання школярів у закладах загальної середньої освіти в Україні і Японії.

На другому етапі (2017 – 2018 рр.) дослідження проводився збір, аналіз, синтез, порівняння фактологічного матеріалу, що висвітлював становлення шкільної освіти в Японії, шляхи виховання ціннісних ставлень у школярів на сучасному етапі.

На третьому етапі (2018 – 2019 рр.) осмислювався та опрацьовувався матеріал дослідження у контексті зіставлення схем реалізації змісту виховання школярів в Японії і Україні; аналізувалися проблеми добробуту школярів в обох системах; узагальнювалися результати дослідження; було розроблено практико-орієнтований курс щодо творчого використання японського досвіду у закладах загальної середньої освіти України.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у дисертації *вперше*: у вітчизняній педагогічній науці комплексно досліджено проблему організації і реалізації змісту шкільного виховання в Японії; було уточнено сутність поняття «виховання ціннісних ставлень»; у зіставленні викладено засади шкільної освіти і виховання в Україні і Японії, схему реалізації змісту виховання; виявлено своєрідність японської моделі виховання школярів, шляхи реалізації змісту виховання школярів; окреслено рекомендації щодо творчого застосування досвіду виховання японських школярів в українських закладах загальної середньої освіти; подальшого розвитку набуло положення щодо шкільного виховання в Японії як системи; до наукового обігу уведено автентичні та нові англійські наукові джерела, які розкривають специфіку виховання, соціально-педагогічні проблеми японських школярів.

Практичне значення дослідження полягає у висвітленні в дисертації положень і сформульованих на їх основі висновків, які можуть бути додатковими і актуальними для дисертаційного дослідження зі схожою тематикою. Матеріали дослідження можуть використовуватися вчителями в закладах загальної середньої освіти з метою покращення організації виховання, створення позитивного шкільного клімату і ефективних умов для самореалізації школярів, налагодження партнерства між школою, батьками і громадою; матеріали дослідження можуть бути корисними у підготовці лекцій з порівняльної педагогіки у ЗВО, на засіданнях методичних об'єднань, курсах підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Результати дослідження впроваджено у публікації практико-орієнтованого курсу для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта «Шкільна освіта в Японії» (Біла Церква, 2019 р.); у впровадженні авторського спецкурсу в

освітньому процесі студентів трьох ЗВО (Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарний коледж» (довідка №01-30/196 від 16.06.2020); Україно-Польський Вищий навчальний заклад «Центрально-Європейський університет» (акт про впровадження) Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Т. Г. Шевченка (акт про впровадження від 17.06.2020).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертації обговорювалися та були схвалені на засіданнях кафедри психології, педагогіки і туризму Київського національного лінгвістичного університету, викладені у доповідях і виступах на Міжнародних науково-практичних конференціях «Україна і світ: діалог мов і культур» (Київ, 2017), «Psychology and psychology in the age of globalization» (Будапешт, 2018), «До світу через мови» (Київ, 2019), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2020).

Публікації: основні положення дисертаційного дослідження знайшли відображення у 12 одноосібних публікаціях: у фахових наукових виданнях України – 8 (3 публікації, що належать до категорії «Б», 1 публікація в іноземному фаховому виданні), трьох тезах виступів на наукових конференціях, практико-орієнтованому курсі «Шкільна освіта в Японії». Загальний обсяг публікацій становить 11, 6 др.арк.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (339 одиниць, із них 158 – англійською мовою). Повний обсяг роботи – 200 сторінок, з них основного тексту 166 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ

Проаналізовано тло, на якому з'явилась тематика досліджень ціннісних ставлень у педагогічній науці, джерельну базу з проблеми виховання ціннісних ставлень у школярів; висвітлено проблему змісту виховання, її значущості для нової української школи; реконструйовано еволюцію освітньої політики в контексті змісту виховання в закладах загальної середньої освіти України за роки незалежності.

1.1. Генеза поняття «ціннісні ставлення» в педагогічній науці

У глобальному контексті проблема ціннісних ставлень продовжує сьогодні привертати увагу діячів культури та науки, на що вказує кількісний показник аксіологічних публікацій (Шохин, 2006, с. 9). Причиною широкого висвітлення залишається проблема піклування про людину в умовах численних криз, зосередженості на споживчих цінностях, а в деяких країнах – цінностях виживання. Культурні та інституційні умови, що сприяють вихованню загальнолюдської природи у дітях, її трансмісії наступним поколінням як ніколи перебувають у центрі нагальних питань.

Досліджуючи проблему ціннісних ставлень у контексті виховання вразливої і багато в чому залежної від дорослих категорії людей, якими є школярі, виникає необхідність з'ясування витоків поняття «ціннісні ставлення» в українській педагогіці, зокрема в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004), його цілісності у світлі різних аспектів.

Вивчення літературних джерел доводить, що проблема цінностей починає своє оформлення у філософії в середині XIX ст. – у період, коли дозріває розуміння спільної основи чеснот. Передумовою популяризації проблеми стає осмислення філософами поняття «культури» і місця цінностей у ній як «фіксованих мірил» людської поведінки (Солодка, 2013, с. 165). Фактично з 1880 по 1930 роки – у період так званої класичної аксіології – порушуються усі

питання теорії цінностей: предметом вивчення стає аксіоматика цінностей, осмислюється їхня природа та ієрархія, об'єкт-суб'єктне місце (Каган, 1997, с. 9).

Першість внеску Р. Лотце у становлення філософії цінностей полягає у тому, що він чіткіше за попередників ідентифікує в якості автономної одиниці поняття «значущого»; доходить висновку, що значущість (цінність) поєднує світ ідей із світом речей, розкривається людиною не через фактичність, а через відчуття і сприйняття, із повним пріоритетом першого складника (Григоришин, 2008, с. 35).

Синергетика філософських теорій, зокрема Р. Лотце, І. Канта, В. Дільтея згодом знайшла своє втілення у філософії Баденської школи неокантіанства, представники якої зробили спробу теоретично обґрунтувати існування цінностей, їхній внесок у теорію цінностей вважається чи не найвагомим. Філософи цієї школи (В. Віндельбанд і Г. Ріккерт), протиставляючи природі культуру, як штучне, створене людиною заради цінностей, розглядали цінності крізь призму їх апріорності і трансцендентальності (Шинкарук (Ред.), 2002, с. 91). З позиції історії В. Віндельбанд відносить культуру до феномену духовного. Цінності в його трактуванні носять нормативний характер, але разом із тим філософ не відкидає, що кожна людина надає цінностям різну значущість і навіть може їх заперечувати. Філософ порушує питання про джерело і існування абсолютних цінностей-святинь, що мають статус загальнолюдських: святість життя, гідність, воля, велич любові, істина, краса, добро (Виндельбанд, 1995, с. 675).

Класифікуючи дійсність на суттєві і несуттєві елементи, або історично важливі «індивідуальності» і звичайне буття, цінним Ріккерт називає те, що має відмінні риси від інших і є особливим та індивідуальним. Суттєвим моментом у теорії Г. Ріккерта є розрізнення категорій «цінність» (Wert), «благо» (Guter) і «оцінка», його розуміння світу цінностей, що лежить у суб'єкт-об'єктній – ставленнєвій площині. За Ріккертом, культура співвідноситься не тільки із цінностями, але й із психічною істотою, яка дає оцінку цінностям : «...приєднавшись до об'єкта, цінність перетворює його на благо, і, відповідно,

цінність, пов'язана із актом суб'єкта, перетворюється на оцінку (Риккерт, 1998 с. 69–101).

Окрім значущості, у філософській думці поняття «цінність» трактувалося також як: задоволення (В. Шуппе), інтерес (Р. Перрі, І. фон Візер, Дж.Дьюї), потреба (О. Кюльпе), бажане (Х. фон Еренфельс), ціль (Р. Ейслер, І. Рібо і А. Фуйе), схильність (Д. Керлер), феномен (Е. Гусерль, М. Шелер, Н. Гартман) (Шохин, 2006, с. 66). Осмислюючи парадигму моральних правил з позиції метафізики, Н. Гартман висловлює сумнів, що не усім дана ціннісна свідомість щодо правил моралі, подібно до того, як не всі досягають математичні положення (2002, с. 134).

Ідея ставленневої природи цінностей, на яку першим вказав Г. Ріккерт, отримує продовження у роботах Р. Мюллера-Фрейенфельса, І. Хайде, А. Штерна. Р. Мюллер-Фрейенфельс пов'язує проблему цінностей із проблемою свободи. Доводить, що формування ціннісної позиції виникає за умови вільного вибору, відсутністю зовнішнього тиску (Каган, 1997, с. 169).

Подальший огляд публікацій свідчить про посилення психологічного і соціального акцентів у ціннісно-ставленнєвій проблематиці, що не в останню чергу було пов'язано із драматичними подіями, що розгорнулися в Європі і світі на початку 1930-х рр. Увага вчених, діячів у цей період зосереджується довкола особистості людини, її проявів і ставлень – поняття, які склали основу різних наук, зокрема, соціології, психології, культурології і педагогіки.

Так, у класичній психології К. Юнга ставлення витлумачуються як «готовність психіки реагувати у певний спосіб», мають двоїсту природу, що розкривається у парах свідоме – несвідоме, екстраверсія – інтроверсія, раціональне (мислення і почуття) – ірраціональне ставлення (відчуття і інтуїція), індивідуальне – соціальне (Murchison, 1935). В. Томас і Ф. Знанецькі дають визначення соціальної психології як науки про ставлення; розглядають ставлення у контексті суспільних правил поведінки трьох культур (Thomas, Znaniecki, 1918).

Поняття «ціннісні ставлення» (в англomовному перекладі «Lebenformen») знаходимо в типології життєвих форм Е. Шпрангера (Spranger, 1928). Вчений

розширює характерологію особистості за ціннісним виміром, теоретичним підґрунтям педагогічних поглядів Е. Шпрангера стає: заперечення стихійної обумовленості духовного становлення особистості, ідея визначальної ролі у ньому особистісної совісті, колективної моралі і системи цінностей; ідея розірваного зв'язку між соціально-общинним життям і культурою і, як наслідок, перекладання індивідуумами обов'язку за формування і розвиток культури на державу, що має виконувати об'єднавчу функцію (об'єднувати індивідуальні культурні цінності в надіндивідуальні) (Гуревич, 2015, с. 104). Виходячи зі своєї теорії, Е. Шпрангер прагнув довести, що головна мета виховання – звільнити учня від замкненості, обумовленої певним типом ціннісних ставлень. У процесі виховання дитина здобуває різні якості (цінності), необхідні для практичного життя. Це не тільки не перешкоджає формуванню в неї домінуючої ціннісної спрямованості, а й збагачує її (Гуревич, 2015, с. 105–106).

Систематизація Г. Олпорта верифікує типологію Шпрангера, найповніше фіксує широту інтерпретацій поняття «ставлення» у філософській і соціально-психологічній літературі від Л. Ланге (1888). Серед розмаїття дефініцій ставлення інтерпретувалися, як: готовність до конкретної дії (Baldwin); змінювана диспозиція щодо ймовірного досвіду (Warren); спосіб проявляти свої установки за або проти чогось/когось (Murphy & Murphy); комплекс почуттів, бажань, страхів, переконань, упереджень, які змушують людину відповідним чином поводитися (Chave); відносно стійкий стан готовності людини реагувати у характерний спосіб на предмет або ситуацію (Cantril); реакція на середовище, що має позитивну або негативну цінність (Bogardus); детермінант соціальної поведінки (F. Allport); спосіб емоційної відповіді на щось (Ewer); «осад» досвіду, що обумовлює подальшу дію, поведінку людини; обумовлюється і контролюється (Krueger & Reckless) (Murchison, 1935). Сам Г. Олпорт детермінував ставлення як ментальний і психологічний стан готовності, сформований досвідом, виражений прямим або динамічним впливом на реакцію індивіда на об'єкти та ситуації, з якими він стикається (Murchison, 1935). Учений звернув увагу на найсприятливіший вік (ранній), на який припадає засвоєння культурних моделей.

У контексті шкільного виховання Г. Олпорт вказує на його призначення : «...якщо школа, як посередник між дитиною і світом, не говоритиме про цінності – це буде рівноцінно їх запереченню, дитина виросте переконаною, що чесність, скромність, поважне ставлення до старших – усе це старомодно...». У пілітковому віці, коли людина схильна сумніватися, «замовчування цінностей» загрожує впливом деструктивних груп» (Олпорт, 2002, с. 130). Тобто мета школи, за Олпортом, – допомогти дитині розібратися у категоріях життя, запобігти формуванню девіацій, стати осередком інтелектуального, психічного, фізичного і культурного росту.

Від Дж. Дьюї – засновника прагматичної педагогіки, прихильника поглядів Ж.Ж. Руссо – походить ідея організації школи виключно на світських цінностях, як антидот будь-якій тоталітарній, релігійній ідеології. Актуальною для сьогодення залишається позиція вченого щодо виховних невдач школи, що є вузьким, моралістичним баченням виховання. За Дьюї, усі освітні цілі та усі соціально бажані якості, що втілюється в умовах і можливостях шкільної спільноти, імпульсах і звичках кожного учня і складають виховання (Dewey, 2008).

Ще один із засновників гуманістичної психології – К. Роджерс висловлював думку, що жодна програма, ані маса книг (вони виконують допоміжну функцію), а лише особистісні стосунки між фасилітатором і вихованцем мають значення (1983, с. 105–106). У ставленнєвому контексті психолог виділив три чинники, які дозволяють вчителю суттєво вплинути на процес виховання: перший чинник – необхідність бути собою, щире ставлення наставника; другий чинник – приймання, довіра у стосунках; третій чинник – емпатія, розуміння реакцій учнів із середини (Голос, 2017а).

На радянському просторі ціннісно-ставленнєву проблематику розпочав досліджувати О. Лазурський. Вчений визначив такі атрибути ставлень, як форма існування, способи досягнення, форма їх задоволення і реалізації (Рыбалка, 2015, с. 72); виокремив п'ятнадцять груп ставлень, основу яких складають найбільш значущі для людини об'єкти дійсності: природа, суспільство, цінності, люди

(Афанасьев, 2010, с. 195). Як екзопсихічний прояв, О. Лазурський класифікує ставлення на позитивні (інтерес, схильність), негативні (відраза, ненависть), утилітарні (посереднє між першим і другим видом, що базується на користі для людини) (Рыбалка, 2015, с. 72). Цю класифікацію підтверджує ціннісна шкала Ч. Морріса (1. Дуже добре. 2. Майже добре. 3. Так собі. 4. Не добре і не погано. 5. Не погано. 6. Погано. 7. Дуже погано), що демонструє ширший оцінний спектр ставлень, не обмежений біполярними полюсами цінність – антицінність, подобається – не подобається (McLeod, 2018)

Ідею ставлень О. Лазурського розвиває В. М'ясищев. «Ансамбль ставлень» є одним із головних концептів у його дослідженнях. Вчений інтерпретує ставлення як цілісну систему індивідуальних, вибіркового зв'язків людини з дійсністю (М'ясищев, 1995, с. 6), розробляє періодизацію розвитку ставлень, яка пояснює специфіку формування ціннісних ставлень у школярів різного віку (рівень конкретно-емоційних ставлень, конкретно-особистісних ставлень, рівень абстрактних і принципівих ставлень); звертає увагу на взаємозалежність якості ставлень і характеру взаємодії (Голос, 2017с). За М'ясищевим, «вчитель може виявляти спектр ставлень до учня (вимогливе, поблажливе, дружнє, неприязнє, зневажливе, справедливе або упереджене), викликаючи в останнього зворотню реакцію (учень може відповідати повагою, любов'ю, страхом, ворожістю, недовірою, відвертістю)» (с. 214–216). Теза вченого про мінливість ставлень («...ставлення можуть зміцнюватися, руйнуватися або реорганізуватися» (М'ясищева, с. 9) перегукується із доробком Г. Олпорта, Д. Катца, Р. Лап'єра; вказує на величезний потенціал ставленнєвої педагогіки, який, власне, і підтвердили на практиці великі педагоги-гуманісти Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Ставленнєва тематика певною мірою розкривалася у роботах Л. Виготського, Л. Божович, Л. Славіної, О. Леонтьєва. Наприклад, Л. Виготський скептично висловлювався щодо безпосереднього впливу вихователя на характер і ставлення дитини: « ..це так само безглуздо, якби садівник механічно тягнув з ґрунту паросток». Називав такий вплив суто опосередкованим: «садівник мінює

середовище, зволожує ґрунт...»; визначав виховання як видозмінену спадкову поведінку або «щеплення новими формами поведінки» (Выготский, 2008, с. 15). У працях О. Леонтьєва, Л. Божович, Л. Славіної (Божович, Славина, 1979; Леонтьев, 1977) досліджувався зв'язок життєвих ставлень дитини з мотивами навчальної діяльності, ставлення (до знання, людини, світу) розглядалися як критерій смислового розвитку особистості (Леонтьев, с. 302).

Із доробку психологів стає зрозумілим, що як гіпотетичний конструкт, ставлення недоступні безпосередньому спостереженню, їх існування виявляється через реакції людини (методи вимірювання ставлень розробляли Bain, 1930; Droba, 1982; Katz, Allport, 1931; Fryer, 1931; Murphy і Murphy, 1931; Sherman, 1932 (Murchison, 1935). Набуваючи стійкості, виразності ставлення перетворюються у риси характеру, залишаючись при цьому ставленнями; розвиток ставлень невіддільний від морального «зростання» людини (Piaget, 1932; Kohlberg, 1981); діяльність (гра, навчання, праця) може виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовані ставлення, що вимагають співпраці, взаємодопомоги, колективізму (Мясищев; McLeod; Murchison).

У контексті психології дитинства було відстежено трансформацію ставлень до дитини в різних історичних і культурних умовах; схарактеризовано їх спрямованість із середини ХХ ст. у напрямі «допоміжної» моделі (Демоз, 2000; Арьєрс, 1999; Кон, 2003); відзначено асиметричність ставлень: кожен може бути учнем або вчителем по відношенню до іншого (Кон, 184, с. 173).

З позиції культурфілософії ставлення розглядаються в контексті різних функцій (знаннєва, самовиражальна, адаптивна, самозахисна та ін.), як вимір, що віддзеркалює прерогативи людини відносно певної системи цінностей (за Е. Фроммом, «щоб мати, або щоб бути» (2010). Ставлення набувають характеристики «ціннісних», якщо вони підкріплені безкорисливістю, потягом, зумовленим почуттям душевного підйому (Каган, 1991, с. 169; Фромм, 2010, с. 112).

Ціннісне ставлення характеризуються вченими за низкою ознак: значущістю, нормативністю, корисністю, доцільністю, усвідомленістю тощо (Олпорт, 1998; Роджерс, 1983; Мясищев, 1995; Каган, 1996; Фромм, 2010).

У соціологічних, крос-культурних дослідженнях ціннісно-ставленнєва проблема розкривається в контексті унікальності, своєрідності культур. Було отримано знання, що апеляція до ціннісних ставлень дозволяє зрозуміти змістовну сторону життя як окремої людини, так і культури загалом (Mead, 1928; Benedict, 1946; Kluckhohn, Strodtbeck, 1961; Bronfenbrenner, 1970; Hofstede, 1986; Кон, 2003).

Поза суперечливими реаліями, які супроводжували все ХХ ст., педагогіка цього періоду набуває ознак рефлексивності, закладаються підвалини для цілісного осмислення освітніх явищ (Bray, Adamson, Mason, 2007, с. 9). Гуманістичний контекст розвитку наук, зсув у напрямі постматеріальних цінностей, розширення локальних меж, зокрема під впливом східноазіатських культур, позначаються на освітній полеміці, центральними поняттями в якій стають «людиноцентризм», «цінності», «суб'єкт – суб'єктний зв'язок», «діалог культур». З цього фундаменту у відносно різний час зрушила уся глобальна педагогіка зі спільними проблемами і базовими цінностями (Holos, 2018b).

На пострадянському просторі одне з перших і найповніших визначень «ціннісним ставленням» у його натеper оформленому вигляді подає М. Каган. Вчений осмислює поняття у світлі філософії, соціології, антропології, психології (ціннісні ставлення – надбання людини, що виконує орієнтаційну функцію щодо її поведінки завдяки змістовій оцінці), розкриває його зміст і форму; інтерпретує виховання як перетворення цінностей соціуму у цінності особистості; як формування ієрархічної системи цінностей, що відповідають актуальним потребам суспільства та культури, індивідуальним особливостям людини (Каган, 1997, с. 63, 160).

Від 1990-х років ціннісно-ставленнєва проблематика активно досліджується в українській педагогіці, продовжуючи становити широке поле філософських міркувань (Колонькова, 2003; Маршицька, 2003; Барліт, 2009; Магрламова, 2008;

Бурдун, 2006; Лупінович, 2006; Лаппо, 2008; Гаснікова, 2010; Даніелян, 2012; Щелкунов, 2012; Шевчук, 2009; Світлична, 2010; Барна, 2012; Третяк, 2014; Корж, 2016; Хіля, 2017; Столяренко, 2018) (Голос, 2017с). Поняття «ціннісні ставлення» визначаються: як значення, яке надає людина тим чи іншим явищам (Лупінович, 2006); як сукупність уявлень, що зумовлюють стиль поведінки і діяльності людини (Світлична, 2010); як інтегративна особистісна якість, яка виявляється в моральному, інтелектуально-ціннісному та вчинковому ставленні школяра до природного і соціального оточення, в якому він проживає (Шевчук, 2009) тощо. Серед пріоритетних об'єктів виховання ціннісних ставлень дослідники визначають: людину, суспільство, світ, родину, культуру, природу.

У контексті нашого дослідження вартісною є робота І. Бабурової (2009), яка подає виховання ціннісних ставлень у школярів як поняття, що розкриває сутність освітнього процесу, визначає виховання системи ціннісних ставлень як процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в ході якого педагог сприяє формуванню у вихованця індивідуальних, вибіркових і усвідомлених зв'язків з дійсністю, сприяє усвідомленню цінності (анти цінності) різних об'єктів дійсності, допомагає виробленню системи ціннісних ставлень до найважливіших об'єктів світу (Бабурова, 2009). Важливим для цілісного бачення проблеми стали узагальнення дослідниці: щодо формування ціннісних ставлень у школярів паралельно з іншими видами ставлень (вітальними, прагматичними, пізнавальними); про детермінацію виховання ціннісних ставлень соціальними (аксіосфера епохи, суспільства, міста, соціальної, етнічної групи, субкультури, аксіосфера сім'ї і оточення дитини), діяльнісними (діяльність педагога, власна цінносно-орієнтаційна діяльність); біологічними чинниками (стать, вік, стан здоров'я); про специфіку виховання ціннісних ставлень у школярів різної вікової категорії згідно із різними механізмами формування ставлень (для школярів молодшого шкільного віку властиве наслідування, суб'єктифікація і емпатія; для підлітків – диференціація цінностей, для юнацької молоді – здатність до саморефлексії, ціннісне самовизначення) (Голос, 2017b).

Отже, аналіз публікацій з визначення ціннісних ставлень вказує, що у ході історії поняття набуло збірних характеристик; є спільним у низці наук. В основі поняття «ціннісного ставлення» лежить розуміння гуманістичного, цивілізаційного поступу людства. Як педагогічне поняття ціннісне ставлення віддзеркалює сформовану соціальними інститутами оцінну характеристику, етичну позицію людини стосовно об'єктів і явищ дійсності.

Основні сучасні документи, що віддзеркалюють розуміння виховання ціннісних ставлень у школярів в Україні – «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні» (2004), Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2018). Національна програма розглядає виховання як «процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості». Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2018) вказує на те, що виховання – «цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації» (Бех та ін., 2018, с. 7)

У нашому визначенні ми уточнюємо поняття «виховання ціннісних ставлень», розглядаємо його як процес взаємодії учасників освітнього процесу, здійснюваний на ціннісно-компетентнісних засадах і засадах педагогіки партнерства, метою якого є формування загальнолюдських, національних і особистих цінностей, що проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості та реалізуються в її життєдіяльності.

1.2. Аналіз джерельної бази з проблеми виховання ціннісних ставлень

Проблема виховання нового покоління є одвічною. Кожна нація, культура, епоха – від античності до сьогодення – подає своє бачення чеснот людини, механізму їх формування, про що докладно висвітлюють усі гуманітарні науки, зокрема й історія педагогіки (С. Сірополко, М. Стельмахович, О. Любар, Левківський, О. Радул, А. Сбруєва, М. Елькін та інші), порівняльна педагогіка (М. Чепіль, А. Сбруєва, О. Локшина, Дж. Бірідей, М. Брей, Б. Адамсон, М. Мейсон, М. Седлер та інші).

На вітчизняних теренах серед імен науковців, чий внесок у розвиток теорії виховання є безумовним: К. Ушинський, Б. Грінченко, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші представники української інтелігенції. Перелічені педагоги не тільки акцентували увагу на гуманістичному, культуровідповіднісному горизонті, на якому має виховуватись дитина, а й демонстрували потенціал ставленнєвої педагогіки, на який звертала увагу тогочасна світова прогресивна спільнота. Останнє наводить на думку про явище освітнього взаємозбагачення, пильнування освітянами різних епох тенденцій на часі. Підтвердження знаходимо у доробку відомих педагогів. Своїми враженнями після перебування за кордоном про специфіку виховання в Англії, Германії, Франції, Північній Америці ділиться з читачами К. Ушинський. Критикуючи сліпе копіювання, наслідування виховної системи іншого народу («спільної системи виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, але й в теорії») (В *Ідеї К. Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної освіти та науки*, 2010), педагог одностайно висловлювався на користь освітніх шукань. Наступний приклад – С. Русова. Відомо, що поєднання власних педагогічних напрацювань і осмислення здобутків світових класиків (Й. Песталоцці, Я. Коменського, М. Монтессорі, А. Дістервега, О. Декролі, якого знала особисто) дозволило С. Русовій розробити національну систему виховання самодостатньої, гармонійної людини (Перебийніс, 2021). У контексті реверсу – внесок А. Макаренка, який розпочав проєкт під назвою «колонія ім. М. Горького» у віці 31 року, ідеї виховання якого усіяко блокувала радянська влада, було визнано ЮНЕСКО одним із чотирьох освітян, які змінили педагогічне мислення у ХХ ст.; виховні ідеї педагога досліджував і популяризував за кордоном Г. Хіллінг

(2014). Спадок Павлиської середньої школи, праці її натхненника – В. Сухомлинського донині продовжує ретельно вивчати КНР (Філіпчук, 2018, с.394). У 2015 р. пошук за ключовим словом на сайті наукових статей Фонда показав, що 6097 статей і 201 дипломна робота присвячені ідеям В. Сухомлинського (Сяо, Су, 2015, с. 55).

Безумовно, радянська доба внесла свої корективи на плин вітчизняної теорії виховання. Йдеться і про замовчування українських педагогічних традицій, і про викривлене подання зарубіжного досвіду, з якого могла скористатися вітчизняна школа. Покликаючись на А. Сбруєву (2015), в УРСР за десятиріччя (1970 – 1980 рр.) було нараховано понад 300 досліджень з питань порівняльної педагогіки: вивчалися персоналії, системи народної освіти (за заг. ред. Б. Мельниченка); досліджувалися тенденції розвитку педагогічної теорії і практики (І. Тараненко) (Сбруєва, 2015). Інша справа, що вивчений досвід не ставав надбанням широкого загалу, зміцнюючи міфи про всемогутність радянської школи.

Спираючись на віхи розвитку змісту виховання в Україні, подані у роботі М. Ткачук (2016, с. 29–45), на етапи розвитку змісту середньої освіти у пізньорадянському дискурсі, представлені в роботах О. Савченко та О. Сухомлинської, 1980-і роки припадають на етап переходу до культурологічного підходу змісту освіти. У 1990-х роках, за цією ж періодизацією, формулюються і впроваджуються ідеї гуманізації освіти. Головний напрям: система цінностей і якостей особистості, що розвиваються і виявляються через власне ставлення (Литньова, 2010). На підтвердження виокремлених дослідницями періодів – наявна відповідна джерельна база, що засвідчує: центральне поняття нашого дослідження – ціннісні ставлення – стає об'єктом наукових пошуків у вітчизняній психолого-педагогічній думці у 1990-х роках ХХ ст. як серія досліджень, розпочатих американськими, європейськими, радянськими філософами і психологами.

У поняття «ціннісні ставлення» дослідники 1990-х років вкладали значення «шанобливе, відповідальне, дбайливе, емоційно-позитивне», вживали як синонім до «ціннісних орієнтацій» і «установок» (Левківський, 1994; Научитель, 1999;

Колесник, 1994; Приходько, 1997; Киричок, 1998; Сологуб, 1998; Фролова, 1997; Бех, 1992; Жирська, 1994; Турянська, 2006). Було обґрунтовано зв'язок між категоріями «цінність» і «ставлення» (орієнтації, установки), описано специфіку формування ціннісних ставлень (у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку); окреслено передумови, від яких залежить ефективність цього процесу. Серед позитивних умов виховання ціннісних ставлень дослідники перераховували: підпорядкування виховного процесу меті особистісного розвитку дітей і підлітків; реалізацію принципу емоційності, що активізує позитивні почуття і пізнавальну діяльність підростаючого покоління; розвиток рефлексії у школярів, серед негативних – несприятливий соціально-економічний чинник, фрагментарність виховного впливу, догматичний стиль у взаєминах дорослий – дитина. Було доведено, що динаміка формування ціннісних ставлень знаходиться у прямій залежності від низки особистісних чинників, зокрема, віку, рівня культурного розвитку особистості, вірування (Голос, 2017b).

Гуманістичне, ставленнєве виховання в інтерпретації психології висвітлюють О. Кононко (2003), Г. Балл (2008), Е. Помиткін (2009), М. Боришевський (2011). Г. Балл обґрунтовує психолого-педагогічні засади гуманізації освіти, що передбачають поєднання гуманного ставлення до учнів з особистісною орієнтацією освітнього процесу. Під останньою науковець розуміє врахування ендопсихічних властивостей кожного учня та вплив на його екзопсихічні характеристики (ставлення) через безпосередні та опосередковані діалоги, що долучають учня до культури загальнолюдської, національної, професійної (2008, с. 49). М. Боришевський і Е. Помиткін роблять спробу розкрити природу феномену духовності. М. Боришевський (Боришевський, Шевченко, Володарська, 2011, с. 24) подає духовність як систему морально релевантних ціннісних орієнтацій; розглядає розвиток духовності як процес соціальних впливів на особистість, самоактивність якої здатна трансформувати їх (впливи), поступово виробляючи власне концептуальне розуміння й ставлення до життя, життєвих цілей. Досліджуючи психологічні закономірності духовного становлення особистості в освітньому процесі, Е. Помиткін (2009) диференціює

поняття «духовність» за релігійним (категорія Віри) і світським змістом (філософська категорія краси, добра, істини); подає розуміння етапів розвитку ціннісних орієнтацій (1-й рівень – егоцентричних цінностей, 2-й рівень – родинних цінностей, 3-й рівень – суспільних, громадянських цінностей, 4-й рівень – рівень загальнолюдських цінностей, 5-й рівень – рівень буттєвих цінностей) (В *Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників*, с. 4); перспективні напрями духовного розвитку школярів (розвиток моральної свідомості, наповнення інформаційного простору духовно-моральними ідеями, залучення нового покоління до волонтерства та ін. (Помиткін, 2009). Зміст дошкільної освіти за низкою ціннісних (освітніх) ліній (особистість дитини, дитина у соціумі, дитина у природному довкіллі, дитина у світі культури, діяльність дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, мовлення дитини) подає О. Кононко. Ціннісне ставлення психологиня визначає як «активну спрямованість дитини (на щось), яка базується на визначенні її високої об'єктивної значущості та суб'єктивного особистісного смислу» (Кононко (Ред.), 2003, с. 6).

Ставленняве виховання у контексті українського національного характеру розглядали М. Стельмахович (1996), О. Коновець (2003), О. Вишневський (1996), П. Щербань (2000), О. Сухомлинська (2010).

Програми виховання школярів за ставленнєвим підходом Н. Щуркової і О. Вишневського, що з'явилися паралельно у часі, – одні з перших, де цінності опредмечуються в систему (Вишневський, 1996; Щуркова, 1998). Головні ідеї програми Н. Щуркової: школяр і його ставлення до світу є базовим; ставлення проходять стадію переживання дитиною, коли воно підкріплюється знанням і умінням; разом із вчителем учень пізнає світ, взаємодіє, набуває здатність свідомо вибудувати життя згідно або всупереч світу (Щуркова, 1998). Головні ідеї доробку О. Вишневського: людина в контексті традиційно-християнського виховання (віра, виховання, розвиток, моральність, патріотизм, демократизм, родинність, природосвідомість) (Вишневський, 2008). Обмірковуючи загальні засади виховання і розвитку, для прозорості і однозначності бачення виховання О.

Вишневецький актуалізує проблему визначеності зі змістом національного виховання в Україні. Суголосно «Кодексу цінностей сучасного українського виховання і розвитку» О. Вишневецького з'являється державний документ – колективна праця науковців «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні» і розроблені на її основі «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів» (В *Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні*, 2004; *Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України*, 2011).

Національна програма пропонує новітній погляд на систему засадничих вимог – принципів здійснення процесу виховання в Україні, системно-ціннісний підхід до визначення змісту виховання, а також детально описує завдання виховання ціннісних ставлень у дітей на кожному віковому етапі їхнього розвитку. Подана у Національній програмі науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва, усталює «виховання ціннісних ставлень» як педагогічне поняття, що й простежується у дисертаціях останнього десятиріччя.

Позаяк Національна програма і ціннісно-системний підхід до виховання школярів, прописаний у ній, існує у вітчизняній педагогічній думці майже другий десяток років, аналіз дисертацій періоду 2010 – 2016 дає привід стверджувати про стійку тенденцію аспектного висвітлення проблеми виховання школярів. Як педагогічна проблема виховання ціннісних ставлень висвітлюється під кутом зору умови / засобу виховання: природа (Барліт, 2009), праця (Даніелян, 2012), здоров'я (Гаснікова, 2010; Щелкунов, 2012), ставлення до себе (Світлична, 2010); спорт (Корж, 2016), люди (Столяренко, 2018; Третяк, 2014), книга (Барна, 2012), життя (Хіля, 2017).

Виокремлення науковцями об'єкта виховання, звісно, деталізує пропонувану ними модель і педагогічну технологію, з іншого боку – нескінченно ділить об'єкти дійсності всупереч розуміння цілісності виховання, взаємозв'язку

його складників. Те саме зазначила у своїй докторській дисертації І. Бабурова (2009), вказуючи на потребу у системних дослідженнях.

У ході роботи над дисертацією було встановлено, що роботи системного характеру, на потребу яких вказувала І. Бабурова, від 2016 р. присутні у різних форматах. Йдеться і про методичні посібники, рекомендації, авторські тренінги й програми виховання школярів (*Родзинки виховання*, 2016; *Окрилені Україною*, 2016; *Уроки виховання характеру*, 2016; *Компас у світ ціннісних орієнтацій дошкільника*, 2016; *Порадник для вчителя*, 2017; *Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей*, 2018); *Людина. Родина. Світ*, 2018; *Порадник вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти*, 2019; *Ціннісні орієнтири сучасної української школи*, 2019).

Прогресивним сьогодні, на наш погляд, є бачення проблеми виховання нового покоління, викладене у публікаціях Л. Гузара, Г. Пагутяк, Б. Поломошнова, Г. Філіпчука, І. Кона, Ю. Гіппенрейтер, І. Млодик, Т. Lickona, М. Pike, F. Dolto, К. Ryan та багатьох інших сподвижників у справі цивілізованого, морального становлення нового покоління. На переконання Т. Lickona – одного із ініціаторів чинної національної програми виховання характеру дітей і молоді в США, дієвість шкільного виховання як процес інтелектуального, соціального, емоційного, естетичного, духовно-морального розвитку людини багато в чому залежить від задіяності усіх ставленнєвих складників (знаю, відчуваю, роблю); тож, сучасне виховання має бути процесом спонукання до міркувань, рефлексії, розкриття емоцій дитини, мотивації до дій і піклування (Lickona, 2004). Теза, висловлена американським педагогом співзвучна з ідеями Я. Корчака, який переконливо доводив, що дитину слід готувати до реального, а не уявного життя: вчити не тільки цінувати правду, а й вміти розпізнавати брехню, не тільки любити, але й ненавидіти, не тільки погоджуватися, але й заперечувати (Корчак, 2007).

Тенденція до комплексного осмислення проблеми виховання ціннісних ставлень, поява якісних, інтегрованих НМК, безумовно, вказує на синхронізацію вітчизняної наукової думки зі світовою, що давно подає її системно.

Намір України інтегруватися у світовий освітній простір, визнання виховання одним із пріоритетів державної політики, усвідомлена потреба у ставленнєвій шкільній освіті, наскрізному вихованні актуалізують вивчення сталого досвіду під кутом практико орієнтованих розвідок. Серед перспектив, що відкриває порівняльно-педагогічне дослідження – можливість краще зрозуміти вітчизняну систему освіти, критично підійти до усталених традицій виховання школярів, можливість побачити резерви і перспективи розвитку вітчизняної загальної середньої освіти.

Серед компаративістських напрацювань, присвячених проблемі виховання школярів, виділимо дослідників, які розглядали проблему як системне явище: С. Білецька (розглядала дитино-центровану педагогіку в США і Японії), А. Троцько і С. Олішкевич (вивчали проблему виховання характеру у підлітків у школах США), Н. Хайдарі (висвітлювала організацію виховання в елітних школах-пансіонах Великої Британії), М. Василик (досліджувала питання національного виховання молоді в українській діаспорі Канади і США) .

У контексті нашого дослідження привертає увагу досвід Японії – об’єктивно успішний реформатор у сфері загальної середньої освіти, хрестоматійний приклад країни, якій вдалося пройти шлях модернізації за вкрай короткий строк. Те саме завдання стоїть сьогодні і перед Україною. За всю історію національної школи виховання розглядалося японською владою, реформаторами як чинник соціальної стабільності. Наочно це прослідковується у політиці першого міністра освіти Доби Мейдзі Морі Арінорі (подається за японськими правилами написання: прізвище, ім’я), діяльності його однодумців-послідовників Фукудзави Юкіті (у бібліографії якого численні книги про виховання «Про моральне виховання», «Про самостійність у навчанні», «Про моральну поведінку»), Накамури Масанао (псевдонім Накамура Кейю) – засновника однієї з перших токійських шкіл західного типу, популяризатора конфуціанського гуманізму в школі.

Досвід Японії є взірцевим з погляду суспільного порядку в країні, добробуту громадян, які докладають до нього чимало зусиль шляхом дотримання правил, самоорганізації. Саме культура порядку якнайбільше пояснює поведінку і

ставлення японців у щоденному житті: викидати сміття у належному місці, шикуватися у чергу у натовпі в метро, звільнитися з місця роботи у разі виникнення ганебної ситуації в японському соціумі вважається абсолютно природним, очікуваним, зрозумілим (Sasil, 2019). Показовою є й солідарність японців, ставлення до свого національного спадку, освіти, довкілля, синхронна трансляція цінностей усіма соціальними інститутами.

Виховання ціннісних ставлень у школярів в сучасній Японії повною мірою відповідає поняттю «шкільне життя» на протигагу штучно-лабораторному «процесу». Чітка стратегія національного виховання в Японії, стала освітня політика, рівна за національним масштабом організація і реалізація школою гармонійного виховання, кадрове забезпечення значною мірою впливають на ефективність шкільної системи, привертаючи інтерес освітньої спільноти з усього світу. Повчальною видається готовність японських освітян до вивчення прогресивних, нових практик іззовні, їх адаптація під потреби національної школи.

Аналіз джерел з проблеми шкільної освіти і виховання в Японії доводить про науковий інтерес до Японії міжнародної освітньої спільноти, її широке висвітлення американськими і російськими дослідниками (R. Benedict, B. Duke, R. Fukuzawa, C. Lewis, G. Letendre, P. Cave, C. Bjork, T. Rohlen, E. Reishauer, R. Goodman, L. Peak, M. White, W. Cummings, Б. Пільняк, М. Конрад, О. Мещеряков, Е. Молодякова, В. Молодяков, В. Маркар'ян, І. Кон, Л. Гришельова, Н. Чегодарь та ін.), до яких в останні роки долучились і європейські науковці (P. Poukka, C. Jacoby, M. Roesgaard, T. Toivonen, Y. Parvanova). У низці японських вчених, хто висвітлює проблеми школи, виховання школярів: R. Tsuneyoshi, K. Okano, M. Ishikida, N. Shimahara, T. Naito, Y. Yamasaki, Y. Khan. Траєкторію розвитку, досягнень японської системи освіти висвітлюють сьогодні такі проекти, організації як: Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів (PISA), Міжнародне дослідження якості природничо-математичної освіти школярів (TIMSS), ОЕСР – найпотужніший на сьогоднішній день освітній аналітик.

В Україні різні аспекти системи освіти і виховання в Японії висвітлювали О. Михайличенко (система освіти в Японії); О. Білик (естетичне виховання учнів початкової школи в Японії), Л. Царьова (педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю і Японії), Т. Свердлова (теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії), І. Біла (досвід становлення талантів), Н. Зброева (вплив культурних традицій на виховання дітей в японських сім'ях), О. Свистак-Яроцька (екологічна освіта учнів початкової та молодшої середньої школи Японії), С. Листюк (сімейне виховання в системі освіти Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)), Т. Кучай (морально-естетичне виховання учнів початкових класів Японії; система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів), Л. Тарабасова (гуманістичні тенденції дошкільної освіти в Японії), Н. Федчишин (герbartіанство в Японії), О. Пугач (концепт освіти в азіатських країнах як синтез історичного минулого і сучасних тенденцій). Було розглянуто різні аспекти шкільної освіти і виховання у Японії; спільною є думка дослідників про пріоритет моральних принципів в освітньому процесі, про дієве використання японськими школами естетичних явищ дійсності, про перевагу групової форми роботи в школі, що суттєво впливає на шкільну атмосферу, формує в учнів почуття згуртованості. Такі практики, безумовно, потрібні пересічним закладам загальної середньої освіти, націлені реформою на формування української ідентичності, організацію наскрізного виховання, створення творчого культурного простору на засадах партнерства.

Отже, українська наукова думка, зарубіжні джерела, що прямо чи опосередковано стосуються проблеми виховання ціннісних ставлень, надзвичайно різнопланові. За роки незалежності України вивчення проблеми набирає тенденцію системного висвітлення. Інтерес до проблеми виховання ціннісних ставлень у школярів зумовлений спрямованістю масової свідомості на споживчі цінності, приватизм, захист національної ідентичності. Вивчення світового досвіду розглядається як рефлексія здобутків, традицій, перспектив розвитку вітчизняної системи шкільного виховання.

1.3. Зміст виховання ціннісних ставлень як педагогічна проблема

Націлюючись на крос-культурне дослідження виховання ціннісних ставлень у школярів, уважаємо за потрібне стисло з'ясувати сутність поняття «зміст виховання» – невід'ємного складника виховання; переконаємося у значущості проблеми змісту виховання ціннісних ставлень для українських закладів загальної середньої освіти.

У сучасній педагогіці склалися два різні підходи до визначення «змісту виховання». Обидва підходи співіснують на практиці у сучасній школі. Традиційний підхід витлумачує зміст виховання фракційно, за напрямками (розумове, громадянське, патріотичне, правове, моральне, естетичне, екологічне, фізичне, економічне, трудове). Сучасний підхід акцентує увагу на його цілісності, наскрізності.

За системно-ціннісним підходом подають зміст виховання О. Вишневський, «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні», Н. Мойсеюк, В. Кудіна: як систему цінностей світової і національної культури, яку учні мають засвоїти, відтворити і розвинути (Мойсеюк, 2007); як системно-ціннісний підхід крізь призму морального, національно-патріотичного, цивільного, родинного і валеоекологічного аспектів з акцентом на розвитку якостей діяча, характеру і волі (Вишневський, 2008); як науково-обґрунтовану систему цінностей (загальнокультурних і національних) і соціально значущих якостей особистості, що виявляються у ставленні особистості до суспільства і держави, до інших людей, до себе, до природи, до праці, мистецтва («Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні»); як систему знань, переконань, якостей і рис особистості, стійких навичок поведінки, якими повинні оволодіти учні відповідно до поставлених цілей (Кудіна в *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя*, 2013, с. 149).

Як видно з визначень, зміст виховання вибудовується не тільки довкола цінностей, а й бажаних, ідеальних рис (якостей) особистості, що у сумі складають виховний ідеал народу. Кожна нація спирається на свій виховний ідеал. Так, в

Японії зміст виховання базується на якостях «ідеального японця», формування у підростаючого покоління відчуття самодисципліни, взаємозв'язку, колективної відповідальності. Виховний ідеал американців вибудовується довкола якостей характеру особистості, поваги до закону, добровільної участі у громадському житті та важливості питання про спільне благо. У англійців уряд звертає увагу на промоцію таких цінностей (які визначені як британські), як: демократія і верховенство закону, індивідуальна свобода, взаємоповага і толерантність до людей з різним віруванням і без (Голос, 2017а). Виховний ідеал в Україні – різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення особистість (В *Національна програма виховання*, 2004).

Система цінностей конкретної епохи (теоцентристська, соціоцентристська, антропоцентристська), культурні особливості народу, політика держави, економічний розвиток країни, вірування і мораль, зокрема географічне розташування в сукупності пояснюють відмінність змісту виховання в різних освітніх системах. І Україна тому приклад. Періодизація М. Ткачук (2018) засвідчує про помітні зміни у змісті національного виховання в Україні, що відбулися трохи більше ніж за півстоліття: від розрізнених уявлень його окремих складників, ідеологічного спотворення і до цілісного бачення сучасного українського виховання із визначеним змістом (Голос, 2017b).

Загальновідомо, що зміст виховання відображає цілі і завдання виховання. У нинішній Україні в умовах прямої загрози денационалізації, потрапляння у сферу впливу іншої держави, серед пріоритетних цілей виховання визначають посилення патріотичного виховання (*Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*, 2015); плекання української ідентичності (*Концепція Нової української школи*, 2016); становлення громадянина України (Закон України «Про освіту», 2017). Разом з тим загальноцивілізаційна мета виховання, якої донині дотримуються освітні системи світу – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних,

творчих і фізичних здібностей, – залишається визначальною метою виховання (Закон України «Про освіту», 2017).

Втілення окресленого кола завдань сучасна педагогіка покладає на системно-ціннісний, компетентнісний підходи (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді, 2004; Концепція «Нова українська школа», 2016; Закони України «Про освіту», 2017; «Про повну загальну середню освіту», 2020; реалізуються через методи, прийоми, форми організації, засоби виховання.

Разом з тим реалії свідчать, що втілення змісту виховання в Україні є формальним. «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні», заявлена як «важлива, дієва основа реалізації державної політики у сфері освіти, що визначає стратегію виховання підростаючого покоління в незалежній Україні» не використовується широко у національній школі. Серед причин малої популярності програми є елементарне поверхове знання про цей документ, формальність або складність його у донесенні, «привабливість» інших чинних документів (Holos, 2019b). Що більше, зміст виховання в українській школі стає об'єктом водночас суперечок і інтересу, що пояснюється: 1) багатоаспектністю ціннісних впливів на зростаюче покоління (сьогодні це глобалізація, мас-медіа, науково-технологічні можливості); 2) дисонансами цінностей усередині суспільстві, де не тільки цінності батьків і дітей, соціальних прошарків різняться, а й цінності людей одного віку з різних регіонів країни є діаметрально протилежними; 3) відносно коротким терміном існування у соціумі визнаного більшістю українців активно існуючого виховного ідеалу. Згідно із Всесвітнім Дослідженням Цінностей (2014, WVS), Україна одночасно належить до суспільств із традиційними цінностями та суспільств із цінностями виживанням. Це говорить про те, що важливими для нас є мир, зв'язок батьків і дітей; ми – українці, консервативно налаштовані стосовно розлучень, абортів, евтаназії та самогубств; маємо відносно високий рівень національної гідності. З іншого боку, нелегкі соціально-економічні проблеми змушують українців зосереджуватись на фізичній безпеці, поширеним є приватизм, низький рівень

довіри до влади, відсторонення людей від участі у громадському житті – все, що суттєво викривляє бачення моральності як взаємозалежності людини від людини.

Зазначене спонукає уточнити чинну основу виховання, на яку має спиратися нова українська школа.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на відміну від солідного фонду, присвяченого історіографії педагогічних процесів в Україні від початку ХХ ст. до 90-х років ХХ ст. (публікації Л. Березівської, Н. Гупана, О. Любара, О. Пометун, А. Сбруєвої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, М. Ткачук та ін.), новітній період (період державного суверенітету України), як найкоротший, за яким дається оцінка життєздатності прийнятих освітніх рішень, мало аналізується (розглядали Т. Литнєва, В. Огнев'юк, В. Пономаренко, О. Савченко, С. Сисоєва). В. Огнев'юк схиляється до думки, що після здобуття Україною незалежності зміни в освітній політиці здійснювалися у два періоди: у першому (1991 – 1995 рр.) – зміни обумовлювалися соціальним завданням українського державотворення; у другому періоді (1995 – 2002 рр.) – враховувалися національні інтереси в міжнародному контексті (Огнев'юк, 2003, с. 79). Т. Литнєва класифікує новітній період за віхами розвитку змісту загальної середньої освіти так: 1990-і рр. – етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти; початок ХХІ ст. – етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти (Литнєва, 2010, с. 68). Реконструкція змін у контексті змісту виховання у зазначений період залишається мало висвітленою.

Проаналізуємо динаміку розвитку освітньої політики України в контексті шкільної освіти і виховання в межах законодавства, що регулює діяльність закладів загальної середньої освіти. Спираючись на думку В. Огнев'юка і Т. Литнєвої, умовно виокремимо два періоди: період перший (1990 – 1996 рр.) – період визначення пріоритетів, створення відповідної законодавчої основи; період другий із двома підперіодами (1997 – по сьогодні) – період впровадження реформ у системі шкільної освіти і виховання, з підперіодом І (2010 – 2013 рр.) нагромадження цілей реформування; і підперіодом ІІ (2014 – по сьогодні) – подальшою трансформацією загальної середньої освіти, реформа «Нова

українська школа», модифікація змісту шкільного виховання; орієнтація на стратегію сталого розвитку. Нижче викладено хронологію освітніх змін у період 1991 – по сьогодні (табл.1.1).

Таблиця 1.1

**Розвиток засад шкільної освіти і виховання в Україні
у світлі освітньої політики: 1990 – по сьогодні**

[1990 – 1996 рр.] Визначення пріоритетів, створення відповідної законодавчої основи шкільної освіти і виховання в Україні.		
1990	16 липня	«Декларація про державний суверенітет України».
1991	27 лютого	Ратифікація «Конвенції про права дитини».
1991	23 травня	Закон України «Про освіту».
1991	24 серпня	Акт проголошення незалежності.
1993	3 листопада	Перша державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»).
1994		«Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти».
1994	30 червня	«Концепція національного виховання».
1996	28 червня	Конституція України.
1996		«Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти».
[1997 – по сьогодні] Впровадження реформ у системі шкільної освіти і виховання, стандартизація, поява компетентнісної парадигми змісту освіти, системно-ціннісного підходу до створення програм виховання. Застосування зарубіжної методології аналізу освітньої політики.		
1999		Закон «Про загальну середню освіту».
2001	26 квітня	Закон України «Про охорону дитинства».
2001	22 листопада	«Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)».
2002	17 квітня	«Національна доктрина розвитку освіти».
2003		«Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики».
2004	14 січня	«Державний стандарт повної й базової середньої освіти».
2004		«Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні».
2009	27 жовтня	«Концепція національно-патріотичного виховання молоді».
[2010 – 2013 рр.] Підперіод I – нагромадження цілей реформування. Розробка довгострокових стратегій розвитку освіти.		
2010	27 серпня	«Положення про загальноосвітній навчальний заклад».

Продовження таблиці 1.1

2010		Внесено зміни до Закону «Про загальну і середню освіту».
2011	31 жовтня	Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України».
2012		Проект «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні».
2012	31 травня	Проект «Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013 – 2017 роки».
2012		«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки».
2013	25 червня	«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».
[2014 – по сьогодні] Підперіод II – продовження трансформації шкільної освіти, реформа «Нова українська школа», модифікація змісту виховання; орієнтація на стратегію сталого розвитку.		
2014	Липень	Проект «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років».
2015	16 червня	«Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді».
2015	13 жовтня	«Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки».
2016		Концепція «Нова українська школа».
2017		Ухвалено новий Закон «Про освіту».
2017		Авторська програма «Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах».
2018		Програма «Нова українська школа: у поступі до цінностей».
2018	3 жовтня	Схвалено «Концепцію громадянської освіти та виховання в Україні» (2012).
2019	30 вересня	Указ Президента України №722/2019 «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року».
2019		Ціннісні орієнтири сучасної української школи (МОН, 2019).

Отже, **перший період (пошуковий)** припадає на 1990 – 1996 рр. Період позначений відродженням української ідеї, маркуванням національних пріоритетів, створення відповідної законодавчої основи шкільної освіти і виховання в Україні. Ключовою подією цього періоду стало проголошення

суверенітету України як верховенство, самостійність, повнота і неподільність влади Республіки. У п. 8 йдеться: «Українська РСР є самостійною у вирішенні питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку української нації, забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя» (Декларація про державний суверенітет України», 1990).

За рік було ратифіковано «Конвенцію про права дитини», тим самим Верховна Рада офіційно підтримала обраний курс суспільного виховання у країнах ООН (розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей дитини найповнішим обсягом; виховання поваги до прав людини та основних свобод, виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і національних цінностей країни, в якій дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної (Конвенція про права дитини, 1991).

У травні 1991 р. зламним моментом для української системи освіти постає ухвалення Закону України «Про освіту», що змінює статус освітньої реформи від громадської до державницької. У статті 35 наголошується, що «загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, мовними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення» (Закон України «Про освіту», 1991).

Цього ж року Акт проголошення незалежності (1991) засвідчив новий самостійний статус України, зокрема щодо вирішення питань розвитку національної системи освіти (Акт проголошення незалежності, 1991).

У 1993 р. з'являється перша державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), що аргументує необхідність у виробленні в Україні цілісної програми для забезпечення випереджального розвитку освітньої галузі на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи

безперервного навчання і виховання. Серед стратегічних завдань реформування змісту освіти було виокремлено: вироблення державних стандартів, орієнтація на інтегральні курси та ін. Пріоритетними напрямками і шляхами реформування виховання було визначено: реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичним надбанням українського народу, розроблення теоретико-методичних аспектів національної системи виховання для усіх рівнів освіти, у позашкільній діяльності (зокрема, організації змістовного дозвілля дітей і молоді, науково-методичному забезпеченню шкіл, використанню кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду позашкільної роботи з дітьми і молоддю). Програма сформулювала пріоритетні напрями виховання, принципи (гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь), визначила «миротворчу та просвітницьку місію сучасного педагога» (Сапожников, 2016): любов до дітей; висока громадянська відповідальність і соціальна активність; справжня інтелігентність, наявність високого рівня духовної культури, комунікативної компетентності та професіоналізму, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і розв'язання креативних педагогічних завдань; потреба в постійному професійному самовдосконаленні; міцне фізичне та психічне здоров'я (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1993) .

Головною метою національного виховання було визначено набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури) Також у програмі були визначені заходи щодо реалізації програми на 1993 – 1997 рр.

1994 рік стає прикметним на появу «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти», що пов'язує гуманітаризацію з раннім виявленням і розвитком здібностей учня; переходом від інформаційної до розвивальної моделі навчання;

формуванням творчого, наукового мислення, а також особистої позиції учня зі співпрацею педагога й учня (Гончаренко в *Шлях освіти*, 1994 с. 2–6).

Того ж року була подана «Концепція національного виховання» (1994), яка ставила своєю метою визначення стратегії розвитку наскрізної системи виховання молодого покоління України, наповнення виховання гуманітарним змістом, що узгоджується з кращим надбаннями цивілізації і орієнтований на соціалізацію, безпосередній розвиток людини, відповідає потребам її самореалізації та актуальним завданням відродження національної культури і становлення Української держави. У концепції витлумачуються принципи національного виховання, подано критерії ефективності виховної діяльності педагога, запропоновано шляхи реалізації концепції (п. 6.4. активізація виховної роботи у позанавчальний час за місцем проживання; налагодження зв'язків з молодіжними організаціями, відновлення і підтримка молодіжних об'єднань, несправедливо заборонених за їх національний зміст і демократичні форми організації). Концепція має загальний, декларативний характер.

Ухвалена у 1996 р. Конституція України постала гарантом права кожного на освіту (у ст. 53), на вільний розвиток своєї особистості (ст. 23).

Період перший завершує «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти», у якій були перераховані пріоритетні завдання виховання у національній системі освіти та основні напрями їх реалізації. Визначено ідеал виховання (гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, наділена громадянською відповідальністю, духовними якостями, родинним і патріотичним почуттям, є носієм надбань національної і світової культури, здатна до саморозвитку), а також принципи, мету національного виховання (дублює мету, зазначену у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), основні напрями виховання (патріотичне, правове, моральне, художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне). Концепція акцентувала на залучення молоді до світової культури і загальнолюдських цінностей засобом народних традицій, кращих надбань національної та світової педагогіки. Наголошено на тому, що виховання

дітей та молоді у будь-якому регіоні України у кінцевому рахунку переслідує одні й ті самі стратегічні педагогічні цілі. Йдеться про врахування регіональних й етнографічних особливостей. Як висновок: в основі концепції «Виховання дітей та молоді у національній системі освіти» лежить Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»). Нам невідомо, чи є концепція офіційним документом, чи авторським.

Другий період (концептуально-імплементацийний) припадає на 1997 – по сьогодні. Період позначився впровадженням реформ у системі шкільної освіти і виховання у напрямі стандартизації, компетентнісної парадигми змісту освіти, системно-ціннісного підходу до створення програм виховання. За Пономаренко (2010), в основі методології аналізу освітньої політики лежала координація із зарубіжними експертами. Другий період умово ділимо на два підперіоди: підперіод I (2010 – 2013 рр.) – нагромадження цілей реформування; підперіод II (2014 – по сьогодні) – трансформація загальної середньої освіти, реформа «Нова українська школа», модифікація змісту шкільного виховання; орієнтація на стратегію сталого розвитку.

Тож, у 1999 р. було ухвалено Закон «Про загальну середню освіту», який визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти. Підкреслено спрямованість освіти на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання, виховання та розвитку на загальнолюдських цінностях і принципах, визначеними Законом. До завдань виховання додається: виховання в учнів поваги до Конституції України, державних символів України, державної мови, регіональних мов, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) (Закон «Про загальну середню освіту», 1999).

У 2000–2001 рр. запроваджено 12-річний термін навчання, 12-бальну шкалу оцінювання.

2001 р. у статті 20 ухваленого Закону України «Про охорону дитинства» йдеться про залучення дитини до національної та світової культури засобом «безкоштовного доступу до національних духовних та історичних цінностей, досягнень світової культури шляхом надання можливості користування бібліотечними фондами, виставковими залами, музеями тощо».

Поява нової «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» у 2001 р. визначає мету, завдання, засади діяльності школи (органічного поєднання національного і загальнолюдського), акцентує увагу на актуальних і перспективних інтересах дитини. Домінантою виховного процесу, згідно з концепцією, є виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням (йдеться про цінності національні і загальнолюдські про які вже акцентувалося у попередніх документах). Новим у концепції є компетентнісний підхід (йдеться про життєву і соціальну компетентності учнів): громадянська освіта, економічне, правове, екологічне виховання сприяють активному життєвому і соціальному самовираженню особистості. Концепція передбачала, що блок соціального змісту буде збагачений, систематизований, перерозподілений по шкільній вертикалі; соціально орієнтованому знанню буде надано виразне культурологічне та життєве спрямування, виділення домінант на кожному ступені школи. Вказано на посилення розвивального, практичного і виховного спрямування мовно-літературної освіти, формування у процесі вивчення всіх предметів мовної культури особистості. Також йдеться про комплексний підхід до реалізації оздоровчої функції школи, обґрунтовується доцільність інтегрованих курсів «Основи здоров'я», «Мистецтво», «Основи естетики» та ін. Вибір форм організації навчально-виховного процесу, методів і засобів реалізації змісту освіти концепція поклала на школу. Згадані предмети було згодом імплементовано у практику.

17 квітня 2002 р. з метою визначення стратегії та основних напрямів подальшого розвитку освіти в Україні було подано до обговорення «Національну доктрину розвитку освіти» Документ утверджує пріоритет національного виховання на цінностях – національну самоідентифікацію підростаючого

покоління (виховання свідомого громадянина-патріота); ідею громадянської освіти. Разом зі всебічним розвитком, гармонійністю і цілісністю особистості наголошується на важливості валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору. Новим є запит на інноваційність (ІТ), створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів, розвиток безперервного навчання. Фактично ідеї доктрини повторюють тези попередніх документів, нове – акцент на інноваціях, нових термінах. Підготовка доктрини здійснювалась у рамках спільного проекту Міністерства освіти та науки України, ПРООН і Фонду «Відродження» (Пономаренко, 2010, с. 10). Як результат – 2003 р. з'являється «Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики». Головними напрямками реформування освіти було визначено рівний доступ до якісної освіти, зміст і моніторинг якості, управління та фінансування (2003).

Затверджений «Державний стандарт повної й базової середньої освіти» (2004) було поповнено структурою компетентностей: громадянська компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язбережувальна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; комунікативна компетентність; предметна (галузева) компетентність; соціальна компетентність та ін. У змісті освітніх галузей вводиться соціокультурна лінія.

2004 р. з'являється «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні», подано шляхи та очікувані результати програми, відомості щодо координації та контролю. Шість взаємопов'язаних сфер у змісті програми утворюють систему ціннісних дескрипторів, які школа прагне розвивати в учнях і відносно яких очікується прояв учнівського дбайливого / ціннісного ставлення. Особливістю Програми є визначення завдань виховання, що практико орієнтовані на вікові особливості дітей та учнівської молоді.

Через п'ять років виходить «Концепція національно-патріотичного виховання молоді» (2009), мета якої було визначено створення методологічних засад для системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади і

громадськості щодо виховання молодого людини – патріота України. Цільовий вік – 14 – 35 років. Ідеал виховання подібний до ідеалу, що сформульовано у «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти». Підкреслено, що форми й методи виховання мають базуватися на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології. Концепція має загальний, декларативний характер.

2010 – 2013 рр. нами зараховано до підперіоду I – нагромадження цілей реформування, розробка довгострокових стратегій розвитку освіти.

2010 р. опубліковано «Положення про загальноосвітній навчальний заклад», яке визначає засади діяльності загальноосвітніх шкіл в Україні, згідно з яким виховання учнів у закладах здійснюється під час проведення уроків, у процесі позаурочної та позашкільної роботи, тобто наскрізно (2010).

2010 р. стає прикметним на внесення змін до Закону «Про загальну і середню освіту», згідно з якими встановлено повернення до 11-річного терміну навчання в школі.

У 2011 р. виходять «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України», розроблені на основі «Національної програми виховання дітей та учнівської молоді» (2004). Документ передбачав проектування у загальноосвітніх закладах України цілісної моделі виховної системи на основі громадянських і загальнолюдських цінностей. Змістове наповнення орієнтирів дублює зміст виховання, поданий у «Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні». Подано характеристики вікових особливостей учнів, зміст і форми організації виховної діяльності, критерії і вимоги до виховних досягнень учнів, запропоновано орієнтовні форми проведення виховних заходів, їх тематику для різних вікових категорій з урахуванням інтересів, потреб, запитів класних керівників, батьків і дітей.

У 2012 р. у проєкті «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» представлено основні змістові лінії громадянської освіти: права людини та громадянина; участь в управлінні державними справами; використання судової

системи для захисту громадянських прав; участь громадян та інститутів громадянського суспільства у формуванні та реалізації державної та регіональної політики, вирішенні питань місцевого значення, процесах прийняття рішень на різних рівнях; відповідальне ставлення до своїх обов'язків; участь інститутів громадянського суспільства у веденні державних справ; національно-патріотичне виховання; критичне мислення; медіаосвіта; волонтерська діяльність. Від 3.10.2018 року концепцію схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України.

У 2012 р. подано проєкт «Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013 – 2017 роки», який ставить метою забезпечення цілеспрямованої, комплексної, послідовної і взаємоузгодженої за часом, ресурсами та результатами діяльності органів державної влади і громадськості щодо патріотичного виховання громадян України. Новим у концепції є система критеріїв ефективності виховання, показники результативності виховання.

2012 р. з'являється «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки»; наголошено на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі. Аналізуючи проблеми української освіти в ХХІ сторіччі, що ускладнюють забезпечення якісної освіти, стратегія виділяє відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального і духовного розвитку та соціалізації дітей і молоді. Наголошує на оновленні змісту виховання.

У 2013 р. подана «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», що дублює попередній документ іншими словами.

Від початку 2014 р. зовнішні і внутрішні чинники загострили необхідність перегляду освітньої політики, поклавши початок кардинальних змін у системі суспільних координат.

Підперіод II подаємо від 2014 р. – по сьогодні – період позначений трансформацією загальної середньої освіти, реформою «Нова українська школа»,

модифікацією змісту виховання з наголосом на формування української ідентичності, наскрізного виховання; від 2019 р. в офіційних документах скореговано курс розвитку шкільної освіти зокрема на стратегію сталого розвитку.

Згідно з проєктом «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2014) було заплановано затвердження концепції викладання суспільних і гуманітарних дисциплін (2016 рік) задля створення єдиної комплексної загальнодержавної програми громадянського виховання та системи ціннісного орієнтування на дошкільному рівні і рівні середньої школи; також йдеться про системний моніторинг викладання суспільних і гуманітарних дисциплін у середній школі з метою підвищення якості громадянського виховання, попередження ксенофобії, культурної, етнічної, гендерної нетерпимості; обговорюється ймовірність встановлення з 2015 року мінімального обсягу знань і навичок з військово-спортивної й медичної підготовки, цивільної оборони та безпеки життєдіяльності для різних рівнів і ступенів освіти.

2015 р. подано «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді», що визначає найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання – формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Виконання програми розраховано на 2015 – 2019 рр.

У 2015 р. також подано «Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки», що зосереджує увагу на таких сферах національно-патріотичного виховання як: освіта, наука, культура та мистецтво, профорієнтація на військові спеціальності; історія, вшанування пам'ятних дат та історичних постатей, краєзнавство, туризм, охорона довкілля, фізкультура, спорт, популяризація здорового способу життя, цивільна оборона, військова оборона України. Наголошує, що національно-патріотичне виховання дітей і молоді має здійснюватися згідно з розробленими відповідними центральними органами виконавчої влади концепціями, заходами у відповідних сферах національно-патріотичного виховання, із залученням провідних учених, незалежних експертів,

із урахуванням міжнародного досвіду. Йдеться про створення єдиної нормативно-правової основи національно-патріотичного виховання в системі освіти.

У 2016 р. представлено концепцію «Нова українська школа», що визначає виховання як невід'ємним складник усього освітнього процесу, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне розмаїття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність); спирається на новий базовий Закон України «Про освіту». Нова школа, згідно з реформою, має за мету плекати українську ідентичність, наголошує на співпраці школи з батьками і громадою, наскрізному вихованні на ціннісному, компетентнісному підходах, педагогіці партнерства.

У 2017 р. було ухвалено новий Закон «Про освіту», метою освіти визначається всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Досягнення цієї мети має забезпечуватися шляхом формування в учнів ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Вводиться 12-річна освіта (початкова (4-х річна), базова середня (5-и річна), профільна середня (3-х річна)).

У 2017 р. також з'являється авторська програма «Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах». Авторами було визначено базові моральні цінності, що характеризують національно-культурну ідентичність особистості (свобода, любов, відповідальність, гідність, справедливість).

У 2018 р. було представлено Програму «Нова українська школа: у поступі до цінностей», у якій базовими духовно-моральними цінностями визначені любов, повага до інших, гідність, відповідальність, совість, свобода, толерантність, справедливість, рівноправ'я, ініціативність; враховуючи базові компетентності згідно з концепцією НУШ. Програма покладена в основу змісту «Ціннісних орієнтирів сучасної української школи» (МОН, 2019).

Того ж року було ухвалено «Концепцію громадянської освіти та виховання в Україні» (2012), постановлено у шестимісячний строк розробити і подати проекти Стратегії розвитку громадянської освіти на період до 2022 року та плану заходів щодо її реалізації. Етапи реалізації розраховано на 2019 – 2024 рр. Серед основних змістових напрямів громадянської освіти визначено: права людини та громадянина; національно-патріотичне виховання; критичне мислення; медіа освіта; волонтерська діяльність. Доля концепції невідома.

У 2019 році подано Указ Президента України №722/2019 «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року», у ньому йдеться про забезпечення інтеграції з питань сталого розвитку в систему дошкільної, шкільної, позашкільної, середньої, вищої та неформальної освіти.

У 2020 році ухвалено Закон України «Про повну загальну середню освіту», у статті 15 серед загальнолюдських, культурних цінностей підкреслюються такі цінності, як культура свободи, самодисципліна, нетерпимість до проявів корупції та порушень академічної доброчесності.

Отже, проаналізовані нами документи доводять, що метою освітніх змін від 1990-х років було створення, функціонування і модернізація національної системи освіти і виховання. Причинами, які актуалізували внесення освітніх корективів були і є зовнішні (інтеграційні, глобалізаційні) і внутрішні (економічні, історико-національні, демографічні, суспільні, політичні й педагогічні) чинники. Разом з тим слушною є думка С. Сисоєвої про те, що на відміну від інших країн, які у ході реформ також стикаються зі схожими викликами (реструктуризацією економіки, послабленням суспільної солідарності та ін.), сфера освіти/виховання в Україні «при цілком правильній постановці цілей реформ» не мала можливості

модернізуватися поступово (2013, с. 47). Освітня політика реалізовувалася у межах внесення змін у законодавство без досягнення змін на практиці, була розмитою у часі, що значною мірою вплинуло на нагромадження цілей реформування, «перенасиченість докорінних змін» (2013, с. 47). Постановка нереальних цілей у коротких часових межах, нагромадження низки чергових виховних директив (що свідчить про непослідовність, неузгодженість уявлень щодо виховання укладачів програм/концепцій, з одного боку, і непослідовність освітньої політики, – з іншого), що повільно або зовсім не втілюються у практику школи, чи витісняються наступними; відсутність кодексу законів, чіткої основи (законодавчо-нормативної, дидактичної, методичної) шкільного виховання як одного з пріоритетів державної політики вказують на невирішене питання чіткої системи виховання. Вбачаючи позитив у наданні школам академічної свободи щодо розробки власних програм виховання, як свідчить світовий досвід (США, Велика Британія, Японія; доповіді ОЕСР), важливо дотримуватися єдиного національного орієнтиру задля уніфікації виховного простору, забезпечення належних умов для виховання усіх школярів (Шлейхер, 2018).

За часів освітньої реформи «Нова українська школа» констатовано такі тенденції, як: поглиблення у теорії системно-ціннісної і компетентнісної тематики; заохочення шкіл до створення власних / авторських програм виховання; популяризується ідея виховання характеру; спостерігається поступ у напрямі практико-діяльній освіті і виховання.

Серед негативних чинників: розгляд виховання як передусім сімейної справи; несолідарність батьків, пасивність громади у підтримці цінностей школи; формальне і неякісне здоров'язбереження; покладання обов'язку за організацію виховання школярів на окремих осіб – класного керівника, заступника директора з виховної роботи. Зважимося, зокрема, й на характеристику загальної якості гармонійного виховання в Україні, надану лауреатом Шевченківської премії з літератури Г. Пагутяк: «...музика і малювання опущені в Україні до рівня зайвих дисциплін.... страшно фальшивлячи, діти співають за допомогою караоке псевдопатріотичні пісні по двадцять куплетів. ... немає зараз шкільних театрів,

могутнього засобу виховання. Ровесники у Європі та Америці ставлять Шекспіра, Теннессі, Уайльда, піднімаючи планку культури. У нас же Вертеп вважається вершиною шкільної драматургії. Вертеп теж дає стимул для творчості, але це вистава сезонна. А поставити «Лісову пісню» чи «Свіччине весілля»?..» (Пагутяк, 2017).

Висновком підрозділу вважаємо доцільним подати ще одну цитату – слова японського філософа, чинного президента організації «Сока Гаккай» («Товариства творення цінностей») Д. Ікеди: «Перш, ніж нав'язати вихованцям правила і мораль, дорослим самим слід знайти правильний життєвий шлях, переосмислити свою систему цінностей і змінити ставлення до дітей. Особистий приклад – єдина рушійна сила виховання. У цьому розумінні реформа освіти становить єдине ціле з реформами дорослого світу і його парадигм» (Ікеда, Згуровський, 2013).

Висновки до першого розділу

1. Встановлено, що оформлення проблеми виховання ціннісних ставлень як проблеми педагогічної відбулось відносно недавно. Оформленню проблеми передувала полеміка європейських філософів щодо феномена цінностей як продукта культури.

Суттєвий вплив на трансформацію теорії цінностей у перспективі взаємин справив у ХХ ст. розвиток наук. Із психології було запозичено знання про морфологію ставлень, їх потенціал впливати на виховання дітей. Міждисциплінарні науки розширюють уявлення про якісний вимір ціннісних ставлень, спроможність віддзеркалювати життєві орієнтири людини, суспільства, культури.

Людиноцентризм як суспільне явище змушує світ переосмислити філософію освіти, пріоритетом якої стають загальнолюдські і національні цінності, клімат міжособистісних стосунків, їх доброзичливий, підтримуючий і відкритий характер. Гуманізація освіти стає чинником конвергенції бачення сутності виховання, цілей, стратегій, змісту.

Осмилення джерел спонукало дати власну інтерпретацію поняття «виховання ціннісних ставлень», яке ми визначаємо як процес взаємодії учасників освітнього процесу, здійснюваний на ціннісно-компетентнісних засадах і засадах педагогіки партнерства, метою якого є формування загальнолюдських, національних і особистих цінностей, що проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості та реалізуються в її життєдіяльності.

2. В незалежній Україні проблема виховання ціннісних ставлень висвітлюється широко від 1990-х рр. ХХ ст. Першість в осмиленні проблеми українського виховання у розрізі системно-ціннісного підходу належить О. Вишневському. На системно-ціннісній основі з'являються різні концепції виховання, зокрема й Національна програма виховання дітей та учнівської, що фіксує поняття «виховання ціннісних ставлень» у науковому педагогічному обігу.

У сучасних публікаціях проблема виховання ціннісних ставлень продовжує розглядатися як аспектно, так системно. Останнє стосується передусім порівняльних педагогічних розвідок.

3. На етапі утвердження нашої держави як європейської суверенної одиниці, актуалізується проблема оновлення українського шкільництва як передумови виховання покоління соціально зрілих українців. Окрему увагу становить зміст виховання дітей та учнівської молоді, що відображає систему тих цінностей і якостей, які соціальні інститути прагнуть передати новому поколінню.

Аналіз еволюції освітньої політики в контексті змісту шкільного виховання в Україні за роки державного суверенітету свідчить про етапний характер модернізації змісту шкільного виховання, про досягнення у реформуванні шкільної освіти і виховання (створення законодавчої бази, пошуки стратегії розвитку системи освіти і виховання) і прогалини (незважаючи на концентрацію виховних директив, відсутня чітка стратегія національного виховання, розуміння змісту як одного з пріоритетів державної політики, дистанція між теорією і практикою). Фактично за десятиліття (1990 – 2000 рр.) зміст українського виховання оформлюється подібно до змісту виховання майже в усіх педагогічних

системах світу, ґрунтуючись на системі загальнолюдських і національних цінностей і якостях громадянина, ідеї різнобічного, гармонійного розвитку особистості.

З'ясування теорії і практик виховання в сучасній українській школі, низки суперечностей, які гальмують модернізацію системи шкільної освіти в Україні актуалізувало вивчення проблеми під кутом зору світового сталого досвіду, зокрема японської системи шкільної освіти і виховання, ефективність якої визнана міжнародною спільнотою.

Результати досліджень, представлені у цьому розділі, висвітлено в авторських публікаціях (Голос, 2017а; Голос, 2017 б; Голос, 2017с; Holos, 2018b; Holos, 2019b).

РОЗДІЛ 2. ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЯПОНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТ. – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Викладено історичні передумови, що вплинули на становлення і функціонування шкільної освіти в Японії; засади, на які спирається сучасна школа; висвітлено зміст національного виховання і шляхи виховання ціннісних ставлень у японських школярів на сучасному етапі.

2.1. Історико-соціальний контекст становлення японської шкільної освіти і виховання

Історію розвитку сучасної освіти в Японії з часів Реставрації Мейдзі умовно ділять на три періоди: перший період (1872 – 1937) – перша хвиля модернізації освітньої системи; другий період (1937 – 1945) – період трансформацій в освітній системі з огляду на національні інтереси в умовах війни; третій період (1945 р. по теперішній час) – друга хвиля модернізації освітньої системи на демократичних засадах з підперіодом I (1945 – 1952) – під впливом США, підперіодом II (з 1952 р. по сьогодні) – на самостійній, незалежній основі (з моменту набуття чинності мирного договору) (Anderson, 1959, с.2; МЕХТ, 2020b). Кожен з періодів залишив свій слід у філософії сучасної шкільної освіти і виховання, про що йтиметься у цьому підрозділі.

Тривалий час японська культура, система виховання зокрема, залишалися загадкою для широкої аудиторії Заходу. Ключі до їх пізнання поступово почали знаходити японознавці близько 100 років тому, з появою вже класичних книг С. Гуліка, Р. Бенедікт.

Сьогодніші публікації (В. Рубель, С. Капранов, І. Бондаренко, В. Пирогов, Е. Молодякова, В. Молодяков, В. Duke, М. Roesgaard, К. Okano, М. Tsujimoto, Y. Yamasaki) дозволяють підійти до культурного, історико-соціального підтексту шкільної освіти і виховання в Японії ще ближче.

Офіційно становлення протосучасної шкільної системи освіти починає свій літопис у період переломних соціальних реформ (доба Мейдзі 1868 – 1912), коли аграрна, технологічно відстала Японія під тиском Америки відкриває свої кордони. Усвідомлюючи усі науково-технологічні переваги Заходу, ризики колоніальної узурпації, в якості «стимулюючого добрива» (Reischauer, 1995, с. 409) Японія обирає для наслідування західну модель. До того, як відомо, культурними донорами країни були Корея і Китай. Запозичена у сусідів архітектурна стилістика, система державного устрою і імператорської влади, писемна культура і релігія входили до японської культури впродовж століть, піддаючись локальному впливу (Моги, 2018). Подібний шлях гібридизації нововведень без жодної паралелі у західних країнах чекав на Японію попереду (Голос, 2018а).

У добу Мейдзі створюється егалітарна система освіти за західним взірцем, появу якої японські історики схильні приписувати 1872 року – року Постанови про систему державної освіти. Створюється трирівнева система з початкової школи, середньої школи та університету. Початкова школа стає обов'язковою і для хлопчиків, і для дівчат. Безперечно, сприятливим чинником у добу Мейдзі став просвітницький фон старої школи. Загальновідома роль середньовічних шкіл-теракоя, де викладалися музика (гра на сямісені, цитрі), поезія, образотворче мистецтво, каліграфія, китайська класика, мораль (seishin kyoki), етикет (teigi sakuho). На «євроцентристський» погляд в контексті присвоєння педагогічних інновацій звернули увагу R. Benedict, J. Hobson (Hobson, 2004, с. 2). Дослідники не тільки зауважили, що стародавній Схід – один з перших засновників «моралі і глобальної економіки (інститути і технології), а й те, що західний імперіалізм від 1492 року привласнив усі ресурси Сходу, створивши собі підвалини для стрімкого розвитку у подальші століття. Великий вплив на формування японської освітньої традиції у домодернізаційний період справили японська (wagaku), китайська (kangaku), західна філософські школи (yogaku) (Duke, 2009, с. 2; Молодякова, Маркар'ян, 1996; Голос, 2018а).

У 1872 році уряд Японії відправляє на Захід дипломатичну місію під керівництвом принца Івакури Томомі (за японським зразком написання: прізвище, ім'я). Протягом двох років з 1871 по 1873 рр. делегація подорожує з чіткою метою (візит до Америки (15.01. – 06.08.1872), Британії (17.08. – 16.12 1872), Франції (16.12.1872 – 17.02.1873, 15 – 20.07 1873), Бельгії (17.02 – 24.02. 1873), Пруссії (7 – 28.03, 15 – 17.04, 1 – 8.05. 1873), Росії (29.03 – 15. 04 1873), Швеції (23 – 30.04 1873), Італії (9.05 – 2.06 1873) (Nish, 2005, с.7) переглянути економічні угоди та вивчити досвід систем освіти на Заході «зادля протистояння європейському імперіалізму» (Fukuzawa Yukichi, 2020). У переданому японським імператором М. Мейдзі листі (уповноваженим Івакурою) американському президентові У. Гранту йшлося про мету місії: обрати серед різних інститутів в освічених державах, найкраще, що відповідає японським умовам, запровадити ці практики для досягнення рівня країн-лідерів. Делегацію з питань освіти очолював Фудзімаро Танака. Вивчення передового досвіду передбачало відвідування шкіл, збір пакетів документів, складання каталогів університетів; звіти, статистику, книги про спеціальну освіту для людей з вадами зору/слуху. Зусиллями очільника тодішнього комітету освіти Дж. Ітона молодшого, який безпосередньо опікувався «японським питанням», було підібрано бібліотеку професійної літератури, методично-дидактичні праці (зокрема метод Песталоцці) для усіх рівнів освіти. Повірений у справах освіти Морі Арінорі звернувся зі схожим за змістом листом до інших американських діячів із проханням консультацій. У результаті було отримано дванадцять детальних листів-відповідей (від президентів коледжів, професорів, керівників шкіл, духовенства та члена Конгресу). Зібрані матеріали були перекладені, ретельно вивчені і використанні як керівництво для здійснення освітньої реформи. Що цікаво, складність перекладу незрозумілої японцям раціональної, високо абстрактної західної філософії, наукової термінології змусило японських реформаторів адаптувати понятійний апарат за допомогою ієрогліфів. Оскільки для нових термінів еквівалентів в японській мові не було, в ієрогліфічному письмі віддзеркалювалося їх максимально близьке значення:

наука – спеціалізоване вчення; психологія – вчення про дух; етика, етика/мораль – самодисципліна (Карелова, 2017, с. 8).

Результатом дипломатичного візиту стає праця відомого японського діяча, просвітника доби Мейдзі – Фукудзави Юкічі «Світ західних речей» (Seiyō Jijō), видана у десяти томах (Anderson, с. 8). У книзі Фукудзава ділиться враженнями від побаченого, відзначаючи індивідуалізм і діяльнісний підхід, що практикують західні школи, детально описує західну культуру, соціальні реалії. У період між 1872 і 1876 рр. під впливом ідей виховання американського просвітника Ф. Вейланда Фукудзава публікує 17-и томне видання «Заохочення до навчання» (Gakumon no Susume). У доробку відстоюється ідея «національної незалежності через особисту незалежність», наголошується на важливості дотримання принципу рівності можливостей, освіта розглядається Фукудзавою як «запорука величі». Ще одна книга Фукудзави – «Усі країни світу для дітей у віршах» (Sekai Kunizukushi) стає хрестоматійною у навчальній програмі японських шкіл (Fukuzawa Yukichi, 2020).

Досягнення Заходу, які побачила на власні очі місія Івакури повністю відповідало уявленням можновладців про високі стандарти життя, це уявлення накладалося на систему освіти, що стала метою для досягнення тих самих високих стандартів життя на теренах Японії (Anderson, с.11).

Як і трапляється у перші роки реформ, в умовах «ідеалізації Заходу» (Східний світ, 2007, с. 60) процес модернізації японського суспільства від початку відзначався суперечностями: запозичення культурних моделей запроваджувалося, як для традиційного східного погляду, занадто радикально. Прикладом є символ вестернізації «Палац оленячого крику», що дав підставу консервативній частині японців назвати тогочасний уряд «танцюючим») (Гришелева, Чегодарь, 1998, с. 19; Емота, 2018; Голос, 2018а). Бажання репрезентувати себе цивілізовано в очах прогресивного Заходу позначилося практично на усіх сферах життя – від заборони кастово-класової системи, реформі календаря, скасуванні монополії самурайства у військовій сфері, до табу на традиційний для японців образ життя (татування, відвідування громадських онсенів, традиційної японської чоловічої

зачіски) (Гришелева, Чегодарь, 1998, с. 25; Голос, 2018а). Гарні манери, мораль, що викладались здавна за класичним конфуцінським каноном, дещо були знецінені західним віянням (Anderson с.11), що відводило їм другорядну роль. Стихійна політика лідерів просвітницького руху не могла не викликати обурення прихильників ізоляціонізму, протистояння поглядів породило напругу в суспільстві.

Поступово курс на запозичення західних цінностей стає виваженішим, що значно мінімізувало втрати національних інтересів на тлі нововведень (Східний світ, 2007, с. 60). Так, відкидаючи більшість систем за надмірну демократичність, найбільш вдалим зразком державного порядку для себе Японія обирає олігархічну Пруссію, її досягнення у реформуванні медичної галузі. Приклад будівництва залізниці, доріг, лівосторонній рух було запозичено в англійців; уявлення щодо ведення бізнесу, естетичні віяння, кіноіндустрію – у Сполучених Штатів Америки (Емота, 2018, с. 26).

Оцінюючи роль свого населення у розвитку економіки країни, що є «бідною на корисні копалини і яка систематично бореться з природними катаклізмами», японські можновладці креативно подають Заходу японську культурну ідею на перших міжнародних виставках в Європі. Майстерно вироблений, екзотичний для західного ока крам викликає неабиякий інтерес (Гришелева, Чегодарь, 1998; Молодякова (Ред.), 2014). Поступово економічно відстала Японія здобуває статус країни ремесел (Голос, 2018а).

Крок за кроком відбуваються системні зміни і в освіті. В її основу було покладено гібридизовану модель: адміністративну ідею було запозичено у Франції, Велику Британію було взято за зразок у заснуванні шкіл на міцних моральних принципах (OECD, 2009). Традиційні навчальні заклади було трансформовано та інкорпоровано у нову систему: теракої – у початкові школи, ханко (колишні школи для самураїв) – у середні (Saito, 2009).

Попри офіційний імператив освітні реформи не зустріли схвалення загалом. Незадоволення зумовлювалося не тільки уведенням платні за освіту, а й відривом сільських дітей від сезонних робіт (Zhao, Lei, Li, He, Okano, Megahed, Gamage,

Ramanathan, 2010, с. 188; Голос, 20018а), результатом чого нерідко ставала пошкоджена шкільна будівля, зрив шкільних зборів; погане учнівське відвідування. Однак, «як тільки освіта пустила корені на японській периферії, виникло розуміння її суті» (Zhao, Lei, Li, He, Okano, Megahed, Gamage, Ramanathan, 2010, с. 183).

Прикметною подією у 1889 р. стає уведення шкільних обідів, що від початку призначалися лише учням з бідних верств (учням початкової школи, префектура Ямагата). Від 1910-х р. школа видає учням обід у якості «поживної підтримки», що перетворюється на метод заохочення школярів до навчання (Ishida, 2018).

У точочасній початковій школі (4-річній) викладалася каліграфія, арифметика, мораль, японська мова, історія Японії, географія, малювання, співи, етикет, гімнастика, рукоділля (для дівчат). У середній (5-річній) школі учні продовжували вивчати мораль, японську мову, китайську класичну літературу («Класика синівського пієтету», «Велике повчання») (Голос, 2018а), іноземну мову (англійська, німецька, французька), історію, географію, математику, природничі науки, право, фізику, хімію, економіку, малювання, співи і гімнастику. Що цікаво, китайська «аурою великого минулого» (Reischauer, 1995, с. 404) проспівіснувала в японській системі освіти до японо-китайської війни (до війни Японія була фактично білінгвальною країною, у чому не останню роль відіграла японська цензура – підручники «перекодовувалися» японськими авторами (Молодякова (Ред.), 2014; Голос, 2018а).

1899 рік стає прикметним на появу положення про відкриття фахових шкіл (2-річні старші школи), згідно з яким випускники середньої школи отримали змогу обирати собі фах: педагогічний, технічний, комерційний чи аграрний профіль. У 1900 р. шкільна освіта стає безкоштовною. Відкриваються професійні школи (senmon gakko) із правом вступу до них учениць середньої і старшої жіночих шкіл (факультети медицини, юридичний, фармакології, інженерний, комерції). Створена по всій країні мережа різнопрофільних шкіл, наукових центрів багато в чому вплинула на економічне зростання країни. Зокрема, було

налагоджено серійне виробництво товарів на експорт (Гришелева, Чегодарь, 1998; Голос, 2018а).

У 1908 р. тривалість навчання у початковій школі було подовжено з 4-х до шести років. Підручники стають стандартизованими (Голос, 2018а).

Знайомство японського соціуму із західною педагогічною думкою сприяло запозиченню таких слів, як «свобода», «особистість», «суспільство» (Східний світ, 2007, с. 60). (Anderson с.12) Імпонувала японським реформаторам ідея виховуючого навчання Й. Гербарта.

На хвилі розвитку прогресивної педагогіки Японія зацікавлюється педагогікою Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Паркера, М. Монтессорі, Ж. Декролі, О. Ніла, Ф. Фребеля, Г. Спенсера. На цьому тлі у японському шкільництві закріплюється концепція гармонійного розвитку дитини, виховання на засадах активного шкільного життя (Tsujiimoto, Yamasaki, 2017, с. 87; Голос, 2018а). У контексті професійної організації праці поширеним методом в японській школі стає відкритий урок (*jissen kara manabu*, дослівно вчитися з практики (Hisaki 1980; Ebihara 1975; Anderson 1959). Особливо прихильно поставилися японські педагоги до філософії Дьюї, погляди якого позначились на роботі старшої школи; було зроблено переклад його праць («Школа та суспільство», «Дитина та навчальна програма», «Демократія та освіта» та «Реконструкція філософії»); двічі вченого запрошували із лекціями в університети (1918 р. в університет Васеда, 1919 р. в Токійський Імператорський Університет). За запрошенням японських освітніх політиків Японію також відвідали Х. Далтон, В. Кілпатрік, К. Уошберн. Погляди прогресивної педагогіки популяризувалися до втручання в освітню політику мілітаризму (1930-і рр.).

Що важливо, опрацьовані нами джерела з історії педагогіки Японії дали підстави сумніватися у поширеній думці щодо впливів радянської педагогіки (російської імперії зокрема) на розвиток японської освітньої думки. Хроніка, що велася делегатом дипломатичної місії Івакури – Кумою Кунітаке (1871 – 1873), наприклад, свідчить про 16 денний візит дипломатів в Росію – найкоротший з усіх візитів делегації за кордон (Nish, 2005, с.84). Візит залишив по собі багато

запитань, на які інші країни, дали вичерпну інформацію, зокрема в контексті освіти. Покликаючись на I. Nish, «японська делегація побачила в особі Росії державу з давньою культурою (разом з тим в хроніках йдеться про бідні села, яких Японія не бачила), велику за площею, але непередбачувану щодо своїх цілей» (с. 81, 86). Ще один поширений у вітчизняній думці стереотип – використання Японією А. Макаренка і В. Сухомлинського. Стереотип спростовуємо історичними фактами: у наукових джерелах з питання історії розвитку японської системи освіти ця теза підтвердження не знайшла. Більше того, звернімося до дат: 1872 р. – рік створення першої початкової школи в Японії, 1888 р. – дата народження А. Макаренка, 1918 – дата народження В. Сухомлинського. Подібність багатьох практик в японській і радянській школі, малодослідженість вище зазначеного питання в українській науковій думці відкриває перспективу для подальшого пошуку фактажу.

Повертаючись до історії розвитку шкільної освіти в Японії, відзначимо, що за всі часи існування державної школи в Японії контроль, втручання влади у справи школи мали величезні наслідки. Чітко це прослідковується на прикладі шкільного виховання.

Покликаючись на Hanaï, у 1890-х директорам японських шкіл надається повноваження щодо контролю за діяльністю вчителів як моральних взірців для школярів (Hanaï, 1979). На початку реформ перший міністр освіти А. Морі негативно висловлювався про недисциплінованість вчителів, про їхнє невміння демонструвати лідерські чесноти школярам. З його ініціативи було оприлюднено правила, якими має регламентуватися шкільне життя. Прибирання, самодисципліна, управління школою стали важливим складником підготовки вчителів, невід’ємним елементом їх повсякденної роботи із дітьми (Letendre, 1994, с. 42).

У період від 1872 до 1880-х років моральне виховання (*shushin* – дослівно «самодисципліна») в японській школі викладалося по 2 години на тиждень у першому і другому класах початкової школи (Matsuyama, 2013). Зміст виховання спирався на східну мораль та одночасно новий західний ідеал гідної людини. На

уроках морального виховання школярі вивчали нариси життя визначних діячів (Конфуція, Шотоку Тайши, Бенджаміна Франкліна, Сократа, Джорджа Вашингтона, Ніномія Сонтоку і Флоренс Найтінгейл та ін.), читали оповідки в перекладі із західної літератури (The British Moral Class Book, Elements of Moral Science, басні Езопа); поширеною формою роботи також були переповідки регіональних казок (Maguama, 2013). До переліку бажаних якостей особистості у змісті виховання японських школярів входили такі цінності, як: дружба, вірність, внесок кожного для суспільного блага, працьовитість, заощадливість – якості, на які покладалася найбільша надія у питанні надолуження Заходу (Гришелева, Чегодарь, 1998; Голос, 2018а).

У зв'язку з тим, що реформа у першу декаду не задовольняла потребу школи у належному фінансуванні і кваліфікованих педагогах, до початку 1880-х років до шкільної справи долучалися колишні військові (самураї). Наставництво у світлі викладання розглядалося новопризначеними педагогами не менш гідною справою, ніж державна служба (Гришелева, Чегодарь, 1998, с. 46; Anderson, 1959; Голос, 2018а). Ім з легкістю вдається реалізувати положення міністра освіти А. Морі про дисципліну у школі, вишкіл, що суттєво позначилось на піднесенні учнівського патріотичного духу.

Протягом 1880-х років японські освітні лідери акцентують увагу на моралі та чеснотах гербартіанства (щирість, доброчесність, доброта, вольові якості, справедливість), вбачають у гербартіанстві підтвердження правильності обраного курсу реформ у напрямі стандартизації і державного контролю (Robinson 1977; Inagaki 1993; Anderson, 1959).

Після прийняття Конституції (1889 р.) влада переходить до наступного етапу – розробки національної філософії освіти, що відповідає положенням Конституції і є керівництвом для провадження діяльності в національній школі. Намір було реалізовано через появу Імператорського рескрипту (1890), що декларував нові ціннісні орієнтири громадянина модерної держави.

Трактування Рескрипту як стандарту моралі японців характеризувалося неоднозначністю, оскільки концепція будувалася довкола ідеї об'єднання релігії,

патріотизму та сімейного виховання. Синівський пієтет, вшанування предків, вірність імператору, обов'язок перед державою були визначені державною мораллю і абсолютними чеснотами (Anderson, с. 13).

За Капрановим, Рескрипт фактично був продуманою тактикою політиків, які ставили завдання переорієнтувати китайську конфуціанську мораль на японську ціннісну систему. Лояльність, покора владі були визнані Рескриптом найвищими цінностями, ігноруючи за значущістю усі інші настанови китайської моралі (2014, с. 32; Zeng, 1999).

Нижче подаємо приписи другої частини Рескрипту.

1. Пошана (孝) до батька і матері;
2. Дружба (友) з братами і сестрами;
3. Гармонія (和) між чоловіком та дружиною;
4. Довіра (信) між друзями;
5. Скромність і заощадливість (恭儉) по відношенню до себе;
6. Доброчинність (博愛) по відношенню до інших;
7. Оволодіння науками (學) і професійними навичками (業);
8. Розвиток розумових здібностей (智能);
9. Вдосконалення моральних якостей (德器);
10. Пріоритет суспільних інтересів (公益) над особистими;
11. Пошана до Конституції (國憲) та слідування законам (國法);
12. Вірність обов'язку і хоробрість (義勇) (Капранов, с. 150).

Завдання донесення настанов Рескрипту до кожного було покладено на школу. Зміст едикту було інтегровано у моральне виховання, що у 1892 р. отримує безпрецедентну перевагу над іншими предметами, викладається згідно із затвердженими урядом директивами і розгорнутим коментарем Рескрипту. Коментарі до Рескрипту було видано іншими мовами (китайською, англійською, французькою та німецькою мовами) (Капранов, с. 150). Зі зміцненням ідей

націоналізму, Імператорський Рескрипт переосмислюється і перевітлумачується (до 1920-х років понад сто коментарів).

Закріплення державного синтоїзму через ритуали вшанування святості імператора як вихователя народу надає тексту Рескрипта сакральний статус (Капранов, с. 152). Починаючи від другого класу, Рескрипт читали напам'ять. Помилка у декламуванні розглядалася як зневага до Імператорської родини, могла коштувати не тільки посади, а й життя (йдеться про самогубство) (Anderson, 1959, с. 15).

В умовах нагнітання військової атмосфери виховання набуває ультранационалістичного спрямування, інфікуючи молодь фанатичною жертовністю. За Zeng, Рескрипт також поширювався і на колонії у період окупації Японією Кореї і Тайваню (Zeng, 1999, с. 32), де функція асиміляції і політичного контролю відводилась знову ж школі.

У державній шкільній системі Японії філософія Рескрипту проіснувала до 1945 р., на неї спиралися усі вчителі-предметники (Anderson, с. 17). Так, метою вивчення історії було визначено усвідомлення історичної місії японської імперії. Наука та математика орієнтували школярів на корисно-суспільну працю заради імперії. Метою фізичної підготовки було визначено зміцнення фізичних сил школярів, формування в них готовності нести службу через самопожертву [для країни]. Ідейно-політичне навіювання на учнів здійснювалось школою у співпраці із громадою у позашкільний час (Ishikida, 2005, с. 16): старшокласники писали листи на фронт, були залучені до храмових служінь, збирали кошти на потреби військових. З 1939 року бойові мистецтва стають обов'язковим складником фізичної підготовки учнів п'ятого класу і вище (Khan, 1997, с. 22). У 1940 році виходить Закон про фізичну підготовку (*Kokumin taigyoku ho*), що обмежує учнівське дозвілля виключно вихідними днями і святами (Khan, с. 22).

Незважаючи на цей прикметний факт, 1930 року побачив світ трактат буддистського філософа і гуманіста Ц. Макігучі «Педагогічна система творення цінностей» (Kumagai; Tsunesaburo Makiguchi website), ідеї якого продовжує нині Д. Ікеда, відомий Україні діалогами з українським вченим М. Згуровським

«Японія і Україна – різні долі, спільні надії» (Ікеда, Згуровський, 2013; Голос, 2018a). У трактаті Макігучі і його однодумці постали проти мілітариського уряду, закликаючи учителів зберегти цінності справжньої педагогіки. Єдина і основна мета освіти, стверджував Макігучі, – розкрити в душі дитини добро, розвинути її можливості для творення індивідуальних і суспільних цінностей (Ікеда, Згуровський, 2013, с. 150).

У повоєнній Японії, після підписання (28 липня 1945 р.) Потсдамської декларації, (Anderson, с.19) філософія освіти змінюється під впливом США.

З вересня по грудень 1945 р. виходять одна за одною політичні директиви, серед яких «Адміністрування освітньої системи Японії». Директива представляла концепцію нової освіти, головною ціллю визначала викорінення мілітаризму, націоналізму зі шкільної програми та усіх навчально-методичних матеріалів. Друга директива «Розслідування, перевірка та сертифікація вчителів та освітян» передбачала «очищення» викладацького складу: відсторонення всіх вчителів-військових, вчителів з націоналістичними поглядами, антагоністів політики Союзницьких сил. Третя директива «Скасування державного фінансування, підтримки, увічнення, контролю та розповсюдження державного синтоїзму (Kokka Shinto, Jinja Shinto)» відокремлювала синтоїзм від державних справ: заборона накладалася на розповсюдження синтоїстських доктрин у будь-якій формі, у будь-яких видах діяльності, у будь-якому закладі освіти, що повністю або частково фінансується державними коштами; заборонялося проведення шкільних заходів у містах синтоїстських святинь (Anderson, с. 20). Очищення від старої ідеології передбачало й ревізію шкільних підручників. Вилученню підлягали тексти, матеріали, що підносили війну як героїчний засіб врегулювання суперечок; возвеличували самопожертву заради імператора; ідеалізували героїв війни; розглядали військову справу як єдиний патріотичний спосіб служіння своїй країні; прославляли військові об'єкти; пропагували ідею домінування над іншими народами (с. 23). У результаті експертизи було вилучено 44 підручники. Четверта директива «Призупинення курсу «Морального виховання», «Історії Японії», «Географії» тимчасово призупинила викладання згаданих дисциплін у школі.

Така сама участь чекала кендо, театр кабукі (Молодякова (Ред.), 2014). Курс «Географії» було оновлено через 6 місяців, «Історію» – через 9 місяців. Курс «Моральне виховання» був відновлений у навчальній програмі лише в 1958 р.

Нова Конституція, ухвалена 3 листопада 1946 р., гарантувала низку освітніх свобод (свободу думки та совісті, свободу віросповідання, право на природовідповідність освіти), тимчасово замінюючи Імператорський рескрипт, остаточне скасування якого відбулось 19 червня 1948 р. 1947 р. стає прикметним на появу «Основного закону про освіту». Контраст між двома державницькими ідеологіями відображено у таблиці нижче (табл. 2.1). Як видно, джерелом суверенітету в Імператорському Рескрипті (і суміжній Конституції Мейдзі) була імператорська вертикаль. В «Основному законі про освіту», як і в новій Конституції, суверенна повнота влади належить японським громадянам. Цілями освіти новий закон визначав гармонійний розвиток особистості, виховання незалежного духу народу (Anderson, с.27).

Таблиця 2.1

**Порівняння державницьких засад шкільної освіти, заявлених в
Імператорському Рескрипті (1890 р.) і
в «Основному законі про освіту» (1947 р.)**

Імператорський рескрипт (1890)	Основний закон про освіту (1947)
<i>Характер суспільства:</i> суспільство, засноване на конфуціанських ієрархічних взаєминах.	<i>Характер суспільства:</i> демократична, культурна держава, створена народом.
<i>Засади суспільства:</i> священна особа імператора.	<i>Засади суспільства:</i> народ як носій державного суверенітету.
<i>Ставлення до громадян:</i> громадяни зобов'язані розвивати свої інтелектуальні та моральні сили, дотримуватися законів, мужньо пропонувати себе державі, щоб зберігати і примножувати процвітання імператорського трону.	<i>Ставлення до громадян:</i> рівні права, свобода від дискримінації за ознакою раси, віросповідання, статі, соціального статусу, економічного становища чи походження; академічна свобода.
<i>Мета виховання:</i> виховувати лояльність до імператора, синівський пієтет, прагнути єдності під владою батька-імператора.	<i>Мета виховання:</i> сприяти гармонійному розвитку особистості, поважати індивідуальність.

За джерелом: Anderson, R. (1959). *Japan: three epochs of modern education*. Bulletin. U.S. Department of health, education and welfare.

Варто зазначити, що сучасна школа в особі японських вчителів наполегливо табує прояви чи пропаганду націоналізму у школі. У жовтні 2018 р. «Japantoday» опублікувала статтю про двадцятирічного вчителя географії, який на тестових завданнях незумисно використав емблему прапору імператорської армії Японії (Roll, 2018). У результаті були вилучені учнівські тести і надано публічне вибачення необачним учителем.

На початку 1950-х років під впливом американської політики японські освітяни прищеплюють у школярів цінності демократії у ході загальношкільної практики. Враховуючи півстолітню традицію «служіння Імператору», зміна освітньої парадигми була доволі складним завданням. Через вісім років, враховуючи очевидну недієвість запропонованої моделі шкільного виховання, ухвалюється рішення повернути курс «Морального виховання» до навчальної програми. Попри опір Співки вчителів (Nihon Kyōshokuin Kumiai) (Saito, 2009), оновлений курс починає впроваджуватися на інтегрованій основі, як доповнення до інших предметів. Метою шкільного виховання було визначено: утвердження морального способу життя і поведінки учнів, формування морального менталітету і суджень, гармонійний розвиток особистості, культивування творчого способу життя, мотивація і залучення учнів до різних видів діяльності як представників нації та суспільства (Maruyama, 2013; Naito, 1990).

У 1965 році Центральна Рада з освіти представила зміст шкільного виховання (у науковій літературі відомий як японський виховний ідеал (Kitaisareru ningenza), що залишається чинним і на сьогодні (Khan, 1997, с. 24).

Відтак, Мейдзі-ісін відіграла роль каталізатора у становленні модерної країни, сучасної японської системи освіти. Досягнення кардинальних змін значною мірою уможливила згуртована політика японських реформаторів, освіта, що продемонструвала себе дієвим інструментом виховання патріотичних, лояльних до влади громадян.

2.2. Концептуальні засади сучасної системи виховання в Японії

Як було зазначено в попередньому підрозділі, історію розвитку сучасної освіти в Японії з часів Реставрації Мейдзі умовно ділять на три періоди (Anderson, 1959). Протягом першого періоду (1872 – 1937) Японія значно спиралася на досвід західних інституцій. У другий період (1937 – 1945) освітня система була трансформована відповідно до національних інтересів. Останній період (з 1947 р. – по сьогодні) позначений другою хвилею модернізації освітньої системи на демократичних засадах з підперіодом I (1945 – 1952) – під впливом США, підперіодом II (з 1952 р. по сьогодні) – на самостійній, незалежній основі (з моменту набуття чинності мирного договору). У цьому підрозділі ми розглядатимемо історичний відрізок часу, починаючи від другої хвилі модернізації і по сьогодні.

Чітке розуміння засад, на яких базується сучасна японська шкільна освіта і, відповідно, виховання, дає стисла хронологія освітніх реформ (подана у таблиці 2.2). Критеріями для визначення віх розвитку шкільної освіти в Японії у новий період (після прийняття «Основного закону про освіту», «Закону про шкільну освіту» від 31.03.1947 р.) стали історичний, нормативний, соціально-економічний чинники. Відповідно до частоти проведення освітніх реформ (щодесять років) в Японії нами було умовно виокремлено сім періодів.

Таблиця 2.2

Хронологія розвитку шкільної освіти в Японії у другу хвилю модернізації

[1947– 1954 рр.] Демократизація освіти.
[1955 – 1964 рр.] Розширення простору освітніх можливостей.
[1965 – 1974 рр.] Концептуалізація національного виховання.
[1975 – 1984 рр.] Посилення контролю за шкільною дисципліною.
[1985 – 1994 рр.] Освіта в роки формування інформаційного суспільства. Новий погляд на компетентнісну шкільну освіту і виховання.
[1995 – 2004 рр.] Концепція жаги до життя (ikiru shikara), освіти для XXI сторіччя.
[2005 – по сьогодні] Перезавантаження шкільної освіти. Освіта в контексті сталого розвитку суспільства, компетентностей для XXI століття.

За джерелом: Kitamura, 2019; МЕХТ, 2013; Harada, 2018).

Перший період (1947 – 1954 рр.) характеризувався економічними труднощами і політичною нестабільністю. Період припадає на роки повоєнної реконструкції економіки, створення нової законодавчо-нормативної бази шкільної освіти з курсом на демократизацію («Основний закон про освіту», «Закон про шкільну освіту» (1947 р.). Новостворена система освіти дублювала американський зразок 6+3+3 (обов'язкова освіта упродовж 9 років).

У 1950-х було «реабілітовано» традиційні бойові мистецтва (враховуючи ідеологію, яку вони несли у попередні роки), що не тільки відродилися для нового покоління японців у складі масових видів єдиноборств, клубної діяльності в школі, а поширилися глобально, перетворюючись на потужний інструмент японської культурної політики (Молодякова (Ред.), 2014, стор.13; Голос, 2018а).

У 1951 р. запроваджується програма шкільних обідів по всій Японії (Ishida, 2018).

Другий період датується 1955 – 1964 рр. На цей період припадає початок «японського економічного дива». Період позначений розбудовою шкільної мережі, відновленням у шкільній програмі «Морального виховання» (1958 р.). Від 1960 р. за компетенцією вчителя закріплюється обов'язок наставника (класоводство), моральне вихованням розглядається, зокрема, як превентивний захід проти учнівських порушень дисципліни. Згідно з «Законом про стандарти класу») у 1958 році максимальну наповнюваність класу зменшено до 50 учнів.

Третій період (1965 – 1974 рр.) позначений піком економічного росту в Японії. У розвитку шкільної освіти період позначається впровадженням уніфікованого змісту виховання (Японський виховний ідеал, 1965), комплексних реформ шкільної освіти. У 1966 р. у Звіті Центральної ради з питань освіти «Про розвиток старшої школи» йдеться про диверсифікацію навчання у старшій школі (у навчальну програму додано 18 нових предметів), звертається увага на організацію шкільного життя на японських традиціях і патріотизмі. 1969 року Переглянуто Закон про стандарти обов'язкової освіти (з метою раціонального розподілу викладачів та усунення класів з учнями різного віку). У 1971 році звіт,

відомий як «46 доповідей» (yon-roku toshin), анонсує реорганізацію системи освіти Японії у напрямі навчання впродовж життя (Kitamura, 2019). У 1974 році прем'єр міністр К. Танака виступає з критикою тодішньої системи освіти, характеризує її, як «знаннево розмаїту, але морально слабку» (Khan, 1997, с. 24).

1975 – 1984 рр., що припадають на четвертий період, пов'язані зі спадом економічного росту; критикою японських учителів, зумовлену стрибкоподібним ростом деструктивної поведінки серед школярів (самогубства, знущання, тривалі прогули, соціофобія, учнівське «повстання» (gakuu hokai), що похитнула віру суспільства у «всемогутність» школи (Grossman, 2004). Поширення деструктивної поведінки додатково спричиняє «репресивний» характер шкільного навчання (традиційний підхід у викладанні, зубріння, орієнтація навчальної програми на накопичення масивів знань), феномен «екзаменаційного пекла» – конкурентний, жорсткий відбір абітурієнтів на вступних іспитах до університету (hensachi kyo iku). Як результат – влада (уряд Я. Накаоне) ініціює освітню реформу, головними векторами якої стають гуманізація і лібералізація шкільної освіти. Йдеться про концепцію «навчання без стресу / послабленого навчання» (yutori), якісну підготовку вчителів (shishitsu), діяльнісне шкільне виховання (Grossman, 2004). У 1987 році було оновлено навчальну програму старшої школи у напрямі гнучкості. Увага школи звертається на організацію командно-орієнтованої, превентивної роботи з учнями. Кількість учнів у класі скорочено до 40 осіб. 1978 р. – Центральна рада з питань освіти подає звіт про підвищення якості та компетентності вчителів, пропонуючи систематичне їх удосконалення. У 1979 р. було започатковано обов'язкову освіту для людей з особливими потребами. 1984 року створено Спеціальну раду з питань освіти (дорадчий орган прем'єр-міністра Накаоне) (Ishikida, 2005; Kitamura, 2019; МЕХТ, 2013; Harada, 2018).

П'ятий період (1985 – 1994 рр.) позначився економічною кризою (відома як «бульбашкова економіка»), ростом безробіття. Період характеризується сплеском випадків цькування у школі, суїцидів і тривалих пропусків учнями школи, у зв'язку із чим у шкільних директивах було зроблено акцент на учнівській

мотивації. 1985 р. Центральна рада з питань освіти доручає освітнім Радам кожної префектури посилити шкільний контроль як запобіжний засіб проти цькування. У 1987 році було представлено нові пріоритети освітньої реформи: індивідуальність учня, навчання впродовж життя, інтернаціоналізація та інформатизація. Пропонується поетапне введення п'ятиденного навчального тижня (кожна друга субота стає вихідним днем з вересня 1992 р.). У програмі початкової школи з'являється новий предмет «Мое довкілля» (Kitamura, 2019; МЕХТ, 2013; Harada, 2018). На 1990-і роки припадає запровадження мультимедіа в японській школі (Toshiyuki, 2001). У 1994 році проводиться повномасштабний моніторинг проблеми шкільного булінгу.

Шостий період (1995 – 2004 рр.) відзначений децентралізацією японської шкільної освіти в умовах інформаційного суспільства. У 1996 р. Перший звіт Центральної ради під назвою «Модель японської освіти в перспективі ХХІ сторіччя» пропонує нову концепцію шкільної освіти – концепцію «жаги до життя» (*ikiru chikara*). Концепція звертає увагу на потребу у створенні «шкіл з характером», на розвиток індивідуальності учня; було затверджено рішення увести п'ятиденний навчальний тиждень (у дії з 2003 року). Другий звіт Центральної ради затверджує перехід на гнучку систему шкільної освіти (1997 р.). Як результат: було зменшено кількість навчальних кредитів з 38 до 31, збільшено кількість годин на користь дисциплін за вибором, зроблено акцент на діяльнісному підході (дослідницькій і проєктній роботі); уводиться курс «Інтегрованого навчання» (Ishikida, 2005; OECD, 2009). У 1998 р. Центральна рада з питань освіти ставить під сумнів ефективність концепції послабленого навчання (*yutori*); актуалізується концепція «виховання жаги до життя» (*ikiru chikara*), підкреслюється роль партнерства родина – громада – школа.

1999 р. виходить Закон про державний прапор і гімн, а згодом відповідне рішення щодо використання національних символів у школі. У 2000 р. Звіт Національної комісії з освітніх реформ представляє 17 освітніх нововведень, серед яких: акцент на моральному вихованні, перегляд «Основного закону про освіту». У 2001 році шляхом злиття кількох освітніх відомств утворюється

теперішнє Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій (МЄХТ). 2001 р. стає прикметним на появу нової стратегії освітніх реформ для ХХІ сторіччя «План веселки», оновлення передбачалося за такими напрямками, як: удосконалення всіх ланок освіти, система безперервного навчання, інтернаціоналізація, комп'ютеризація та інформатизація, адміністративне керування і фінансування (Ishikida, 2005; Молодякова (Ред.), 2014; Kitamura, 2019).

Сьомий період (2005 – по сьогодні) відзначений уперше за 59 років оновленням «Основного закону про освіту» (2006 р.), критикою концепції «навчання без стресу» (yutori), утвердженням концепції «жаги до життя» на компетентнісних засадах. Шкільна освіта і виховання зорієнтовується на реалізацію освіти для сталого розвитку (Kitamura, 2019).

Доповідь Центральної ради з питань освіти «Перепроєктування обов'язкової освіти для нової ери» (2005 р.) озвучує нову стратегію розвитку обов'язкової освіти. За цією стратегією було оновлено «Основний закон про освіту» (2006 р.). Зміни в положеннях про виховання врахували не тільки національні інтереси – національне самовдосконалення на засадах тісного зв'язку людини із громадою, а й міжнародний, на відповідь глобалізації – принцип полікультурності у вихованні (Roesgaard, 2016, с. 94).

У 2008 р. внесено зміни до навчальної програми початкової і середньої шкіл. Зміни торкнулись збільшення кількості годин, присвячених основним предметам, уведення англійської мови у програму початкової школи, скорочення годин «Інтегрованого навчання». Від 2010 року курс стає платформою для реалізації проєкту освіти для сталого розвитку. У 2011 році виходить нове положення про організацію професійно-орієнтованого шкільного навчання. Наповнюваність класу скорочено до 35 осіб (Kitamura, 2019; Harada, 2018).

Від 2012 року реформи впроваджуються в контексті «Абеноміки», націленої на подолання дефляції і економічне зростання країни в умовах демографічного спаду. Останні зміни в положеннях МЄХТ про шкільну освіту і виховання пов'язані із: запровадженням морального виховання як обов'язкового предмета

навчальної програми; положеннями про інклюзивну освіту, спрямовану на створення згуртованого суспільства; наголосом на національне самовдосконалення на засадах тісного зв'язку людини із громадою (зумовлено низьким рівнем народжуваності); впровадженням шкільної освіти на компетентностях для XXI сторіччя, цінностях сталого розвитку (повага до людей, повага до розмаїття, інклюзія, рівні можливості, повага до навколишнього середовища); формування в учнів інформаційної моральності (медіаграмотності) (Kohgo, 2014; Foreign Policy, 2019; Roesgaard, 2018; Sano, 2019; Yamamoto, Satoh, 2019).

У 2013 р. виходить постанова Центральної ради з питань освіти щодо освітніх змін на 2013 – 2017 рр. Зважаючи на низький рівень народжуваності, старіюче населення, ризики зниження міжнародного статусу Японії, увага школи звертається на розвиток у школярів соціальної компетентності, необхідної задля виживання (незалежність і співпраця у полікультурному, мінливому суспільстві); розвиток людського капіталу задля кращого майбутнього; створення широкого спектру навчальних можливостей, доступних кожному; зміцнення суспільного ентузіазму, зв'язків зі спільнотою (Kitamura, 2019).

У 2017 р. у документах МЕХТ йдеться про «свідоме, інтерактивне та ґрунтовне навчання»; акцент зроблено на національному вихованні, науці, математиці, іншомовній освіті. Упровадження оновлень заплановано у початковій школі з 2020 навчального року, у середній – з 2021 навчального року.

У 2018 р. зміни у навчальній програмі старшої школи торкнулися: 1) курсу географії і історії (курс складався зі світової історії, історії Японії, географії), які було переформатовано у курс «Інтегрованої історії» (учні вивчатимуть історію Нового часу і новітню історію) і курс «Інтегрованої географії» (старшокласники вивчатимуть про сталий розвиток суспільства, використання геоінформаційної системи, основи безпеки життєдіяльності) як обов'язкові. Курси «Дослідження з географії», «Дослідження зі світової історії», «Дослідження з історії Японії» як предмети за вибором; 2) цивільного виховання (складається з курсів «Сучасне суспільство», «Політика», «Етика та економіка», після перегляду курс «Сучасне

суспільство» замінено курсом «Громадянська освіта»; дисципліни «Політика», «Етика і економіка» залишилися без змін. «Новий план розвитку освіти на 2018 – 2022 рр.» зосереджений довкола розробки нових навчальних програм «в напрямі 2030 р.»; звертається увага на підтримку сектору неформальної освіти, навчання впродовж життя (МЕХТ, 2011).

З 2019 р. моральне виховання запроваджується як обов'язковий предмет у програмі початкової і середньої школи із використанням підручників, затверджених МЕХТ.

Хронологія освітніх реформ в Японії свідчить про регулярність і послідовність оновлення шкільної політики. Серед принципів, на які спирається сучасна школа в Японії, основними є принципи національної спрямованості, гуманізації, цілісності, полікультурності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Basic Law on education, 2006). Пріоритетами в освітній політиці визначено: забезпечення якості і ефективності освітньої діяльності, аналіз стану і перспектив розвитку шкільної освіти, державний моніторинг-реакція на події суспільного життя (концепція «навчання без стресу» (yutori), концепція «жаги до життя» (zest for living).

«Основний закон про освіту», «Закон про шкільну освіту» (1947 р.), навчальна програма, зміст виховання (1966 р.) є вихідними документами, довкола яких вже понад півстоліття реалізується шкільна політика в Японії.

На відміну від таких економічно розвинутих країн, як США, Франція, де ідеологія в освітній системі не прийнятна або ж сприймається з острахом, в Японії навчальна програма координується довкола експліцитної ідеології, на конституційних засадах (Ward, 1982, с. 26–35). Разом з тим, порівняно зі здебільшого когнітивно орієнтованими навчальними програмами у згаданих країнах, в Японії навчальна програма пропонує ширший спектр предметів з підтекстом на калюкагатію (див. табл.2.3) (Cummings, 2003, с. 150). Завдання виховання ціннісних ставлень по-справжньому інтегровані в освітній процес японської школи. Японські школярі знайомляться з музичною грамотою (від читання нот до гри на музичних інструментах); вивчають різні техніки

декоративно-прикладного мистецтва, вчать працювати з різними матеріалами (дерево, глина); віддають данину минулому, навчаючись японській каліграфії, поезії, мистецтву чайної церемонії, стрільбі з лука, грі на японських барабанах.

Таблиця 2.3

Порівняння освітніх систем за критерієм впровадження гармонійного виховання в освітній програмі шкіл

Зміст	Німеччина	Франція	Англія	США	Японія
Когнітивно орієнтоване	++	++++	++	++	+++
Моральне/релігійне	++		+++	+	+++
Цивільне/національне	++	++	+	+++	++
Фізичне	+		++	+	++
Естетичне	+	+	+	+	++
Музичне	+		+	+	++

За джерелом: Cummings, 2003.

Компетентнісний складник змісту шкільної освіти і виховання в Японії включає (Kimura, Tatsuno, 2017):

– фундаментальні академічні знання і уміння (chi 知) (засвоювати досконально знання, уміння, навички; бажання вчитися, шукати матеріал та аналізувати; діяти самостійно; вирішувати проблему критично і креативно);

– гуманізм (toku 徳) (самодисципліна, співпраця, доброта, прагнення росту);

– здоров'язбереження (tai 体) (активне, фізично здорове життя);

– концепцію «жаги до життя».

Разом із компетентностями, визначеними OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) :

– інтерактивне використання інструментарію (мова, технології);

– взаємодія у гетерогенних групах;

– автономна робота (OECD, 2005).

Загальними цілями виховання у школі навчальна програма визначає виховання моральної людини (моральної ментальності, суджень, вчинків/дій, ставлень) (Maruyama, 2013; МЕХТ, 2018).

Пріоритетами визначено (МЕХТ, 2011; 2018):

– культуру і традиції (зокрема, у процесі вивчення японської мови звертається увага на вивчення /читання/ декламування прислів'їв, японської і китайської класики; соціальні науки покликані звертати учнівську увагу на історію і сучасність Японії, національну і світову спадщину; у ході вивчення арифметики, музики, мистецтва, інформатики (технології) і праці звертається увага школярів на використання абакуса (соробан), японських музичних інструментів, хоровий спів, образотворче мистецтво, традиційний японський одяг; кендо як обов'язковий предмет у середній школі (курс «Здоров'язбереження»); у навчальній програмі початкової школи курс «Інтегрованого навчання» має включати додатково уроки, пов'язані із культурою і традиціями рідного краю;

– **моральне виховання** (закладання основ моральної свідомості засобом роз'яснень і виконання правил (початкова школа), формування практичного досвіду (початкова / середня школи); вчителі мають надихати учнів, використовуючи на уроках біографічні та природоорієнтовані навчальні матеріали (початкова/середня школи); посилення роботи вчителя в контексті організації учнівського лідерства на моральних цінностях; кожна старша школа має скласти свій план роботи з виховної роботи);

– формування досвіду (сприяти учнівському практичному досвіду засобом шкільних подорожей, діяльності на природі, досвіду на робочому місці, волонтерській роботі (спеціальна діяльність); довгострокова програма стажування на робочих місцях повинна бути включена до навчальної програми професійної освіти (старша школа);

– іншомовне спілкування;

– професійну освіту у старшій школі (вдосконалення змісту професійно-технічної освіти з метою розвитку компетентностей, необхідних людині на

робочому місці/підприємстві; увага на мораль, етику, технічний прогрес, навколишнє середовище, енергетику, тощо);

– розширення знань про навколишнє середовище, споживачів, вирощування продуктів харчування, безпеку, родину; активізація інформаційної моралі; формування розуміння значущості позакласної діяльності; долання перепон учнівського розвитку у ході викладання різних предметів.

Зміст морального виховання будується довкола чотирьох головних сфер, кожна зі сфер декларує набір цінностей і бажаних якостей громадянина Японії (МЕХТ, 1965; Naito, 1990; МЕХТ, 2013).

Зміст виховання у початковій школі (1 – 6 класи) зосереджений довкола (МЕХТ, 2018a) :

1) формування зразків поведінки у повсякденному житті: дотримання життєбезпеки, розвитку самостійності, дотримання хороших манер, правил етикету, у тому числі культури зовнішнього вигляду; поліпшення учнівського середовища; ефективного використання речей і грошей; розуміння цінності часу;

2) моральних почуттів і суджень: повага до оточуючих; самоконтроль, діяти відповідно до власних переконань; діяти за власним судженням, беручи відповідальність; бути чесними та щирими; любити справедливість і сміливість; долати труднощі у досягненні правильних цілей; осмислювати свої вчинки, слухати поради інших і діяти осмислено; поводити себе не егоїстично; бути пильними, ввічливими та старанними; дбати про тварин і рослин; мати чисті помисли;

3) розвитку особистості і творчого ставлення до життя: уміння визначати власні нахили і уподобання, намагатися розвивати їх; прагнення досягти гідних цілей, ставити собі високу мету; діяти раціонально; намагатися збагачувати життя оригінальними ідеями; бути старанним, плекати чесність; застосовувати на благо нові ідеї;

4) хороших манер і вольових якостей, необхідних представнику нації/суспільства: бути добрим до кожного і піклуватися про слабких і нещасних; поважати тих, хто присвячує себе служінню іншим, цінувати їхню роботу;

довіряти одне одному і бути дружніми; бути справедливими і неупередженими у ставленні до усіх; бути щедрим; дотримуватися правил і обіцянок; дотримуватись правил та обов'язків; цінувати працю; захищати громадську власність і суспільну мораль; любити свою сім'ю; любити свою школу; пишатися своїм народом; правильно розуміти людей усього світу і доброзичливо співпрацювати з ними.

Зміст виховання у середній школі (7 – 9 класи) подібний до змісту у початковій школі (МЕХТ, 2011). Враховуючи старший вік, додаються такі цілі: формувати позитивне ставлення щодо конструктивної критики; розвивати міжстатеве взаємопорозуміння та повагу; сприяти міжстатевій відкритій і чистій дружбі; плекати істину; вести учнів до розуміння, що є справжнє щастя, шукати його; допомогти учням збагачувати власні почуття; донести розуміння успадкованої культури та сприяти культурному вдосконаленню; вчити учнів гуманізму; вчити учнів сміливо кидати виклик злу; вчити бути свідомим представником великої спільноти.

Зміст виховання у старшій школі (10 – 12 класи) (курс «Етика», «Громадянська освіта») визначає стрижневою метою: виховання учнівської молоді, яка розуміє сутність людських взаємин у сучасному суспільстві, значення гуманізму; знаходиться у пошуку ідеалу (МЕХТ, 2011; Голос, 2019b).

Курс «Морального виховання» (1 – 9 класи) та курс «Етики» і «Громадянської освіти» (10 – 12 класи) ставлять за мету виховувати в учнів бачення життя на цінностях. Зміст виховання переплітається з усіма навчальними предметами і спеціальною діяльністю (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Виховна мета шкільних дисциплін у початковій школі

Японська мова	Розвивати у школярів уміння правильного висловлювання і точного розуміння японської мови, покращувати навички спілкування, розвивати мислення і уяву, відчуття мови, поглиблювати інтерес до японської мови, розвивати повагу до рідної мови; в 3 класі починається навчання каліграфії, використовуючи традиційні пензлі й чорнило, наголошується на охайності та естетиці написання ієрогліфів.
----------------------	---

Продовження таблиці 2.4

Суспільство о-знавство	Формувати в учнів уявлення про суспільне життя; виховувати розуміння і любов до своєї землі та її історії; розвивати фундаментальні якості відповідального члена громади, здатного формувати процвітаючу мирну демократичну націю/суспільство у міжнародному співтоваристві.
Математика	Допомогти набуттю учнями базових і фундаментальних знань; розвивати логічне мислення, уміння висловлюватися, зокрема, з питань повсякденного життя; сприяти появі в учнів відчуття задоволення від математичної діяльності, розуміння цінності математики; розвивати бажання використовувати арифметику у повсякденному житті і навчанні.
Наука	Знайомити учнів з природою, заохочувати учнівські спостереження та експерименти за власної ініціативи; розвивати навички розв'язання проблем; «виховувати серце і розум», наповнені любов'ю до світу природи; розвивати реалістичне розуміння природних явищ, розвивати наукове мислення.
Мос довкілля	Сприяти учнівському інтересу до оточуючих, суспільства, природи засобом конкретних дій і досвіду; у процесі навчання сприяти осмисленню учнями себе і свого життя; сприяти оволодінню ЗУН, необхідних для життя; розвивати самостійність.
Музика	Розвивати почуття і емоції учнів, навички музичної діяльності, любов до музики засобами виконання музичних творів, музичної освіти.
Мистецтво та праця	Формувати у дітей радість від творчості і самовираження; формувати творчі навички, естетичний смак.
Технології	Сприяти формуванню в учнів базових і фундаментальних ЗУН, необхідних для повсякденного життя, шляхом практичної та ручної праці, пов'язаної з приготуванням їжі, одягу, облаштуванням житла; розвивати ціннісне ставлення до родини, сімейного життя.
Фізичне виховання	Допомогти учням шляхом отримання відповідного досвіду сформувати розуміння цінності здоров'я (фізичного і психічного) та життєбезпеки, розвивати фізичні якості та навички, необхідні для занять улюбленим спортом впродовж життя; підтримувати та покращувати своє здоров'я та форму; культивувати належне ставлення до здорового способу життя.
Моральне виховання	Шляхом усієї діяльності у школі виховувати учнівську мораль (моральну ментальність, судження, готовність до дії, поведінку); уроки морального виховання мають ґрунтуватися на цілях морального виховання, мають переплітатися з іншими предметами та діяльностями як їх доповнення і поглиблення; поглиблювати свідоме ставлення учнів до моральних засад життя; заохочувати до втілення цінностей у життя.
Спеціальна діяльність	Формувати якості та навички, необхідні для розв'язання поставлених учнем завдань, прийняття рішень у проактивний, творчий спосіб.

Інтегроване навчання	Сприяти формуванню в учнів власного уявлення про життя засобом крос-синтетичних дисциплін і досліджень; розвивати якості та навички, необхідні для розв'язання поставлених учнем завдань, самостійного навчання, прийняття рішень; створювати умови для набуття учнями академічних навичок, а також навичок критичного мислення засобом проактивної, творчої співпраці.
Іноземна мова	Формувати іншомовну комунікативну компетентність; поглиблювати розуміння мови і культури шляхом формування досвіду; формувати позитивне ставлення до спілкування.

За джерелом: Numano, 2011.

Курс «Моральне виховання» викладається в японській школі класоводом у 1 – 9 класах (дев'ятирічна обов'язкова освіта) по 1 годині на тиждень. У навчальній програмі старшої середньої школи (10 – 12 класи), куди вступають 95% учнів середньої школи, курс відсутній, проте виховання інтегровано в інші предмети («Етика», «Громадянська освіта», «Інтегроване навчання»), старшокласники продовжують брати активну участь у спеціальній діяльності. Незважаючи на малу кількість годин (1 година на тиждень), відведених на курс, виховання екстраполюється на всю навчальну, позакласну і позашкільну діяльність.

Отож, хроніка реформ доводить про поміркованість і послідовність освітніх перетворень в Японії, стали основу шкільної освіти, системний підхід до проблеми виховання нового покоління зокрема.

2.3. Шляхи реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії

Як процес ототожнення себе зі спільнотою, національний характер формується засобом соціалізації і культурації, у ході чого людиною сприймаються і легітимізуються діючі цінності і норми соціуму. Кожна система освіти має свою специфіку його формування, безпосередньо спираючись на змістовий складник. Спробуємо відстежити зв'язок між рисами, які складають шляхетну сторону японського характеру і шляхами реалізації змісту виховання школярів у термінах української педагогіки (у японській педагогічній думці, на

відміну від української, категорії «методи виховання», «принципи виховання», «підходи виховання» чітко не класифікуються).

Про відмінність японської ідентичності не тільки від західної, а й східних культур написано багато. «Захід, – зазначав ініціатор довоєнної японсько-американської програми «Ляльки дружби» С. Гулік, – завжди убачатиме в японській культурі схід, як східні представники – в ній захід» (Gullick, 2004). Підживлення міфу про таємничість японської культури ще більше спонукає світ пізнати її своєрідність, специфіку виховання зокрема.

Позаяк офіційне Токіо транслює імідж гомогенної країни, множинність регіональних менталітетів, об'єднаних національною ідеєю, дають повне уявлення про країну: «від малонаселеного Хоккайдо, чотирьох великих і ще сімох тисяч маленьких островів з рибальською культурою, до абсолютно не японського острова Окінава» (Ковальчук, 2012; Голос, 2019d).

Старанність, колективний ентузіазм, пильна увага до деталей, манеризм, пристрасна любов до природи, перевага світських цінностей над релігійними вимогами, традиційно високий авторитет влади – риси японського характеру, які почали проявлятися вже на початковому етапі контактів Японії з її східними сусідами, але стали особливо помітними в новий час (Gullick, 2004).

Очевидно, що перелік вищезгаданих бажаних рис (цінностей) японської ідентичності офіційно покладено і в зміст шкільного виховання, що доповнюється з часом якісними змінними – рисами / якостями, необхідними японським випускникам для адаптації у мінливому світі. У нову еру Рейва (що буквально означає «мир і гармонія») акцент робиться на самостійних і креативних випускниках, разом із умінням боротися і перемагати – життєвими орієнтирами, що транслює суспільству вже понад шістьдесят років популярний серед японських школярів журнал манги Weekly Shonen (Моги, 2018; Голос, 2019d).

Як уже зауважувалося, сталою основою шкільного виховання в Японії є «Основний закон про освіту», «Закон про шкільну освіту», навчальна програма і зміст виховання. Додатково до них створено серію підручників з морального виховання, методично-дидактичні матеріали (Голос, 2019a, 2019f, 2019d).

Потенціал навчальної, позаурочної роботи, взаємодія учнів, вчителів, батьків і громади, поєднання різних підходів, форм організації, методів, підходів забезпечують реалізацію змісту виховання як стилю життя. Дитяча вседозволеність і вікова градація стилів виховання японців (буцімто до школи японським дітям можна все), про що часто йдеться у вітчизняних публікаціях, як зауважують самі японці, є хибним, здебільшого ідеалізованим уявленням. Попри те, що в Японії відповідальність за виховання дітей покладається на усіх (є такий паремія *Kodomo ha chiiki de sodateru* – Дитину виховує усе село) у тому значенні, що громадськість пильнує безпеку дітей, підтримує цінності школи, у реальному житті дуже складно уявити, щоб японці, стурбовані, щоб комусь не дошкулити, раптом дозволяли дітям робити все, що заманеться. Як і скрізь, у Японії співіснують різні моделі виховання. Адекватні японські батьки, як і усі адекватні батьки у світі, пильнують поведінку своїх дітей, чатуючи на відповідний момент для нарікань (на публіці для стримування використовують «*dame*» – не добре, «*uamenasai*» – припини, невербальні засоби комунікації) (Pona Smile, 2016; Lewis, K, 2017, 2019; Голос, 2019d).

Вчителі – невід’ємний ресурс шкільної системи, на який в Японії покладається велике сподівання, підкріплене престижним статусом професії і фінансовою винагородою. За Anderson (1959, с. 1), прагнення японців до знань, шанобливе ставлення до професії вчителя генетично закладені конфуціанством в ціннісну систему японців. У «Повчанні дітям» (*doji-kyo*), що використовувалось ще у храмових школах феодальної Японії йшлося: «Учні повинні слідувати за своїм учителем на відстані 7 футів, аби не наступати на тінь свого вчителя».

Разом із кредитом довіри суспільство ставить перед вчителем високі вимоги у вигляді ретельного конкурсного відбору на посаду вчителя на рівні префектурної ради освіти. Навіть із дипломом вчителі складають письмовий іспит зі спеціальності; демонструють фізичну підготовку (для вчителів середньої школи), компетентності з мистецької освіти (NCEE, 2020). Сертифікат, наданий вчителю (після складання іспиту вчителів не приймають на роботу автоматично; їх відомості вносять до спеціального реєстру у порядку екзаменаційних балів),

підтверджує його професіоналізм, високі моральні якості, відкриваючи шлях до працевлаштування (Кучай, 2014, с. 290; Кучай, 2015; Озерська, 2006, с. 88). Іншої альтернативи професійного становлення вчителя в японській системі поки що не існує. Що більше, японський вчитель доводитиме свою компетентність безперервно у ході неформальної професійної підготовки на робочому місці, вдосконалюючи педагогічну майстерність свою і своїх колег. Серед поширених джерел професійної підготовки японських вчителів: вчительське наставництво (протягом адаптаційного періоду, що відводиться вчителям-новачкам, за кожним початківцем закріплюється досвідчений вчитель-наставник (shido shuji); відвідування / проведення відкритих уроків, участь у різного масштабу педагогічних зборах, семінарах; підвищення кваліфікації вчителів у навчальних центрах префектури (Т. Кучай, 2014а; О. Лученко, 2021).

У педагогічній діяльності японські педагоги дотримуються правил, за якими: шкільне виховання здійснюється не як навіювання норм, а спосіб життя, спрямований на формування особистісних якостей школярів, усвідомлення кожною дитиною інтересів інших, взаємозалежності один від одного; критерієм ефективності будь-якої спільної діяльності вважається не результат, а внесок усіх дітей у спільну справу, чітке усвідомлення своєї ролі; учні мають засвоїти, що закони та норми життя в групі та суспільстві, їх дотримання потрібні кожному (І. Біла, 2015, с. 61).

У школах японські вчителі схильні направляти своїх підопічних прикладом, через імітацію і заохочення, віддаючи перевагу методам педагогічної підтримки (Кучай, 2014b; Cave, 2016; LeTendre, 1996; С. Lewis, 2017; Rohlen, 1983). Опора на позитивні якості передбачає створення доброзичливого середовища, завдяки якому дитина відчуває свою значущість, вчиться бути відкритою. У шкільних правилах систематично підкреслюються позитивні якості і вчинки: «хороші діти ставлять велосипеди ось так» або «так хороші діти велосипеди не залишають» (Pona Smile, 2016). До 4 класу оцінювання навчальних досягнень школярів школа не проводить: уважається, що перші три шкільні роки дитина вчиться хорошим манерам і розвиває свій характер: вчиться поважати інших, бути чемною,

наполегливою (Nana korobi ya oki – сім разів впади, вісім піднімись) і справедливою, чуйною до тварин і природи, здобуває навички самоконтролю. У середній школі, період навчання в якій припадає на перехідний вік, ситуація з оцінками дещо інша. На оцінки з предметів впливають поведінка, ставлення учня до суспільного життя в класі, що впроваджено спеціально з виховною метою (Lewis С., 2017; Голос, 2018а, 2019а, 2019f).

Японські освітяни вважають, що посильні, творчі види роботи (1/3 навчальної програми початкової школи – неакадемічні предмети (музика, мистецтво, фізична культура, спеціальні види діяльності) зменшують фрустрацію, посилюючи внутрішню мотивацію учнів. І чим сильніша мотивація, тим вірогідніше, що у подальшому буде міцно сформовано навчальну, а в юнацькому віці і професійну компетентності (Lewis С., 2017). Тож, наголос робиться не на змагальність і розвиток окремих навичок, а на участь і докладання зусиль, на конструювання позитивного майбутнього, що проявляється, за К. Lewis, у силі японського «поки що»: я не розумію ... поки що, я не можу впоратись ... поки що (Lewis К., 2017, 2019).

Важлива роль на практиці відводиться соціально-емоційному розвитку дітей, передусім емпатії (omoyari), що формує диференціацію «я – інший», здатність робити висновки про причини чужого нещастя (Berkowitz, 2002, с. 50). В японській культурі співвіднесення своїх потреб із потребами інших перегукується із концептами гармонії (wa) і співпраці (kyochosei). Емпатійність, вболівання один за одного виховується не лише на уроках морального виховання, а й у ході шкільних заходів. Під час найбільшої події шкільного року – свята спорту (undokai), групи підтримки (oendan) звертаються не тільки до своєї команди, а й команди-суперника, бажаючи успіхів у змаганнях (Голос, 2019).

У середній і старшій школі увага зміщується на розвиток учнівської саморефлексії (hansei), що прийнято вважати шляхом до зрілості. Серед поширених видів завдань рефлексивного характеру поширені такі, як: написання есе (hanseibun), обговорення моральної дилеми / проблем класу, учнівська

рефлексія щодо заходу, що відбувся, завдання на планування та ін. (Iwasaki, Watanabe, Tamura, 2017; Reischauer, 1995; Fukuzawa, 1994; Голос, 2019d).

Актуальними методами формування свідомості у японській школі залишаються: бесіда, лекції, дискусії. Діти обговорюють реальні життєві історії (ще Р. Бенедікт згадувала про повчальну історію песика Хатіко – символа вірності і відданості в Японії, що розглядалася японськими учнями 2 класу (Benedict, 1946), інсценують почуте (початкова школа). Поширеною в школі є ілюстрація бажаних вчинків. ALT стажер Д. Рох розповідає про один з уроків морального виховання, на якому школярам оповідали і демонстрували відео про героїчний вчинок жінки, яка ціною свого життя врятувала одномістян, повідомивши через гучномовець про цунамі (Roh, 2016). У середній школі використовуються ситуації морального конфлікту, наприклад, учні зважують цінність чесності проти особистої вигоди. Теми, які піднімаються на уроках морального виховання, інтегрованого навчання (наприклад, тема охорони лісових ресурсів, тема корисності ядерної енергії для людини (!) стають джерелом формування у школярів моральних суджень, критичного мислення, реалістичного розуміння різних явищ.

Наведемо один із прикладів більш детально. Перед початком зборів батьків було запрошено на відкритий урок, присвячений піклуванню про особливих людей в Японії. Урок був підготовлений самими школярами, які опрацювали тему у групах заздалегідь. Впродовж уроку школярі розповідали батькам про тактильну плитку, написи, які допомагають слабоворим людям зорієнтуватися на вулиці; діти демонстрували абетку шрифтом Брайля і власноруч написані на спеціальній машинці свої імена. Також школярі інсценували ситуацію спілкування людини, позбавленої слуху, з водієм автобуса, і ситуацію посадки у поїзд людини у колісному кріслі (учні принесли дві дошки і справжнє крісло-візок, залучили до демонстрації батьків). Не забули згадати школярі і про собак-поводирів, звернувши увагу на те, що тварину не варто чіпати, аби не відволікти від її функцій (Pona smile, 2016). Безумовно, такі уроки чуйності, підготовлені самими школярами, не можуть не закладати правильне розуміння оточуючої

дійсності, виховуючи співчуття, людяність, милосердя – фундаментальні цінності здорового суспільства.

Чільне місце у вихованні в японській школі, як демонструють самі учні, відводиться методам формування суспільної поведінки: «...японець не забуває про канони ні коли обідає, ні коли проїжджає повз Фудзі у переповненому вагоні» (Эренбург, 1960). Упродовж навчального року педагогічним резервом, що допомагає вчителям підвищити якість виховання, створити сприятливі умови для гармонійного розвитку учнів, згуртувати колектив, виступає спеціальна діяльність (є частиною навчальної програми), що охоплює позаурочну, позакласну і позашкільну діяльності. Нижче (табл. 2.5) подаємо узагальнену класифікацію спеціальної діяльності (The World of Tokkatsu, 2012).

Таблиця 2.5

Класифікація спеціальної діяльності: мета і шляхи реалізації

Спеціальна діяльність у класі	Учнівське самоврядування	Клуби	Шкільні заходи
Мета:			
Формувати позитивне, турботливе, відповідальне ставлення до шкільного життя.	Обговорювати теми/проблеми відкрито; формувати позитивне ставлення до виконання шкільних обов'язків.	Соціалізація учнів за спільними інтересами.	Покращувати якість шкільного життя, посилювати відчуття групової приналежності, культивувати здоровий стиль життя, розвивати інтелект; створювати можливості для здобуття учнями практичного досвіду.

Продовження таблиці 2.5

Спеціальна діяльність у класі	Учнівське самоврядування	Клуби	Шкільні заходи
Шляхи реалізації:			
чергування; прибирання; догляд за живим куточком; ранкові зустрічі/ зустріч класного керівника із учнями на кінець дня; організація шкільних обідів; підготовка до участі у загальношкільних заходах.	засідання представників класу; засідання комітетів з: планування, мистецтва, спорту, благоустрою, догляду за тваринами, здоров'я, з підготовки до загальношкільних заходів.	секції (бадмінтон, баскетбол, кендо, стрільба з лука, бейсбол, гольф, атлетика, настільний теніс, волейбол, футбол); гуртки (каліграфія, японські барабани, ракугу (комедійне оповідання), малювання); кулінарні курси; шахи го; наукові гуртки; інформатика та ін.	церемонія вступу до школи; церемонія початку шкільного року; ранкові зустрічі; шкільні екскурсії; подорожі/ кемпінг з ночівлею; день спорту; марафон; медичне обстеження; заходи з життєбезпеки; музичний фестиваль.

За джерелом: The World of Tokkatsu, 2012.

На думку С. Lewis, для західних педагогів спеціальна діяльність (tokkatsu) є не тільки моделлю успішної організації учнівської зайнятості, а й зразком виховання у школярів приязного ставлення до школи (Lewis, 2017). Це ставлення зумовлено тим, як школа задовольняє учнівську потребу в самоактуалізації, взаємодії (складники якої – дружба і підтримка, вкрай потрібні для емоційного здоров'я людини), у бажанні відчутти свою значущість.

Щоденно учні привчаються дотримуватися шкільного режиму, правил гігієни і ритуалів (змінне шкільне взуття, вітання і традиційні японські поклони), займаються спортом і творчим самовираженням у пришкільних клубах (bukatsu (部活) або kurabu на кшталт англійського «club»). Заняття у клубах покликані не тільки послаблювати розумову напругу після уроків засобом тренувань, а й зміцнювати учнівський взаємозв'язок (kizuna, буквально «зв'язок») – визначальну

цінність у японському соціумі, формувати соціальний етикет у вертикалі «старшокласники (senpai) – молодші учні (kohai)». В Японії ідея субординації «старший – молодший» лежить в основі майже всіх відносин. Її дотримуються на різних рівнях: у школах, офісах, клубах. Зазвичай, сенпай – людина не тільки старша за віком або така, що має більший досвід у якійсь справі (Lingualift, 2019). Це людина, яка виконує функцію наставника: навчає, опікується і несе відповідальність за «молодших братів». Учні звикають дотримуватися учнівської субординації з середньої школи, коли починається новий дорослий етап в їхньому житті: школярі починають носити шкільну форму, беруть обов'язкову участь у позашкільних клубах, де займаються школярі різного віку. Взаємини старший – молодший передбачають прояв поважного ставлення молодших до старшокласників. При зустрічі молодші вітають сенпаїв поклоном голови. У спілкуванні дотримується мовленнєвий етикет (ввічлива мова keigo (敬語) замість мови щоденного вжитку / tamego (タメ語). Старших друзів учні називають за їх іменем із додаванням чан або кун (Nakamine, 2019). Наприклад, «Чи Танака-сенпай пішов додому?» або «Схоже, Фугуко-чан сказав Ваніті-сенпай, що вона йому подобається!». У клубі молодші школярі, окрім тренування, виконують додатково функцію помічників: спостерігають за тренуванням старших учнів, підтримують їх на змаганнях, в ході або після заняття збирають спорядження / приладдя. Зі свого боку, щоб заробити повагу молодших учнів, сенпай повинен дбати про них, проявляти доброту. У ситуації, коли молодший учень тренується або поводить себе небезпечно (нетактовно) з іншими, старший зобов'язаний втрутитись, підказати як правильно вчинити (Nakamine, 2019).

У контексті закладання в учнів культури здорового харчування, ставлення до фізичної активності спеціальна діяльність в японській школі є показовою для багатьох освітніх систем.

Обід в японській школі (45 хвилин) за важливістю не поступається іншим дисциплінам навчальної програми. Учні споживають їжу у своїх класах разом із класоводом. У старших класах учні приносять домашні перекуси (obento) або

можуть поїсти у шкільному буфеті. Фастфуди, солодощі школа забороняє. Шкільні обіди в Японії готують у державному центрі збалансованого харчування. Їх розвозять у величезних чанах і зручних ємностях, з яких потім учні самостійно роздають їжу всьому класу (Pona Smile, 2016; Голос, 2017b, 2019f).

Чергування, що відбувається по колу, раз на два місяці дістається кожній групі. Щодня дитина випробує себе у новій ролі: вчора учень наливав суп, а сьогодні роздаватиме рис або молоко. Клас поділяється на кілька груп – «han», які складаються з 5 або 6 осіб, відповідальних за певну роботу (прибирання, обслуговування обідів, тощо). Групи розподіляють між собою обов'язки: черговий староста на день (nitchoku) або староста на тиждень (shuban) відповідає за організаційні моменти: перекличку, ведення обговорень з класним керівником, оголошення і зберігання журналу (gakkyu nisshi). Інші чергові (kakari) стежать за виконанням конкретного завдання, наприклад, догляд за дошкою (kokuban-gakari), підготовкою класної газети (shinbun-gakari), перевіркою учнівської гігієни (hoken-gakari) тощо (Japan Forum; CRICED, 2018; MOFA, 2018). За спостереженням Р. Cave, у шкільній практиці з 2007 року спостерігається зміна у шкільній термінології – від офіційного, холодного han (група) на nakama, що дослівно перекладається як «група підтримки», навіть «друзі», «товариші» з більш теплим відтінком ставлення до кола людей, до яких ти належиш (Cave, 2016, с. 82).

Вправління школярів в Японії відбувається безперервно – не тільки під час навчання (I семестр – 1 квітня – 20 липня, II семестр – 1 вересня – 26 грудня, III семестр – 7 січня – 25 березня), а й на канікулах (шеститижневі літні канікули і двотижневі взимку і навесні). Існує навіть теза про те, що для японців неробство болісне, а надлишок вільного часу вважається марнотратним і навіть ганебним (Pona Smile, 2016). Мета завдань на канікулах – привчити учнів працювати щоденно, навіть якщо тільки десять хвилин на день (японська мудрість говорить: «швидко – це повільно, але без зупинки»). Традиційно літнім завданням для початкової школи є спостереження за вирощуванням рослин: першокласники спостерігають за квіткою / овочем, рахують кількість квіток або плодів, замальовують рослину у альбом. Як і скрізь, японські освітяни радо вітають

читання на літніх канікулах: першокласникам і учням 2-го класу рекомендується читати вголос, учні 3 – 6 класів складають читацькі картки із написанням на них кількох речень про прочитану книгу. Поширеним і для початкової, і середньої школи є дослідницький проєкт (jūuu kenkyuu) на власний смак – від саморобки до щоденника. Щоб заохотити дітей до спілкування, суспільно-корисної праці або задля вправлення засвоєних навичок з догляду за собою, часом учням призначаються нестандартні з погляду української виховної практики домашні завдання, такі як пограти з друзями або почистити змінне шкільне взуття (uwabaki) (Itona Smile, 2016; Kawano, 2016a). Як спільне завдання на канікули, батькам і дітям пропонують: зустріти схід сонця, приготувати рисові кульки (onigiri), практикувати «вправи на обійми». Учні 9-х і 12-х класів виконують менше творчих завдань, оскільки в цей час посилено готуються до іспитів, відвідують приватні школи juku і обов’язкові пришкільні клуби (Itona Smile, 2016; Kawano, 2016a).

Виховання в колективі, залучення батьків до участі у шкільному житті, контакт класного керівника із сім’ями своїх підопічних (відвідини на початку року домівок школярів зумовлені ротацією вчителів і класів), регулярне анкетування школярів свідчать про використання методів контролю за ефективністю виховання. Повну картину успішності і ставлень учня (на основі стандартних положень) надає батькам табель (табл. 2.6). Оцінка у таблиці ведеться за кількома параметрами: соціальна активність, мислення і судження, знання і розуміння соціальних явищ. Ті школи, де не практикується використання детально розписаного табелю (фіксованого формату немає), така інформація доноситься класним керівником при індивідуальній зустрічі з батьками (CRICED, 2018).

Таблиця 2.6

Зразок табеля успішності, поведінки учня

Предмети і оцінювання	Зміст	Оцінка		
		I семестр	II семестр	III семестр

Продовження таблиці 2.6

Предмети і оцінювання		Зміст	I семестр	II семестр	III семестр
Японська мова	A	соціальна активність	A		
Мистецтво	A	мислення і судження	B		
Моє довкілля	A	знання і розуміння соціальних явищ	A		

За джерелом: CRICED, 2018.

Окрім таблицю, деякі школи практикують індивідуальну картку школяра (табл. 2.7) із наданням відомостей про діяльність та ставлення дитини до шкільних обов'язків, участь у спеціальній діяльності; відвідування (◎ – «дуже добре», о – «добре», Δ – «докладай зусиль») (CRICED, 2018).

Таблиця 2.7

Зразок індивідуальної картки школяра

Зміст	I семестр	II семестр	III семестр
Гарні манери	о		
Стан здоров'я, фізичний розвиток	◎		
Самостійність і незалежність	о		
Відповідальність	о		
Креативність ідей	о		
Поміркованість і співпраця	◎		
Повага і захист довкілля	о		
Волонтерська робота і праця	о		
Справедливість і рівність	о		

За джерелом: CRICED, 2018.

Розпорядок дня, прогулянки, приготування сніданку – все те, що у західній культурі виконуються на літніх канікулах на розсуд батьків і, здавалося б, не входить до компетенції освітнього закладу, є під пильним шкільним контролем в Японії. Головну функцію батьків школа визначає так: «допомагати школі, направляти енергію дитини у правильне русло з метою полегшення навчання і сприяння його продуктивності» (Fukuzawa, 1994, с. 150). Співпраця школи і батьків передбачає її різноманітний характер. Координація дій школи і батьків

відбувається засобом асоціації батьків і вчителів (АБВ), яка з'явилася в японських школах після Другої світової війни на кшталт однойменного американського зразка і на сьогодні функціонує на муніципальному, префектурному та національному рівнях. Аббревіатура РТА (parent – teacher – association) не тільки увійшла у японській вжиток, а й саму роботу асоціації в японській школі було визнано ефективнішою, ніж у її донора – Сполучених Штатах Америки. АБВ публікує новини, організовує для батьків навчальні поїздки. АБВ складається з низки комітетів (комітети з організації семінарів, з питань роботи з громадськістю, бухгалтерія; комітети для кожної паралелі і класу). Президентів АБВ (голів батьківських комітетів) обирають з-поміж батьків, а віце-президентів – від вчителів/адміністрації школи або від двох сторін одночасно – від батьків і вчителів (CRICED, 2018).

Серед доручень і батьківських обов'язків переважають такі: роль помічника вчителя (перед першим уроком батьків залучають читати / розповідати школярам історії), участь у загальношкільних заходах в якості глядача і учасника, виконання функції шкільного патруля, волонтерство (усі без винятку мами жеребкуванням визначають свій шкільний обов'язок на весь рік). Разом з тим школа надає батькам інформаційно-консультативну допомогу у вигляді дня відкритих дверей у школі, відкритих уроків, батьківських семінарів з питань виховання, щомісячного графіка шкільних заходів, розкладу занять і шкільного меню (CRICED, 2018).

Для підсилення виховної ефективності методів на практиці використовуються і відповідні прийоми та засоби виховання. Підпорядкована цілям виховання навчальна і спеціальна діяльність в Японії втілюють принципи цілеспрямованості і комплексного підходу. Самообслуговування, профорієнтаційна робота зі старшокласниками (співпраця школи з дитячими садочками, книжковими магазинами, поштовим відділенням та іншими організаціями) демонструє реалізацію принципу виховання у праці. В Японії незалежно від статі учні проходять курс домоведення (kateika-ka). Упродовж курсу учні вчать готувати і шити, здобуваючи навички самообслуговування (Gordenker, 2001). Так, у п'ятому класі після 16 годин занять школярі шиють

вручну іграшку-талісман (маскот) з фетру. Згодом переходять до уроків шиття на швейній машинці – усі вчаться шити рюкзак-торбинку (*nappuzakku*). З метою організації партнерства на практиці та додаткового контролю за безпечними умовами праці школярів при шитті на швейній машинці звичайною є допомога батьків-асистентів. У контексті профорієнтаційної роботи школи в Японії плідно співпрацюють із роботодавцями та державною службою зайнятості, що організовують ярмарки професій, консультують учнів з приводу вакансій, складання резюме, проходження співбесіди. 84% японських шкіл надають учням можливість отримати практичний досвід роботи у ході курсу «Інтегрованого навчання». Від 2019 р. новим трендом у роботі зі школярами усіх рівнів шкільної освіти стає запровадження учнівського «Профорієнтаційного паспорта». У паспорті учні фіксуватимуть знання, шкільні практики, отримані в контексті профорієнтації за час навчання (МЕХТ, 2019).

Практичне впровадження концепції «жаги до життя», елементи емоційної розрядки впродовж року свідчать про принципи гуманізації, опори на позитивне у вихованні. З цього приводу збігаються думки Т. Rohlen та G. Letendre про те, що прагнення японських освітян унести в «монотонний, статичний, 6-и годинний навчальний день» (Letendre, 1996; Rohlen, 1983) ентузіазм, рух і гумор» слугує поясненням академічної успішності японських учнів, з одного боку, і низького рівня злочинності серед неповнолітніх, – з іншого. Як доводить G. Letendre, порівняно з вчителями з інших країн, японські вчителі (особливо початкової школи) присвячують набагато менше часу і зусиль, аби стримувати, накладати заборони на своїх підопічних, особливо на перервах. Змагання, фестивалі, турпоходи з ночівлею, шкільні екскурсії, до яких учні готуються заздалегідь (під час літніх канікул дітям дається завдання дізнатися про місце запланованої екскурсії) – невід’ємні складники шкільної програми, на які вихованці чекають із нетерпінням. Позаяк маючи розважальний характер, шкільні заходи націлені на реалізацію конкретної виховної мети: налагодження спілкування між школярами, зміцнення шкільної згуртованості (Голос, 2018а, 2019а, 2019f).

У листопаді традиційним у початковій школі є «перегони з штампами». Усі школярі діляться на групи по 10 – 12 осіб, після чого розпочинаються перегони: у класах, на майданчику учнів чекають завдання, після виконання яких група отримує залік у вигляді дитячої печатки. Метою такого заходу є різновікова соціалізація школярів.

Якщо йдеться про хоровий виступ, то в японській школі співатимуть усі школярі, акомпанувати і диригувати може так само школяр (уже у 4-у класі японські школярі на достатньому для свого віку рівні володіють такими музичними інструментами, як піаніка, сопілка, ксилофон, барабан, бубен). Те саме спостерігається у День спорту (*undokai*), коли уся школа ділиться на дві команди: білі і червоні капелюшки, які змінюють свій колір дотепним вивертанням навиворіт. Школярі змагаються у перетягуванні канату, бігають на короткі дистанції, демонструють синхронні танці та акробатичні піраміди; обожають діти влаштовувати традиційні «кінні» битви (*kibasen*) – на плечі учня садять «вершника», який має зняти капелюх з голови суперника – такого ж «вершника» (Pona smile, 2016; Japan forum; CRICED, 2018). Спільне почуття переможців (в японській школі відсутні персональні нагороди), співпраця вчителів і батьків, споживання святкових обенто (традиційний японський обід у судочку) опісля свята сприяє створенню невимушеної дружньої атмосфери в колективі.

Незважаючи на образ колективно орієнтованої країни, який популяризують західні ЗМІ і що часто накладається на бачення засадничих принципів виховання, колективна і індивідуальна форми роботи в японській школі однаково поширені. О. Свистак-Яроцька ілюструє такий приклад диференційованого підходу у груповій роботі учнів 5 класу: опрацьовуючи тему виробництва рису, школярі діляться на групи: перша група учнів готує рис на бамбуковому вугіллі, друга група виготовляє рисове борошно, третя група виготовляє прикраси з соломи і висівок (2016, с. 47). Прикладом індивідуальної форми роботи є самостійна робота школярів, підготовка учнів до фестивалю культури, дня відкритих дверей (виставка робіт, презентація талантів).

Заходи психолого-педагогічного характеру щодо запобігання булінгу і асоціальних проявів у школярів відповідають в японській школі принципу превентивності. Враховуючи визнання самими японцями психологічного підтексту проблем у школярів (мається на увазі проблема соціофобів (hikimori), тривалих учнівських пропусків, жорсткого контролю батьків), функцію працівника, що відповідає за нагляд за емоційним станом і здоров'ям школярів виконує вчитель-медик (yogo) (Iwasaki, Watanabe, Tamura, 2017, с. 124).

Географічне положення країни, часті природні катаклізми зумовлюють важливість формування у японських школярів здоров'язбережувальної компетентності, наприклад, обов'язковим є відпрацювання учнями алгоритму дій при виникненні екстремальних ситуацій. Заняття з евакуації з приміщення школи проводяться не рідше одного разу на рік у початковій і середній школі. Учні початкових класів мають при собі носити захисний каптур (захищає від падіння предметів на голову під час землетрусу), виготовлений з товстого стьобаного матеріалу (bosai zukin), що кріпиться під партою або використовується учнями як подушка для сидіння. З причини життєбезпеки уроки плавання в японській школі є обов'язковими. В останній день занять перед літніми канікулами школярам пропонують пірнути у воду в одязі і взутті, щоб змодельовати ситуацію, як насправді почувається і рухається людина, яка раптово опиняється у воді.

Від першого класу учні в Японії дістаються до школи без супроводу дорослих, у групах. Учителі та чергові батьки супроводжують дітей тільки перший тиждень. Задля додаткової безпеки увесь рік першокласники носять однакові кольорові капелюшки, значки з іменами і сигналізаційний бузер / дзижчалку.

У контексті безпечного шкільництва японське суспільство намагається забезпечити максимальну безпеку своїм дітям: «зло в Японії тримається у вузьких рамках – насилля зустрічає жорсткий остракізм» (Окамото, 2013, с. 133), по всій країні діє волонтерський патруль «Дім 110» (рис.2.8). Позначені спеціальним знаком місця безпеки (офіси, заклади) нанесені і на мапі шкільного маршруту, що розповсюджується серед школярів (Japan Forum).



Рис.2.8: Знак «Дім 110» (CRICED, 2018).

Робота школи обов'язково передбачає її реальну співпрацю із територіальною громадою. У 3 і 4 класах початкової школи увага курсу «Соціальні науки» приділяється саме їй. На уроках морального виховання, інтегрованого навчання школи радо вітають представників місцевої громади, які діляться з дітьми своїм досвідом / майстерністю. Таких неформальних вихователів в японській школі називають «*kokoro no sensei*» – вчитель серця. Набуття досвіду міжкультурного спілкування і взаємодії із носіями мови (звична практика, коли школа співпрацює з носіями англійської мови, відомими в Японії, як ALT (асистент викладача, *assistant language teaching*), участь у виховній роботі представників різних культур формують у японських школярів міжкультурне взаєморозуміння. Обов'язкове ж включення у шкільне життя елементів національної, регіональної і локальної культури (традиційна японська стрільба з лука (*kyu do*), каліграфія (*shodo*), японське фехтування (*kendo*), поезія хайку, гра на японських барабанах (*taiko*), шашки (*go*), ікебана; її міжпредметне вивчення, участь школярів у святкуванні місцевих і національних фестивалів, безумовно, вказує на реалізацію принципів культуровідповідності і етнізації, що спрямовані на формування у школярів національної самосвідомості, поваги до власної культури і традицій.

Отже, активними в японській школі є системний, діяльнісний, інтегрований, диференційований, компетентнісний підходи у вихованні. Дитиноцентризм в Японії додатково до українського розуміння (у значенні максимального врахування прав дитини, її вікових та індивідуальних потреб і інтересів) виконує

функцію розвитку самостійності, прищеплення життєвих навичок у школярів. На останнє завдання звертається особлива увага у положеннях МЕХТ (2013). Перешкоди, проблемні ситуації, з якими зіштовхуються школярі, розглядаються японськими освітянами як досвід, важливий для особистісного росту кожного учня.

Уведення в навчальну програму курсу «Інтегрованого навчання» з 2002 р. на потребу зменшення академічного тиску, закріпило за школою право створювати курс у ліберальний спосіб – планувати тематику уроків за різними сферами, використовуючи різні форми роботи (Asian edtopics, 2013). Наприклад, орієнтовна програма курсу «Інтегрованого навчання» для старшої школи (10 – 12 класи) охоплює такі сфери (Harada, 2018): охорона здоров'я та добробут; міжнародні культури / регіональні та міжнародні дослідження / соціальні дослідження; спорт / культура; образотворче мистецтво, скульптура, декоративно ужиткове мистецтво / гуманітарні науки; довкілля / природознавство; інформаційні технології та ІТ-бізнес. «Індустріальне суспільство та людство» – вступний обов'язковий курс інтегрованого навчання у 10 класі.

Метою курсу визначено: посилення світоглядної спрямованості шкільних дисциплін, скорочення дистанції між знанням і його застосуванням через учнівський досвід і експерименти; розвиток в учнів особистісних якостей і вмінь, необхідних у житті для самостійного розв'язання проблем; створення умов для учнівської взаємодії, їх критичного і творчого самовираження. Іншими словами, інтегроване навчання є основою конвертації учнівських знань у досвід. Для створення творчого середовища курс передбачає використання освітнього потенціалу і можливостей територіальної громади, співпрацю школи з місцевою радою з питань освіти, яка консультує і надає освітнім закладам вичерпну інформацію з країнознавства, місцевих талантів, різноманітних освітніх програм / заходів для школярів – все те, що наочно може бути використано під час інтегрованого навчання (МЕХТ, 2011). На відміну від реалій української школи, де інтегровані курси залишаються по суті теоретико накопичувальними, сутність курсу «Інтегроване навчання» в японській школі полягає у його зв'язку зі змістом

навчальної програми, практичній спрямованості на розв'язання школярами значущих, життєвих проблем. Відмінністю також є методика викладу матеріалу: проблему, до якої проявили інтерес учні на уроках (з різних дисциплін), представляє на уроці інтегрованого навчання класовод. Після цього школярі поглиблюють тему самостійно – вивчають її під тим ракурсом, що цікавить їх, готуючи власний проєкт. Приклади уроків з інтегрованого навчання: навчальна поїздка учнів до центру традиційного ремісництва; участь школярів у еко-заходах (зелений туризм, дослідження місцевої флори і фауни); різна форма добровільної діяльності (від піклування про природу до відвідин будинків для літніх людей; збір коштів (один з прикладів: на гроші, зібрані за здачу алюмінієвих бляшанок, японські старшокласники купили інвалідний візочок для будинку літніх людей своєї громади) (Asian edtopics, 2013); популяризація науки шляхом залучення зарубіжних стипендіатів до викладання в середній і старшій школі (лектор читає лекцію на тему свого дослідження англійською) (Japan Society for the Promotion of Science, 2018). На думку Р. Cave, запровадження інтегрованого навчання дозволило істотно змістити увагу японських освітян з дисципліни і контролю на розвиток учнівської самостійності і міжособистісних відносин (Cave, 2016, с. 5). З 2016 р. йдеться про курс «Інтегрованого навчання» як про платформу для реалізації концепції сталого розвитку суспільства (МЕХТ, 2016). Серед пріоритетних тем, рекомендованих МЕХТ у контексті освіти для сталого розвитку: зміна клімату, біорозмаїття, довкілля, запобігання катастроф, міжнародне порозуміння, збереження світових і локальних культурних пам'яток та ін.

Важливе виховне значення у японській школі відводиться засобам виховання. Шкільна символіка й атрибутика мають за мету розвивати в учнів якості, відображені у гаслі школи. Шкільна форма, герб, шкільний гімн втілюють ідею приналежності школярів до шкільної спільноти, зобов'язуючи їх дбати про репутацію закладу й поза межами школи.

Практика засвідчує, що японські освітяни є прибічниками щомісячних гасел на ціннісних засадах, які спеціально розміщуються у вигляді плакату на чільному місці у класі.

Традиційними засобами виховання в японській школі залишаються: підручники, зокрема, з морального виховання, процеси, твори і явища духовної і матеріальної культури, зокрема, телебачення (програми NHK, рекомендовані МЕНТ для використання на уроках), ІКТ, шкільна газета і шкільне радіо, а також природа. Потужним засобом і фоном, що здійснює вплив на всебічний, гармонійний розвиток японських школярів, залишаються різноманітні види учнівської діяльності і самодіяльності, праця, спорт. Характер довкілля в Японії – «круті пагорби і вузькі долини, багатство кольорів, квітучі дерева дивовижної краси у достатку» і безпосередня взаємодія із ним (уроки на відкритому повітрі, прибирання зелених стежок, сортування сміття, екскурсії з ночівлею) виховують в учнів гуманні риси характеру, почуття любові до рідної землі. У вчительських рекомендаціях еко-уроки як частина здоров'я і природозбережувальної шкільної програми радять проводити у шкільному саду, парку, лісі (Свистак-Яроцька, 2016, с. 15). Як і для кожного народу, історія – визначальна соціальна цінність для японців, яка характеризується «інтересом до минулого на державному і локальному рівнях, збереженням історичних матеріальних пам'яток і фамільних реліквій» (Молодякова, 2014, с. 60). Чисельні пам'ятники історії по всій Японії, з якими школа знайомить учнів у ході спеціальної діяльності, дозволяє доторкнутися до родової спадщини свого народу. Традиційні японські танці (*nihon buyo*), театралізована вистава (*kagura*), барабани (*taiko*), мистецтво чаю (*sado*), гончарство (*jiki*), театр (*noh* і *kabuki*), японське фехтування (*kendo*), гра на сямісені (*shamisen*) знайомі новому поколінню не лише з телевізійних програм, оповідок і підручників, а й з позашкільної діяльності (шкільні клуби).

Поряд із пришкільними клубами в Японії функціонують різноманітні позашкільні заклади: юнацькі / культурні центри, скаутські організації, клуби за інтересами, які нерідко ділять спільну інфраструктуру з територіальною громадою (Голос, 2019g). Наприклад, *Kodomo kai* (від *kodomo* «дитина» і *kai* –

«клуб», «зібрання») – центри юнацької творчості, що сприяють соціалізації дітей і підлітків із різновіковими представниками громади (спортивні змагання, участь у місцевих фестивалях, волонтерська робота, організація змагань, ігор, обідів, екскурсій). Популярністю серед школярів також користуються приватні школи – *Juku*, які бувають двох напрямів: академічного та неакадемічного. Друга категорія *juku* пропонує школярам різноманітні гуртки за інтересами (спортивні, культурні, інтелектуалі) (Japan info, 2015). Як правило, позашкільні заклади відвідують учні початкової і середньої школи. Відсоток останніх менший у зв'язку з регулярними заняттями в обов'язкових пришкільних клубах (CRICED, 2018).

Як висновок, розмаїття виховного інструментарію, комплексний підхід до реалізації змісту шкільного виховання на засадах партнерства є рушійною силою, що популяризує японську культуру, соціально-відповідальний стиль життя у діяльнісний спосіб, результативно впливає на виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії.

2.4. Виховання ціннісних ставлень у підручнику з морального виховання (на матеріалі M. Roesgaard «Moral education in Japan: values in a global context»)

У можливій перспективі появи серії підручників з виховання для українських школярів, цікавими з позиції практики є відтворення змісту виховання у підручниках з морального виховання у японській школі.

Питання вибору підручника з морального виховання (а їх чимало в Японії, наприклад: *Kokoro no Noto* («Щоденник серця»), *Watashitachi no doutoku* («Наша мораль»), *Minna no doutoku* («Мораль кожного»), *Nantonaku* («Одного разу»), *Kokoro Akaruku* («Яскравий розум»), *Yutakana kokoro* («Багатий розум»), *Doutoku Bunkei* («Колекція моралі – збірка оповідань»), *Minna de Doutoku wo Kangaeru* («Подумайте про мораль з усіма»), *Doutoku* («Моральність»), *Doutoku Kyouiku* («Моральна освіта»), *Nukumori* («Тепло»), *Shougakusei no Doutoku* («Мораль для учнів початкової школи»), *Chuugakusei no Doutoku* («Моральність для учнів середньої школи»)) – до моменту закріплення курсу як обов'язкового предмета

навчальної програми (від 2019) було складним як для шкіл, так і для видавництв водночас. Не останню роль у цій суперечливій ситуації відіграли політичні «маневри», про що свідчить документальний фільм «Освіта і патріотизм» (Education and patriotism (Kyōiku to aikoku), 2018), який розкриває усю складність проходження експертизи проектів шкільних підручників на відповідність в Японії. Наприклад, йдеться про ситуацію, коли МЕХТ рекомендувало одному з видавництв вилучити сторінку із зображенням хлібного магазину через невідповідність малюнка традиційному образу життя японців. В оновленому варіанті ілюстрацію було замінено зображенням традиційних японських десертів. Така ситуація не залишилася поза увагою громадськості, викликавши обурення стосовно втручання влади в освітні справи. Як доводить документальний фільм, чимало японських шкіл не користувалися раніше жодними підручниками через надходження анонімних карток щодо «антияпонської політики» деяких підручників. Під «антияпонською політикою» розуміється висвітлення болючих, суперечливих для історичної пам'яті японців подій (йдеться про «жінок комфорту», масові суїциди місцевих жителів у ході битви за Окінаву та ін.) (Education and patriotism (Kyōiku to aikoku), 2018).

Проаналізуємо ще донедавна рекомендовану як додатковий матеріал для уроків морального виховання серію підручників «Kokoro no Noto» («Щоденник серця») (уперше вийшла у 2002, потім у 2009, після внесення поправок до «Основного закону про освіту») і «Watashitachi no Dotoku» («Наша мораль», 2014 року).

Для початкової школи серія «Щоденник серця» (2-е видання, 2009 р.) складається з трьох окремих книг, для середньої школи – з одної. Кожна книга розрахована на 2 роки навчання. За таким самим принципом створена серія «Наша моральність». Різниця між двома серіями книг: більша за обсягом «Watashitachi no Dotoku» («Наша мораль» (2014) і стиль оформлення книг – «Kokoro no Note» створена за західним стилем – читається зліва направо; «Watashitachi no Dotoku» – за японським стилем – справа наліво (Roesgaard, 2018, с.76).

В основу підручника з морального виховання було покладено зміст виховання, що відображує чотири загальні теми: про себе (незалежність, наполегливість, мужність, чесність, розважливність, свобода, серйозність, творчість та особистість), про інших (ввічливість, дружба, співчуття, гармонія, подяка, відмінності), про природу та прекрасне (благовіяння, вдячність, чутливість до живої природи, прекрасного), про групи і суспільство (мораль, робота, справедливість, рівність, групи, сім'я, школа, рідне місто, країна, культура, світ) (Roesgaard, 2018; МЕХТ, 1965).

Серію підручників створено за принципом послідовності, наступності, систематичності, наочності, зв'язку із практикою. Процедура опрацювання школярами тем передбачає наступне: у початковій школі тема «Про природу і прекрасне» включає підтему про життя (seimei), природу (shizen), красу / шляхетність (bi/kedakasa). Учні починають вивчати підтему про життя у 1 класі, у 2 класі учні вчаться розуміти зв'язок між життям і флорою та фауною, у 3 – 4 класах – формують розуміння унікальності світу живої природи, мета виховання у 5 – 6 класах – цінити велич природи. Нижче (табл. 2.9) наводимо зміст підручника з морального виховання для початкової («Щоденник серця») і середньої школи («Наша мораль»).

Таблиця 2.9

Зміст підручника з морального виховання для учнів 1 – 9 класів

Книга для 1 – 2 класів

Про себе

- 1.1. Приємний день.
- 1.2. Будьмо наполегливими.
- 1.3. Робімо хороші справи.
- 1.4. Я не буду брехати.

Про інших

- 2.1. Щире вітання дорожчі за частування.
- 2.2. Давайте зігрівати серця.
- 2.3. Разом з друзями.
- 2.4. Говорімо «дякую».

Про природу / Всесвіт

- 3.1. Плекаймо живе.
- 3.2. Усі, усі живуть.

3.3. Відчуймо серцем.

Про групи і суспільство

- 4.1. Речі, що належать кожному.
- 4.2. Я люблю мою батьківщину.
- 4.3. Дякую Тобі за все, що робиш для мене!
- 4.4. Місто, де Ти виростаєш.

Книга для 3 – 4 класів

Про себе

- 1.1. Крокуймо до самостійності.
- 1.2. Міркування допомагає розвиватися.
- 1.3. Прагнемо зробити себе кращим.
- 1.4. Ставаймо сміливими.

1.5. Чесність полегшує життя.

Про інших

2.1. Ввічливість.

2.2. Шукаймо співчуття.

2.3. Робімо найкраще разом.

2.4. Мене підтримують.

Про природу /Всесвіт

3.1. Рослини та тварини теж живуть з нами.

3.2. Що означає «жити»?

3.3. Відчуваю красу Природи.

Книга для 5 – 6 класів

Про себе

1.1. Плануй свій день.

1.2. Кроки для досягнення наших мрій.

1.3. Що таке свобода?

1.4. Я пишаюся бути серйозним.

1.5. Допитливість як початок.

1.6. Давайте виховувати себе.

Про інших

2.1 Мережа, яка об'єднує серця.

2.2. Тепло Вашого серця.

2.3. Дуже добре мати друзів, чи не так?

2.4. Стаємо ближче завдяки взаєморозумінню.

2.5. Чи можете ви сказати «дякую»?

Книга для 7 – 9 класу

Про себе

1.1. Життя в гармонії.

1.2. Бажання йти до мети.

1.3. Думай самостійно, будь відповідальним.

1.4. Відповідальність, правда, пізнання життя згідно з вірцем.

1.5. Зростаємо, пізнаючи себе.

Про інших

2.1. Правильне розуміння манер.

2.2. Психологія любови до життя

2.3. Повага до осіб іншої статі.

2.4. Вчимося цінувати.

Про групи і суспільство

4.1. Правила та закони допомагають жити дружньо.

4.2. Чудово працювати для інших.

4.3. Люди, які завжди мене підтримують: сім'я.

4.4. Що це за місце – школа?

4.5. Місто мого серця.

4.6. Познайомимось з культурою нашої країни.

Про природу /Всесвіт

3.1. Ми живемо з Природою

3.2. Відчуймо себе.

3.3. Давайте послухаємо дихання прекрасного.

Про групи і суспільство

4.1. Ти і друзі, сповнені життям і щастям.

4.2. Озираючись, я прагну зробити суспільство краще.

4.3. Чому це спотворюється?

4.4. Що таке робота ?

4.5. Моє коріння тут.

4.6. Навчаючись один в одного.

4.7. Давайте пильнувати наше рідне місто і країну.

4.8. Серце об'єднує світ.

2.5. Позитивне мислення й підтримка.

Про природу /Всесвіт

3.1. Міркуймо про сенс життя.

3.2. Поважаймо те, чого не можна замінити в житті.

3.3. Поважаймо та пам'ятаймо добрі справи.

3.4. Плекаймо людську силу духу/мораль.

Про групи і суспільство

4.1. Співіснування у суспільстві і дотримання законів.

4.2. Підтримка добрих взаємин у суспільстві.

4.3. Забезпечення прав і справедливе правосуддя.

4.4. Розуміння своєї ролі, обов'язків як представника спільноти.

4.5. Служіння суспільству.

4.6. Пишаймося нашою школою!

4.7. Любімо свою країну, продовжуємо традиції, бережімо культуру.

4.8. Як представники міжнародної спільноти робимо внесок у неї.

4.9. Чи є навколо тебе знущання?

4.10. Завдання сталого суспільства.

4.11. Що таке розмаїття?

За джерелом: Poukka, 2011; МЕХТ, 2017; Roesgaard, 2014.

У початковій школі «Щоденник серця» знайомить учнів з казковим світом (феї, фантастичні персонажі), представлено персонажі вигаданої сім'ї. Зміст підручника охоплює тему «прекрасного серця» (*utsukushii kokoro*), тему здоров'я і активності (*genki*), ставлення до родини, друзів, місцевої громади, важливості праці задля функціонування спільноти, розуміння правильного поведіння, поваги життя і дотримання законів. Є сторінки, присвячені превентивній педагогіці, про те, що не варто робити (йдеться про дискримінацію, упередження, обман, бійки, булінг, пошкодження майна) (Roesgaard, 2018, с. 78).

Порівняно з «*Kokoro no Note*» у «*Watashitachi no Dotoku*» для учнів-початківців фей і фантастичних героїв змінюють тварини. Підібрані теми дублюють теми «Щоденника серця», також подано тексти про реальних персонажів: про японського мислителя (Ninomiya Kinjirō, метрова статуя якого, зображеного із дровами на спині і книгою у руці, дуже поширена на пришкільних майданчиках початкових шкіл по всій Японії як символ старанності і невгамовної жаги до знань); вірш Mishakoji Saneautsu про творення навіть маленької хорошої справи, про важливість навіть найменших зусиль; текст про життя (на той момент 100-літнього терапевта Honohara Shigeaki), вірш Фрідріха Шиллера про дружбу, текст біолога Kawai Masao про вшанування померлих (біолог оповідає учням про слонів, які вкривають тіло померлого сородича гілочками і листям, і приходять на це місце знову і знову); подано історію про життя видатного французького авіатора Хенрі Фабре.

«Щоденник серця» для учнів 3 і 4 класів вміщує багато фото і авторських текстів: Mado Michio «*Watashi no Arigato*» («Дякую Вам»), розповіді однолітків

(про життя з живою природою; про прекрасну професію вчителя); вірш Канеко Misuzu про дерева у саду і вітер; текст відомого вченого-хіміка, лауреата Нобелівської премії Рубіжі Нойогі про життя і природу. Тексти виховують людяність, вчать жити в гармонії з іншими і природою, цінувати життя, бути чесними і сміливими. Окремі теми у «Щоденнику» присвячені правилам поведінки, темам відповідального ставлення до оточуючих, темі доброти, важливості гігієни; красі природи; родині і японській культурі.

Друга книга присвячена темі важливості мати життєву мету. Розповідається про олімпійську атлетку Takahashi Naoko, яка виборола медаль на Олімпійських іграх у Сідней) і темі взаємодопомоги / співпраці (про виграш команди японських атлетів на естафеті 400 м в Пекіні 2008). Окрема увага приділяється темі японської культури: одягу (wafuku), їжі (washoku), традиційній японській оселі (washitsu) з наголошенням на цінності природи (на кімоно зображена природа, їжа – дарунок природи, зазначається, що традиційний дім будували з природних матеріалів (деревина). Учні знайомляться із сезонними фестивалями в Японії – новий рік (shōgatsu), зірковий фестиваль і фестиваль предків (tanabata і bon) влітку, осінні фестивалі та фестиваль 7–5–3 (aki matsuri і shichi-go-san); дізнаються про цінності японського суспільства (жити в гармонії з природою, допомагати людям і ділитися з ними; цінувати красу і прагнути бути ввічливими і вихованими). Тема міжкультурних взаємин також присутня: представлені різні види одягу (зі Швеції, Перу та Африки), їжа (італійська, індійська та китайська), різні оселі (у Греції, Малайзії та Монголії), зазначається про культурне розмаїття і про важливість дружніх відносин з іншими країнами (Roesgaard, 2014, с. 183–186).

Порівняно зі «Щоденником серця», підручник «Наша мораль» для 3-х і 4-х класів вміщує більше малюнків, ніж фото. Тексти розгорнуті (атлетка Takahashi Naoko розповідає про перемогу над собою). Окрім вже відомих зі «Щоденника» персонажів, подано і нові обличчя (Homare Sawa, Suzuki Ichiro). Зміст підручника базується на темах життєвого успіху, досягнень, досвіду; наголошується на важливості мати ціль, на ролі наполегливої праці і взаємопідтримки. Учні знайомляться з текстами, у яких описано шлях досягнення успіху відомими

людьми (хірург Amano Atsushi, дизайнер Koshino Ayako, співзасновник Sony Ibuka Masaru). Фактично підручник подає учням етичні зразки для наслідування (розповідається про кришталеву чесність шістнадцятого президента Америки – А. Лінкольна, який у юні роки, працюючи клерком, у темряві і в холоді йшов пішки, щоб повернути 6 центів решти покупцеві; видатну вчену М. Кюрі (подається цитата М. Кюрі про важливість віри у свій талант); манга мультиплікатора, художника Tezuka Osamu (про важливість віри у дитину); Tawara Machi (поет заохочує пробувати свої сили у різних сферах, щоб знайти своє призначення); Senju Mariko (скрипалька наводить алегорію про працю і успіх як про оздоблений діамант, що сяє). Подаються фото і життєве кредо кожного героя. Окрема увага звертається на роль і місце японської нації у світовій спільноті (йдеться про ірландського публіциста Л. Херна (він же Koizumi Yakumo, відомий збіркою японських народних легенд про привидів), який «віддав серце» Японії, вказавши на свою приналежність до японського народу) (Roesgaard, 2014, с. 183–186).

«Щоденник серця» для учнів 5 і 6 класів є продовженням попередньої серії. На цьому етапі учні вчать визначати свої цілі і мрії. Наприклад, у темі, що називається «Кроки, які варто зробити, щоб досягти мрії», подано дитяче фото знаменитого японського бейсболіста Suzuki Ichigō, коротка інформація про нього, його кар'єру і список перемог. На фото юний спортсмен щиро посміхається, незважаючи, як відмово, на тяжку вдачу спортсмена. Щирість, оптимізм, допитливість, наполегливість, чесне і рівне ставлення до кожного (тексти про М. Кюрі і нобелівського лауреата з теоретичної фізики Yukawa Hideki, про Матір Терезу) – якості, що особливо вітаються у всій книзі. Ще одна тема, що піднімається у підручнику (назва «Не затьмарюй вікно свого серця» (Kokoro no mado o kumogasenai) – допомога іншим, розпочинається з ілюстрації хлопця, який стоїть осторонь від групи. Тема ж «Серце, що любить нашу країну і дім» сконцентрована довкола краєзнавчого компоненту – учні поглиблюють знання про різні префектури в Японії, їх традиції і культуру, їх значення для Японії загалом. Остання тема також розкриває насущні виклики, що стоять перед країною: розвиток технологій, старіння покоління, глобалізація, інформатизація.

Висвітлено, що усі виклики мають бути розв'язані у майбутньому з гідністю, повагою до традицій як складники японської ідентичності. Уводиться поняття «японці» (*Nihon rashisa*), сутність якого зводиться до збереження і передачі наступним поколінням національних традицій. Поезія хайку, сезонні свята, традиційна музика (хогаку), регіональні традиційні ремесла та мистецтва – національна культурна спадщина Японії, якою нащадки мають пишатися. Національна культура – це гордість і повага до старшого покоління, яке будувало кораблі, тунелі і мости (Roesgaard, 2018, с. 185–188). Національно-патріотичну тему в підручнику доповнює інтернаціональна тема «Разом з іншими народами світу», що вчить школярів жити у глобальній спільноті, поважати права і життя інших націй. Тема розпочинається цитатою національного японського героя Sakamoto Ryōma: «Слід спрямовувати погляд на світ».

Як висновок, серія підручників з морального виховання містить цілісний виклад матеріалу на етичні теми, комплексно реалізуючи свою функцію (розвивальну, мотиваційну, виховну, інформаційну, корегуючу). Підручники спираються на чинний зміст шкільного виховання. Розвивальний вплив підручників «Наша мораль», «Щоденник серця» полягає у їх спрямованості на усі складники ціннісних ставлень. Тексти виховують повагу до національних традицій, інших культур, підкреслюють цінності законслухняності, спільного добра, шкільного духу і патріотизму, природозбереження і поваги до життя.

Висновки до другого розділу

1. Вивчення історії розвитку шкільної освіти в Японії дозволяє стверджувати про вирішальну роль, яку відіграла у ній доба Мейдзі. Із впровадженням політики надолуження Заходу, у Мейдзі шкільна освіта стає егалітарною, обов'язковою для всіх японських дітей. Адміністрування, структура освіти, освітній процес, навчальна програма впроваджуються за західною моделлю. Ці підвалини сприяють успішній розбудові освітньої системи в наступні роки.

Від початку функціонування японських шкіл виховання розглядалося як гармонійний складник освітнього процесу, здійснювалося в навчанні. Підтвердженням цього є курс «Морального виховання», який було включено до навчальної програми. Тогочасний ідеал виховання синергував цінності Сходу і Заходу. Зі зміною політичних настроїв курс шкільного виховання змінює статус із другорядного предмета на головний. Поява Імператорського рескрипту про виховання стає переломним моментом у трансформації шкільного виховання – проголошується нова філософія держави, реалізація завдання розповсюдження якої було покладено на школу. Зміст Рескрипту було інтегровано у шкільний курс моралі, предмети краєзнавчого циклу. Визначально спираючись на державницьку ідею, у 1930-х роках зміст шкільного виховання спотворюється паназійською ідеєю.

Після поразки у Другій світовій війні, під впливом окупаційної влади створюється нова система освіти, шкільне законодавство з курсом на миролюбну державу із демократичними цінностями. Хронологія віх розвитку шкільної освіти у другу хвилю модернізації характеризується послідовністю, наступністю, поміркованістю освітньої політики усіх семи періодів (1952 р. – по сьогодні), які загалом позитивно вплинули на функціонування шкільної системи, системи виховання зокрема. Найвагомим результатом освітніх змін від другої половини ХХ ст. став автономний статус Японії щодо здійснення подальших освітніх перетворень, поява виховного ідеалу, повернення курсу «Морального виховання» у навчальну програму – фундаменту формування національно-культурної ідентичності японців. Запровадження уніфікованого змісту виховання в умовах державотворення дозволило уникнути множинності уявлень щодо змісту виховання, сприяла синхронії дій освітян на усіх рівнях шкільної освіти.

2. Аналіз засад шкільної освіти в Японії свідчить про її моніторинг державою як чинника соціальної стабільності. Причинами її реформування були і залишаються реалії, з якими стикається країна, а також реакція на виклики часу. Хвиля реформ у шкільній освіті у 1960-х роках стала прикметною на появу уніфікованого змісту виховання, що залишається чинним по сьогодні.

З'ясовано, що сучасна система шкільної освіти і виховання є прозорою з погляду трансляції усіх компонентів (законодавчий, змістовий, методичний). Відображені у змісті виховання цілі і завдання виховання втілюються через методи, прийоми, форми, форми організації виховної роботи, засоби виховання. Метою шкільного виховання в Японії визначено: утвердження морального способу життя і поведінки учнів, формування морального менталітету і суджень, всебічний розвиток особистості, культивування творчого способу життя, мотивація і залучення учнів до різних видів діяльності як представників нації та суспільства. Висхідною залишається концепція «жаги до життя». Новими положеннями МЕХТ щодо шкільного виховання є: пильнування інформаційної моральності, зміщення акценту з «активної діяльності» на суспільно-корисну діяльність, інтеграція у змісті навчальної програми цінностей, прописаних концепцією сталого розвитку суспільства.

3. Встановлено, що особливостями реалізації змісту шкільного виховання в Японії є його уніфікація, диференціація на різні рівні шкільної освіти, курс «Морального виховання» стає обов'язковим предметом навчальної програми.

Незважаючи на незначну кількість годин морального виховання, зміст виховання екстраполюється на всю шкільну програму і позашкільну діяльність. Позаяк у навчальній програмі старшої школи курс відсутній, наступність у вихованні школярів не переривається – старшокласники вивчають суспільствознавчі дисципліни, курс «Інтегрованого навчання», залучені до спеціальної діяльності.

Зміна статусу морального виховання на обов'язковий предмет навчальної програми позначилася і на статусі підручника, і на результативно-оцінювальному компоненті виховання – від 2020 р. японські випускники середньої школи складають іспит з морального виховання.

У роботі зі школярами японські вчителі схильні спиратися на методи педагогічної підтримки. Увага звертається на конструювання психологічно позитивного середовища для учнів. Разом з тим дитиноцентризм у японському контексті вимагає формування в учнів життєвих навичок, розвитку самостійності

з 1 класу. Елементи емоційної розрядки, співпраця і вболівання за свій колектив, питома роль колективної і групової роботи суттєво впливають на ступінь згуртованості шкільної спільноти. У середній і старшій школі підкреслюється важливість учнівської рефлексії, самоорганізації. Докладання зусиль учнями, наполегливість розглядаються системою як важливіші якості у навчанні, ніж вроджені задатки.

Школи в Японії практикують активну трудову діяльність; привчають до здорового харчування, особистої гігієни, фізичної активності, завдяки чому виробляються уміння, необхідні у дорослому житті.

Комбінація різних методів і прийомів виховання, форм виховної роботи створюють численні канали для учнівської взаємодії, формування досвіду.

Природа, твори, явища матеріальної і духовної культури, розмаїття видів діяльності – засоби виховання, що суттєво активізують сприйняття, уяву, естетичні смаки школярів, розвивають фізично і розумово.

У контексті контролю за ефективністю виховання японська школа провадить партнерську взаємодію «учень – учень», «учень – учитель – батьки – громада». Практика учнівського наставництва реалізується під час тренувань школярів у клубах; передбачає дотримання відповідного етикету, культури спілкування між старшими і молодшими учнями. Співпраця між усіма учасниками має різноманітний характер (доброчинність, профорієнтація, пізнавально-розважальні заходи, превентивна робота), формує в учнів громадянську позицію і відповідальність.

Набуття досвіду міжкультурних взаємин із носіями різних культур (на уроках морального виховання, інтегрованого навчання, іноземної мови) має за мету сформувані у школярів міжкультурне порозуміння. Обов'язкове врахування у навчальній програмі елементів національної культури (поезія, каліграфія) прищеплює повагу до історичної пам'яті, національного спадку, історії і традицій.

Результати досліджень, представлені у цьому розділі, висвітлено в авторських публікаціях (Голос, 2018а; Голос, 2019а; Голос, 2019d; Голос, 2019f; Голос, 2019g).

РОЗДІЛ 3. ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СХЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЯПОНІЇ ТА УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Висвітлено паралелі і відмінності у системах шкільної освіти, вихованні ціннісних ставлень в Японії і в Україні, специфіку японської методики виховання; проаналізовано кореляцію між вихованням і добробутом нового покоління; запропоновано рекомендації щодо творчого застосування японського досвіду виховання ціннісних ставлень у школярів в системі загальної середньої освіти України.

3.1. Синхронічний аспект зіставлення шкільної освіти і виховання ціннісних ставлень в Японії та Україні

Цей підрозділ спрямований на виявлення головних чинників, напрямів, що зумовлюють спільність та розбіжність у функціонуванні шкільної освіти в Японії та Україні; аналізується схема реалізації змісту виховання в обох системах.

Схема періодизації основних етапів реформування шкільної освіти в Японії та Україні у попередніх розділах свідчить про вдвічі довшу історію освітніх перетворень в Японії в умовах демократії. На відміну від України, де національна система виховання тривалий час знаходилась в умовах «стресогенезу» (Махній, 2011), історичний, соціокультурний, політико-ідеологічний фон в Японії суттєво сприяли функціонуванню системи шкільної освіти, виробленню і реалізації змісту національного виховання нового покоління як стратегічного завдання державної політики. Позаяк японські освітні реформатори стикалися з негативними чинниками, освітні прерогативи вчасно реалізувалися на практиці в умовах політичної наступності.

Порівняння історіографії шкільної освіти, структури освітньої системи, змісту виховання школярів дозволяє провести аналогію між японською і українською системами. Йдеться про трансформації, які мали і мають місце в обох системах, їх сучасна спрямованість на реалізацію людиноцентрованого,

системно-ціннісного, компетентнісного підходів. Обидві системи подібні прихильністю до демократичних цінностей, керуються національним законодавством, нормами міжнародного права, регіональною політикою інтеграції. І японська, і українська системи освіти мають відносно централізований характер управління: МЕХТ (Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій Японії) і МОН України (Міністерство освіти і науки України) визначають державну політику у сфері освіти, розробляють освітню програму і рекомендації із делегуванням управлінської діяльності на регіональний, місцевий, шкільний рівні.

Обидві системи характеризуються 12-річною структурою шкільної освіти з різницею у тривалості навчання в початковій і середній школі: в Японії (6-річна початкова, 3-річна середня, 3-річна старша) в Україні (4-річна початкова, 5-річна базова середня, 3-річна профільна середня). Обов'язкова освіта в Японії триває 9 років (в Україні 12 років), характеризується «моноколіїністю» – усі школи працюють за єдиною освітньою програмою, шкіл для обдарованих дітей не передбачено. Диференціація учнів відбувається на етапі старшої школи. Учні, які успішно склали вступні іспити, можуть обрати загальноосвітню (*futsu-ka*), профільну (*senmon gakka*), інтегровану програму навчання (*sogo gakka*) за денною, вечірньою, дистанційною формами здобуття освіти. Загальноосвітня програма навчання акцентує увагу старшокласників на вивченні академічних дисциплін, профільна – на професійній і технічній освіті за такими напрямками підготовки, як: промисловість (*kogyo*), бізнес (*shogyo*), сільське господарство (*nogyo*), домашня економіка (*katei*), рибальство (*suisan*) (Japan Forum; Rohlen, 1983, с. 308).

В Україні диференціація учнів, «уособлена у профільних класах, школах з поглибленим вивченням окремих дисциплін розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої школи. Зміст освітньої програми диференціюється за такими профілями: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та інші); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та інші), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний,

акторський, хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту)» (Загородня, 2018, с. 33). Згідно з новим Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), здобуття профільної середньої освіти гарантується за академічним або професійним спрямуванням.

Відмінними рисами сучасної шкільної освіти в Японії є: початок і тривалість шкільного року. Навчання розпочинається з квітня; загальна тривалість навчання становить 230 днів за 3 семестри. В Україні навчання починається у вересні, триває 180 днів і розділено на 2 семестри або 4 чверті.

На відміну від України, в Японії структура освіти залишається незмінною від повоєнного часу. Система характеризується: низькою часткою фінансування приватним сектором обов'язкової освіти (0,65 % початкових шкіл і 3% середніх шкіл в Японії приватні); більшим, ніж в Україні, співвідношенням чоловіків на посаді вчителя в школі (1:2); функціонуванням гендерних шкіл – окремо для хлопчиків і дівчат; окремим, менше інтегрованим функціонуванням ланок освіти (початкова школа окремо від середньої і старшої); обов'язковою шкільною атрибутикою (у кожній школі своя символіка, гімн, правила внутрішнього розпорядку для учнів, обов'язкова шкільна форма у середній і старшій школі (літня / тепла, спортивна, змінне взуття).

Спільні чинники в Японії і Україні по-різному впливають на функціонування систем освіти (табл. 3.1). Згідно зі світовим рейтингом індекса конкурентоспроможності, Японія у 2019 р. посіла 6-е місце (Schwab, 2019). Показники економічного зростання визначають матеріальну спроможність Японії інвестувати у розвиток національної системи освіти, на яку держава витрачала, наприклад, у 2017 р. 3,5 % ВВП – від 4,872 трильйона доларів США. Позаяк витрати Японії на освіту у відсотках ВВП менші, ніж в Україні (5, 4 % ВВП від 112,2 мільярда доларів США у 2017 р.), у грошовому еквіваленті, безумовно, на кожного японського школяра виділяється в рази більше, ніж на його однолітка у нашій державі. Серед лідерів освітніх послуг (Сінгапур, Китай, Норвегія, Велика Британія (OECD, 2020) заможна Японія заощаджує на дорогій шкільній інфраструктурі і дорогих підручниках; освітній процес здійснюється у великому

за наповнюваністю класі, дозволяючи спрямувати фінансування на відносно високі зарплати вчителів (Шлейхер, 2018, с. 126). Україна, згідно з індексом конкурентоспроможності, у 2019 р. посіла 85 позицію у світовому рейтингу (Schwab, 2019), витрачаючи на освіту значно менший відсоток коштів, ніж у попередні роки (8,2 % у 2009 р.). Тенденцію скорочення фінансування освітнього сектору в Україні аналітики обумовлюють невиправданістю виділених коштів в умовах слабких інститутів, а також нерівномірної наповнюваності класів (Євроосвіта, 2016).

Таблиця 3.1

Порівняльна таблиця загальних показників розвитку по Японії та Україні

Зміст	Японія	Україна
Регіональна політика	Азійсько-Тихоокеанське економічне співробітництво, співробітництво з ЄС (АРЕС, 2019)	Європейський Союз (EU, 2020b)
Загальна територія	377972 км ²	603628 км ²
Адміністративно-територіальний поділ	47 префектур	24 області, автономна республіка Крим (враховуючи окуповані території)
Місце в світі за індексом розвитку людського потенціалу	19 (Statistical Update, 2018)	74 (Statistical Update, 2018)
За індексом розвитку нового покоління	10 (OECD, 2016)	115 (OECD, 2016)
За рейтингом здоров'я і добробуту учнівської молоді	35 (OECD, 2016)	146 (OECD, 2016)
За рейтингом освіти	7 (OECD, 2016)	87 (OECD, 2016)
Реалізація прав дитини	9,25/10	7,68/10
Членство в міжнародних організаціях	АТЕС, ООН, ЮНЕСКО, ЄБРР, МАГАТЕ, МБРР, МВФ, ОБСЄ, ОЕСР, Велика 20, Паризький клуб, СОТ та ін.	ООН, ЮНЕСКО, ЄБРР, МВФ, МАГАТЕ, МБРР, ОБСЄ, СОТ та ін.
Уряд	Конституційна монархія	Парламентсько-президентська
Валовий національний дохід на людину	39 286 \$ (GPD, 2019)	3 095 \$ (GPD, 2019)
Витрати на освіту (% ВВП)	3,5 % (The World Factbook, 2019).	5 % (The World Factbook, 2019).

У контексті освітніх реформ обидві системи координують зміни згідно з регіональною політикою. Євроінтеграційний напрям розвитку української системи освіти від початку здобуття незалежності зумовлений необхідністю модернізації системи освіти України з позиції її відповідності європейським стандартам. Українська система освіти ставить за мету брати участь в регіональній економіці на рівних правах. Освіта і наука розглядаються ЄС – регіоном із населенням понад 508 млн. мешканців (з них 167 млн – діти і молодь) (EU, 2020), як чинники економічної стабільності. Основними цінностями ЄС визначає: повагу до людської гідності та прав людини, свободу, демократію, рівність, верховенство права (EU, 2020). У контексті освіти стратегія ЄС до 2020 року спрямована на досягнення таких цілей, як: втілення концепції безперервної освіти, мобільності; підвищення якості та ефективності; сприяння рівності, соціальної єдності та активного громадянства; підвищення креативності та інноваційності, підприємництва на всіх рівнях освіти. Характерною тенденцією шкільної політики ЄС натеper стає перехід від її рекомендаційного характеру до уніфікованого способом визначення спільних цілей, термінів і контрольних показників для оцінки їх досягнення (Локшина, 2009, с. 13). Враховуючи зазначене, Україна узгоджує діяльність і своєї системи, одними із прикладів чого є задекларований перелік ключових компетентностей у нових Законах України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», «Про повну загальну середню освіту».

Як і Україна, Японія керується економічними інтересами свого регіону, зокрема потужною силою міжнародної економіки, якою є Азійсько-Тихоокеанське економічне співробітництво (далі АТЕС), що охоплює третину населення світу (2,9 млрд громадян з них 580 млн діти і молодь) (АРЕС, 2019). Своїми цінностями АТЕС визначає: спільноту, відкритість, повагу, досконалість. До 2030 р. АТЕС ставить своєю ціллю створити сильну і згуртовану освітню спільноту, що характеризуватиметься якісною освітою, зокрема інклюзивною. Передбачається, що саме така умова сприятиме сталому економічному росту,

соціальному благополуччю і працевлаштуванню громадян АТЕС (АРЕС, 2017, с. 3).

На додачу до азійського, Японія орієнтується на європейський вектор розвитку. Угода про економічне партнерство між ЄС та Японією, що набула чинності 1 лютого 2019 р. (ЄС має експортувати понад 58 млрд євро товарів і 28 млрд євро послуг в Японію) є показовою у намірах країни налагодити довгострокові зв'язки з ЄС (RTE, 2018). Співпраця Японії з ЮНЕСКО, ОЕСР, як ніколи, сьогодні є плідною: країна фігурує в аналітичних оглядах ОЕСР, PISA, що використовуються японськими освітніми політиками як важіль ефективності системи. Спільно із ЮНЕСКО Японія реалізує шкільний проєкт щодо освіти для сталого розвитку. Результатом співпраці з міжнародними організаціями стало внесення поправок до «Основного закону про освіту» (2006), у навчальну програму зокрема (МЕХТ, 2015). Крім економічних блоків, Японія є учасником низки освітніх спільнот, зокрема таких, як спілка «Азійське Суспільство», що відстежує стан освітніх досягнень регіону, генерує і висвітлює нові ідеї (Asian Society, 2019).

Окрім зовнішніх чинників, соціальний фон в обох країнах, безперечно, має визначальний вплив на виховання і добробут нового покоління. Незважаючи на те, що в Україні є школи, які виховують і навчають не менш ефективно, ніж в Японії, «відбиток тривалого політичного, національно-культурного і соціального поневолення спричинив у значної частини українців формування таких негативних рис, як атрофованість національних почуттів, етнонаціональне ренегатство (зрадництво), відсутність національної гордості» (Махній, 2011, с. 92). Це не може не віддзеркалюватися на атмосфері школи. Ситуацію ускладнює, зокрема, відсутність узгодженого бачення виховного ідеалу, чіткої стратегії виховання, український індивідуалізм на всіх суспільних щаблях. Традиційно сільські школи в Україні знаходяться на периферії якості порівняно з міськими закладами загальної середньої освіти з точки зору інфраструктури, кадрів, якості освітніх послуг (Kasianov, 2015).

В Японії, незважаючи на різкі зміни після поразки у Другій світовій війні, зберігається стійкий консенсус щодо суспільних цінностей. Традиційно гармонія у міжособистісних стосунках, перевага групового інтересу над особистим, освіта і виховання мають високу суспільну цінність. Маскулінність японського соціуму, що проявляється у бажанні японців бути успішним, праця на результат проявляється вже у школі. Мова йдеться про командну змагальність (Rossides, 2020, с. 7). Внесок в ефективність японської шкільної системи батьків, передусім мам, у вигляді суттєво затраченого часу на шкільні обов'язки пояснюється розподілом обов'язків в інституті японської сім'ї. Понаднормовий час після роботи – одна з причин, чому японські жінки поступаються кар'єрою у світі «чоловічого» бізнесу. Попри ріст емансипації, більшість японських жінок після одруження стають домогосподарками або працюють неповний робочий день. В Україні, враховуючи низькі рівень життя й заробітні платні, для утримання сім'ї повний день працюють, зазвичай, і батько, і мати.

Аналіз шкільної практики, хронології освітніх реформ в Японії вказує на успішну стабільність японської системи освіти. Держава контролює відповідність підготовки випускників згідно з вимогами ринку праці, реагує на події, пов'язані зі шкільництвом, що, безумовно, говорить про відповідальність, яку несе державна влада як посередник між школою і громадою. Як приклад, 1970 – 1980 рр., пов'язані зі сплеском шкільної агресії в Японії, змусили спрямувати зусилля школи не на санкції проти порушників, а на командно-орієнтовану, превентивну роботу з учнями (Cave, 2016, с. 75). Враховуючи демографічну проблему, остання реформа визнала необхідність виховання у школярів «жаги до життя», розвиток життєвих навичок (OECD, 2018). У документах МЕХТ зазначається, що школа повинна бути місцем, де учні самореалізовуватимуться, навчатимуться з радістю, вчитимуться активно взаємодіяти. Звідси роль освіти – сприяти розвитку, формуванню кожного учня з повагою до нього (Roesgaard, 2014, с. 94). Як ініціатор якісних змін, МЕХТ здійснює і контролює професійне удосконалення вчителів. Йдеться про освіту для сталого розвитку, інтерактивний клас, альтернативні ідеї і практики виховання. Не менш важливою є місцева

ревіталізація – робота з економічно занедбаними школами, витрати на співвідношення учень-вчитель в яких більші у середньому по Японії, ніж у звичайних, економічно успішних школах (Шлейхер, 2018, с. 65).

Як відомо, в Україні зберігається прихована диференціація за здібностями учнів: «слабкі», «занедбані» класи дістаються, вчителю-новачку, сильні класи – вчителю зі стажем. Стійкою залишається надлишкова підзвітність українських вчителів, що асоціюється з невикоріненою командно-адміністративною системою СРСР. В Японії розподіл вчительського ресурсу здійснюється за принципом рівного доступу до освіти – найталановитіших вчителів залучають до роботи у найскладніших класах (Шлейхер, 2018, с. 65). Йдеться про вчительську ротацію: кожні сім років освітяни зобов'язані переходити до іншої школи в межах префектури. Такий підхід створює умови для «професійної відповідальності», коли вчитель відчуває свій обов'язок не перед адміністративними органами, а перед колегами, учнями, їхніми батьками (с. 118). Колегіальна форма підзвітності стимулює вчителя до саморозвитку, професійних форм організації праці.

Вагоме місце в ефективності японської системи освіти належить неформальній (тіньовій) освіті – приватним закладам *juuku*, метою яких є скорочення дистанції між успішними і неуспішними школярами, посилена підготовка до вступних іспитів. Як правило, заняття в *juuku* тривають 4 години, тричі на тиждень. На початку 1990-х років витрати на навчання у *juuku* становили 2% від доходу сім'ї (Japan info, 2015)

Якщо порівняти обов'язки, закріплені за вчителями в обох системах, стає очевидною їх трансформація. Наразі в Японії, окрім освітньої, профорієнтаційної, культурної і дозвіллевої функцій (в позашкільний час вчителі ведуть заняття у клубах) японські освітяни виконують функцію психологічної та соціальної підтримки школярів, є посередниками між батьками і громадою (Ishikida, 2005; Kimura, Tatsuno, 2017). В Україні перелік функцій педагога поступово ускладнюється. Основна мета професійної діяльності вчителя, загальні компетентності, перелік трудових функцій (навчання предметів / інтегрованих курсів, партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в

організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом, безперервний професійний розвиток) прописані в «Професійному стандарті» (2020).

На сьогодні іспитом в обох системах є створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Обидві системи освіти зіткнулися з демографічною проблемою, що має логічний зв'язок із закриттям малокомплектних шкіл (за показником народжуваності Україна посідає 190 місце, Японія – 223) (The World Fact book, 2019). На відміну від України, яка тільки доходить до розв'язання проблем, Абеноміка (політика уряду С. Абе, його наступника Й. Суґи) вже спрощує візові правила для мігрантів, розмірковує над тим, як технології можуть захистити населення, мобілізує сили країни через інститут освіти, «імунізуючи» нове покоління якостями і досвідом, які можуть знадобитися їм у майбутньому (Japan Today, 2015).

Для висвітлення підходів, які застосовують дві системи освіти у вихованні ціннісних ставлень школярів, вважаємо доцільним зіставити реалізацію змісту виховання.

Подана схема (табл. 3.2) демонструє, що цільовий компонент виховання школярів і в Японії, і в Україні практично ідентичні (всебічний розвиток школярів, формування гідних громадян держави, національний контекст). Різницю становить розгалужена подача завдань виховання в Україні, більш стисла і з наголосом на інтеракцію (повага до інших, внесок у мир і розвиток міжнародної спільноти, взаємоповаги) і розвиток соціально-емоційної сфери учнів (концепція «жаги до життя») в Японії.

Таблиця 3.2

Схема реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії та Україні



Відмінністю у змістовому компоненті є уніфікована, фіксована у часі (понад шістдесяти років) основа виховання в Японії. Зміст шкільного виховання в Японії охоплює 4 сфери: особистісну, міжособистісну, сферу природи, суспільної моралі (Вамкін, 2015; МЕХТ, 1965).

Аналіз переліку основних нормативно-законодавчих документів на сайтах закладів загальної середньої освіти в Україні на момент 2019 року дає підставу стверджувати про неузгоджений змістовий компонент шкільного виховання (попри десятки концепцій виховання і «Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні»). Більший загал шкіл спирається на різні концепції.

Для зіставлення змісту виховання ціннісних ставлень у японських та українських школярів (табл.3.3) ми обрали «Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні» (2004) як стратегічний нормативний документ із прописаною методологією і розробленим на ній практикумом («Основні орієнтири виховання», 2011) і японський вихований ідеал (1965).

Таблиця 3.3

Зміст виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії та Україні

Зміст шкільного виховання в Японії	Зміст шкільного виховання в Україні
<p>Про себе помірність, розсудливість, старанність, хоробрість, свобода і порядок, щирість, творчість, чесність, самодисципліна</p>	<p>Ціннісне ставлення до себе вміння цінувати себе як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних сил</p>
<p>Про інших ввічливість, опіка, довіра, дружба, скромність, відкритість, задоволення від співпраці</p>	<p>Ціннісне ставлення до людей моральна активність особистості, прояв чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, совісті, терпимості до іншого, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; вміння працювати з іншими; здатність прощати і просити пробачення, протистояти несправедливості, жорстокості</p>
<p>Про групи та суспільства громадський обов'язок, справедливість, співпраця, законослухняність,</p>	<p>Ціннісне ставлення до суспільства і держави патріотизм, національна свідомість, розвинена правосвідомість, політична культура, культура</p>

<p>відповідальність, чесність, внесок у суспільство, повага до старших, повага до вчителя, повага до традицій і любов до свого народу, повага до інших культур</p>	<p>міжетичних відносин</p>
<p>Про природу / Всесвіт повага до природи, життя, естетична чутливість, благоговіння перед силами природи над людиною</p>	<p>Ціннісне ставлення до природи усвідомлення цінності природи; причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатність гармонійно співіснувати з природою; вміння протистояти споживацько-утилітарному ставленню до природи; активна участь у природоохоронних заходах; посилене екологічне просвітництво</p>
	<p>Ціннісне ставлення до праці усвідомлення соціальної значущості праці; потреба в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформованість працелюбності як базової якості особистості</p>
	<p>Ціннісне ставлення до мистецтва сформованість спектру естетичних почуттів; системи елементарних мистецьких знань; адекватне сприйняття художніх творів; здатність збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва, прагнення та вміння здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері</p>

За джерелом: Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004; МЕХТ, 1965.

Із зіставлення варто відмітити лаконічність змісту виховання японських школярів із акцентом на «культивуванні себе через відчуття інших». За відсутністю у змісті японського виховання розгалужених сфер, присвячених формуванню відповідних ціннісних ставлень учнів до праці, мистецтва, які відображені у Національній програмі, базові цінності розчинено у вертикальній проєкції змісту. Зокрема, якості, які характеризують ставлення людини до праці містять усі чотири змістові сфери – старанність, задоволення від співпраці, відповідальність, внесок у суспільство.

Досягнення цілей виховання, реалізацію змісту виховання в обох системах покладено на системно-ціннісний і компетентнісний підхід (табл.3.4). Кожна

система освіти схильна керуватися своїм переліком компетентностей на комбінації національної прерогативи і зовнішніх вимог. Так, при визначенні ключових компетентностей для НУШ авторитетним джерелом було обрано «Рекомендацій Європейського парламенту» та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя». Японська система у визначенні ключових компетентностей апелювала до кількох джерел, зокрема до компетентностей, визначених ОЕСР (2005), МЕХТ у співпраці з ЮНЕСКО (2014), врешті Національним інститутом дослідження освітньої політики (NIER, 2014).

Таблиця 3.4

Таксономія ключових компетентностей в Японії та Україні

Ключові компетентності: Японія	Ключові компетентності: Україна
<ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивне використання інструментарію (мова, технології); • взаємодія у гетерогенних групах; • самостійність; • повага до інших (ОЕСР, 2005; МЕХТ, 2011) <p>1. Грамотність (мовна, математична, комп'ютерна).</p> <p>2. Уміння мислити (пошук шляхів вирішення проблем, творчість, критичне мислення, логічне мислення, метапізнання та навички адаптивного навчання).</p> <p>3. Уміння діяти:</p> <p>3.1. незалежність, самостійність (відповідальність за своє здоров'я, прийняття рішень, навички планування життя)</p> <p>3.2. налагодження відносин (співпраця та відповідальність, чутливість/вираження, налагодження добрих стосунків з іншими)</p> <p>3.3. відповідальність за побудову сталого майбутнього (відповідальність, знання прав і обов'язків, розуміння суспільних, культурних та природних явищ, використання мови та інформації, застосування знань та технологій, уміння вирішувати проблему) (NIER; Kimura, Tatsuno, 2017).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Цінності щодо сталого розвитку (повага до людей, повага до розмаїття, інклюзія, рівні можливості, повага до навколишнього середовища); • системне мислення (розуміння контексту) 	<ul style="list-style-type: none"> • Вільне володіння державною мовою; • математична компетентність; • компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; • інноваційність; • екологічна компетентність; • інформаційно-комунікаційна компетентність; • навчання впродовж життя; • громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; • культурна компетентність; • підприємливість та фінансова грамотність; • інші компетентності, передбачені стандартом освіти. • Наскрізними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми; плекання української ідентичності (Закон України «Про освіту», 2017; EU, 2018).

<p>проблем та явищ, визначення далекоглядних перспектив);</p> <ul style="list-style-type: none"> • альтернативне мислення (критичне мислення); • аналіз даних та інформації; • навички комунікації; • лідерство (МЕХТ, 2015). 	
---	--

Відмінністю у операційно-діяльнісному компоненті реалізації змісту виховання школярів в Японії є курс «Морального виховання» з 1 – 9 класи як обов'язковий предмет освітньої програми. Зміст курсу екстраполюється на усю освітню діяльність в школі. Позакласна і позашкільна діяльності (спеціальна діяльність) в японській школі належать до формальної програми; остання ще закріплена (пришкільні клуби) за компетенцією вчителя. Операційно-діяльнісний компонент реалізації виховання школярів в Україні демонструє відсутність окремої дисципліни з виховання в освітній програмі, як це є в японській школі. Уніфікація змісту виховання в українській школі здійснюється через дисципліни навчальної програми («Я досліджую світ», «Мистецтво», «Літературне читання», «Основи здоров'я», «Музичне мистецтво», «Фінансова грамотність», «Трудове навчання», «Громадянська освіта», «Етика», «Правознавство», «Технології», «Захист вітчизни», «Людина і світ», «Біологія і екологія», «Людина і світ»), позакласну діяльність, керуючись рекомендаціями МОН; мають місце щотижневі виховні години (зокрема інструктажі з ОБЖД) із класоводом / класним керівником. Позашкільна діяльність в Україні належить до неформальної програми, закріплена за компетенцією дитячо-юнацьких клубів / центрів творчості. В останні роки до роботи літніх таборів також залучаються і вчителі школи (Holos, 2019 b).

Як цілеспрямований процес в обох системах, виховання здійснюється за допомогою різних методів (наприклад, методи формування свідомості: бесіда, лекції, обговорення; методи формування у школярів позитивного досвіду суспільної поведінки: вправління, привчання, створення виховних ситуацій, думка колективу, доручення). До відмінностей можна віднести увагу японської школи до учнівської мотивації, конструювання позитивного майбутнього (методи

стимулювання), в середній і старшій школі в Японії звертається особлива увага на учнівську саморефлексію як метод контролю. В українській школі головним стимулом виховання залишаються методи заохочення, покарання, змагання.

Процес виховання в японській і українській школі ґрунтується на спільних принципах гуманізації (природовідповідності, культуровідповідності, етнізації, полікультурності та ін.). Певною мірою українські школи більш сенситивні до індивідуальних потреб школярів і їхніх батьків.

Реалізація змісту виховання зумовлює необхідність включення школярів до різних форм роботи. В японській школі спеціальна діяльність створює умови для рівномірного чередування колективної, групової та індивідуальної форм. Загальношкільні заходи, екскурсії, походи, шкільні фестивалі, які розкривають індивідуальні таланти школярів – невід’ємні складники навчальної програми. Питому роль в індивідуальній роботі в японській школі відіграє самостійна робота школярів.

У вітчизняній школі учнів також залучають до різних форм організації виховання (до участі в тематичних виставках, ярмарках, флешмобах, учнівському самоврядуванні), але колективної форми роботи, що розвиває у школярів почуття товаришкості, командний дух, у рази менше. Частотність групових (колективних) форм робіт у вигляді екскурсій залежить від ініціативи класовода і класного керівника, не в останню чергу, від бажання і фінансової спроможності самих батьків. Самостійна робота, уміння школярів самостійно навчатися, як довела практика під час COVID карантину, є слабким місцем, що потребує зміни ставлення усіх учасників освітнього процесу. Гурткова робота залишається проблемою в українських закладах загальної середньої освіти, де навчання здійснюється у дві зміни, де відсутні відповідні кадри, у сільських малокомплектних школах зокрема. Проблема літніх таборів зумовлена селективним підходом до набору дітей (пільгова категорія дітей у пріоритеті), обмеженою ресурсністю і строком роботи таборів (за найдовшого періоду літніх канікул у три місяці шкільні табори працюють 2 тижні). Елементи емоційної

розрядки в обох системах, безумовно, «прикрашають» психологічний і моральний клімат школи, формують в учнів почуття прихильності до неї.

Зіставлення форм організації виховної роботи у пересічних українських закладах загальної середньої освіти вказує на перевагу інформаційно-пізнавальних форм над практико-діяльними і дослідно-пошуковими. Більшість українських шкіл пропагують суспільно-корисну працю, але коефіцієнт залучення учнів у ній низький. Ігнорування учнівського самообслуговування нерідко стає результатом проявів неповажного ставлення школярів до праці інших (технічного персоналу зокрема), їх несамостійності.

В японській школі форми організації виховної роботи є сильною стороною. Йдеться про рекреаційні, художньо-естетичні, пошуково-пізнавальні, здоров'язбережувальні, еколого-орієнтовані, профорієнтаційні форми роботи, суспільно-корисну діяльність на постійній основі (самообслуговування, самоорганізація, самоврядування). На відміну від українського підходу до організації роботи з учнівською молоддю (йдеться про МАН і талановитих школярів), диференціацію учнів за здібностями при виконанні творчих видів робіт японська школа не здійснює.

Зіставлення методів контролю за реалізацією виховання вказує на адміністративний, вчительський, учнівський (особливо в Японії), батьківський контроль в обох системах. Визначальним у створенні позитивного виховного фону в школах Японії є альянс батьків, вчителів (асоціація батьків і вчителів), громади, що має різноманітний характер. В Україні взаємодія батьків і школи обмежується батьківським контролем за успішністю своїх дітей, участю у класних зборах. Спостерігається дефіцит альтруїстичної взаємодії усіх учасників виховного процесу, пасивність громади у підтримці цінностей шкільництва.

Дієве використання японською школою об'єктів дійсності (історичних маркерів, природи), різних засобів виховання залишається зразком для наслідування не тільки для української системи освіти. На момент 2019 року дидактично-методичний ресурс шкільного виховання як в Японії, так і Україні розроблено на достатньому рівні (готові розробки, НМК, серії практичних

матеріалів для школярів різного віку, медіапортали). Відкритим питанням в українські школі залишається якість викладання фізичної культури, предметів естетичного циклу (Holos, 2019 b).

Відтак, зіставлення шкільної освіти і виховання ціннісних ставлень в Японії та Україні дає можливість виявити цінності, проблеми та сильні сторони кожної системи; схожу за структурою модель виховання ціннісних ставлень у школярів і відмінні шляхи її реалізації.

3.2. Проблема добробуту школярів в Японії та Україні як суперечність гуманізації освіти

За індексом людського розвитку у 2019 р. Україна посіла 74 місце, Японія – 19-у позицію. Питання, яке ми з'ясовуємо у цьому підрозділі: наскільки шкільне виховання, економічно-соціальний чинники в двох різних освітніх системах корелюють соціальний, психологічний, фізичний комфорт (добробут) нового покоління.

Висвітлюючи здобутки будь-якої освітньої системи, нерідко якість життя (добробут), труднощі, з якими стикається нове покоління, залишаються осторонь. Тим не менш, як свідчать огляди міжнародних організацій (ОЕСР, ЮНІСЕФ, ВОЗ), вироблення подальших освітніх стратегій неможливе без «роботи над помилками» – усунення перешкод, що становлять заваду розвитку людського потенціалу.

Невід'ємним складником сталого розвитку суспільства є інвестиція у добробут дітей та учнівської молоді. Якісні виміри добробуту (освіта, здоров'я, безпека; економічні умови, в яких опинилася дитина (останній дослідники розглядають суттєвим, висвітлюючи питання дитячої бідності, матеріальної депривації), її взаємини з однолітками, її політичні права та можливості для розвитку) є детермінантами, що безпосередньо впливають на спроможність нового покоління примножувати національне багатство (Ben-Arieh and Fronen in *Doing Better for Children, 2009a*),

Суперечність між дійсністю – відсутністю відповідних умов для розвитку дитини і оголошеною спрямованістю суспільства на людиноцентризм – не може не спотворювати сприйняття школярами фундаментальних цінностей, унеможливаючи спроможність механізмів суспільного виховання (Філіпчук, 2018, с. 331).

Ця теза дедалі більше береться до уваги різними суспільними інститутами, освітніми системами зокрема. Звідси й мова про рівний доступ до освіти, про забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці; формування у школярів життєвих навичок (*Деякі питання щодо створення у 2019/2020 н. р. безпечного освітнього середовища, формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок*, 2019; *Розуміння добробуту дітей*, 2017; МЕХТ, 2011).

ОЕСД пропонує два підходи до визначення і вимірювання добробуту. Перший підхід розглядає добробут як багатовимірний концепт, що охоплює найважливіші життєві орієнтири дитини, далі «перетворює» ці виміри у індикатори. Другий підхід – з'ясовує бачення добробуту дитини безпосередньо у бесіді з нею (Yamamoto, in *Life Course , Happiness and Well-being in Japan*, 2017; ОЕСД, 2009а). Інформацію, що висвітлює проблеми добробуту дітей та учнівської молоді в Україні і Японії було почерпнуто з обох підходів: психолого-педагогічних (І. Боднар, А. Кіндзера, В. Шутько, N. Niculina), соціологічних (О. Балакірева, Т. Бондар, Г. Герасименко, В. Lozano, N. Furuichi, S. Nishikawa, V. Norasakkunkit, Y. Uchida, T. Toivonen, M. Terachi, T. Ogawa), аналітичних публікацій, доповідей ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку), ЮНІСЕФ (Дитячого фонду ООН), ВОЗ (Всесвітньої організації здоров'я).

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, нинішнє японське молоде покоління житиме в середньому 83 роки – довше, ніж у будь-якій іншій країні світу (WHO, 2019). Великий внесок для цього робить ставлення нації до здоров'язбереження, зокрема у розрізі шкільного харчування і фізичної підготовки нового покоління.

Закладання основ здорового харчування школярів відбувається не тільки під час організації шкільних обідів. Щоб сформувати в учнів свідоме ставлення до здорового харчування, протягом року класи відвідують місцеві ферми, восени печуть на полях солодку картоплю; поглиблюють знання про їжу, її приготування на уроках домоведення (і хлопці, і дівчата). Одночасно як звіт і рекомендації щодо здорового харчування японські школи знайомлять батьків місяць наперед зі шкільним меню. Новинкою у шкільному харчуванні в Японії стає уведення до раціону один раз або двічі на тиждень етнічної їжі, наприклад, корейської або італійської (Harlan, 2013; Pawlowsky, 2015). Окрім розвитку смакових відчуттів, школа пильнує особисту гігієну кожного школяра. Щоденно діти приносять до школи особистий рушник-серветку, палички / ложечку, чашку і зубну щітку; чергові одягають білі халати, рукавички і чепчики, обробляють руки санітайзером, проходять бліц-опитування щодо стану здоров'я чергових (Голос, 2019g).

У контексті культури харчування українських школярів, то останні дослідження свідчать, що поширеним серед учнів є дисгармонійний розвиток, переважно за рахунок надмірної ваги і недостатньої маси тіла (Deren, Nyankovskyy, Nyankovska, Łuszczki, Wyszyńska, Sobolewski, Mazur, 2018). Попри інформаційний лікбез («Основи здоров'я» з 3 по 9 клас), головними причинами захворювань органів травлення у дітей та учнівської молоді є хаотичне харчування, малорухливий спосіб життя, спадковість, погана гігієна. Одну з головних ролей у зазначеній проблемі відіграє екологія продуктів загалом і незадовільна якість шкільного харчування (Голос, 2019с; Голос, 2020).

Позаяк обидві країни прагнуть стимулювати інтерес молоді до здорового способу життя, що особливо актуально в епоху гаджетів, шкідливі звички, такі як рання практика паління, спроби вживання алкоголю залишаються однаково притаманними неповнолітнім в обох суспільствах (Балакірева (Ред.), 2019; Боднар, Кіндзер, 2016; Gerasymenko, 2017; Japan Today, 2012). Поведінково-екзогенними чинниками призвичаєння школярів до шкідливих звичок виступають: пошук нових незвичних відчуттів, норми юнацької субкультури, в

якій випивка традиційно вважається однією з ознак дорослості, наслідування близьких, друзів; ступінь поширення паління у суспільстві (Кон, 1989).

Порівняно з Японією у контексті рухової активності в Україні набуває актуальності потреба у належному фізичному вихованні дітей та учнівської молоді, організації їх активного дозвілля (Боднар, Кіндзер, 2016; Рак, Штрах, 2019). Недооцінювання педагогічним колективом значущості спортивно-масової роботи, низький рівень престижності професії вчителя фізичного виховання, спад учнівської мотивації до занять фізичною культурою у старшій школі негативним чином впливають на фізичний розвиток нового покоління (Шутько, 2014, с. 160). Результати опитування «Дозвілля українських школярів і місце рухової активності у ньому в сучасних умовах» (Боднар, Кіндзер, 2016) доводять неспроможність української школи повною мірою забезпечити необхідний для здоров'я рівень фізичної активності школярів. Більшість учнів під час дозвілля проводять час переважно пасивно: із гаджетами, спілкуються у соціальних мережах або переглядають телепередачі (66,8%; 75,8%; 79,0%). Заняття спортом і рухливі ігри посідають 7 – 8 місця у рейтингу занять під час дозвілля у підлітковому віці. Тож, уроки фізичної культури в школі залишаються єдиним джерелом фізичної активності для решти школярів, хто не відвідує спортивні секції поза школою (Голос, 2019с).

Позаяк частотність використання гаджетів японськими школярами аналогічна використанню їх українськими однолітками, варто визнати, що японська система освіти більш комплексно і організовано підходить до питання фізичного розвитку школярів у навчальний і позанавчальний час. Пропаганда спорту не обмежується рамками фізхвилинки та уроками фізичної культури. Додатковими засобами агітації спорту в японських школах є культмасові спортивні заходи (День спорту, марафон – частина навчальної програми), обов'язкові у середній і старшій школі пришкольні спортивні секції; суспільна радіогімнастика Тайсо (створена у 1928 р. з перервою у роки Другої світової війни) (Моги, 2018), з якою японські школярі знайомляться вже у початковій

школі. Традиційно уся школа виконує гімнастичні вправи під Тайсо на Дні спорту (Голос, 2019с).

Канікули японських школярів значною мірою також організовані довкола вимог школи. Учні відвідують пришкільні клуби, влітку мають уроки плавання у шкільному басейні, готуються до культмасових заходів школи та ін. У ході опитування про те, що хотіли б зробити школярі у вільний час, багато хто відповів: подрімати, відпочити або розслабитися (Nishikawa, 2009, с. 11).

Висвітлюючи проблеми, пов'язані зі здоров'ям, не можна ігнорувати не тільки важливість збалансованого харчування і фізичного розвитку, а й психічного благополуччя, що має вагомий вплив на якість життя нового покоління. Незважаючи на кризові явища в українському соціумі, опитування ЮНІСЕФ показало, що від 68,5% до 78,7% української учнівської молоді налаштовані позитивно стосовно якості їхнього життя, своє життя бачать «якнайкраще» (Балакірева, Бондар, 2019, с. 26). Позитивної думки стосовно якості життя молоді в Японії і японський соціолог N. Furuichi, який вважає нове покоління щасливішим, ніж коли-небудь: «...захищене заощадженнями своїх батьків, нове покоління прагне бути скоріше незалежним, ніж взаємозалежним, незважаючи на обтяженість пошуками постійного місця роботи» (Toivonen, Furuichi, Terachi, Ogawa, 2012). Нинішнє нове покоління японців чинить опір традиційним законам корпоративної культури праці, що передбачає понаднормовий робочий час, регулярні «посиденьки» після роботи (англійською – pomunication) у колі співробітників, несподіване переведення на інше місце роботи (мається на увазі в інше місто), загальне жертвування своїм життям заради своєї компанії (Nae, 2017; Голос, 2019с).

Викликами для нового покоління в обох країнах є поширені випадки стресу, перевантаження, депресії, суїцидальної поведінки (Про статистику проявів девіантної поведінки серед учнівської молоді, 2015; Міністерство соціальної політики України, 2019; Japan Today, 2012, 2018). Незважаючи на високий рівень грамотності серед дорослого населення в Японії (The World Fact Book, 2019), що корелюється з успішністю нового покоління, освіченість не завжди захищає

японських дітей від насилля дорослих (покликаючись на Japantoday (2020), у першу чергу батьків). «Нестримне прагнення батьків дати дітям високу освіту часто розцінюється як негативний чинник, що позначається на надмірній нервовій напрузі багатьох японських дітей» (Латышев, 1985, с. 126).

Що далі, частка дітей, які зазнають жорстокого поводження в Японії, і, як ніколи, в Україні в останні роки зростає. Частка дітей з неблагополучних сімей в Японії є нижчою за середню (табл. 3.5), тоді як в Україні близько 106 тис. дітей (1,5% усього дитячого населення країни) живуть і виховуються поза сім'єю (у дитячих будинках). З них тільки 8% – сироти, 92% – мають батьків (Права дітей, 2017; Info light, 2013). Поширені внутрішньосімейні (малозабезпеченість, безвідповідальне ставлення батьків до виконання своїх обов'язків, алкозалежність зокрема) і загальнодержавні чинники (війна, соціальна незахищеність бідних сімей, які виховують неповнолітніх, підвищення рівня смертності та психічних захворювань населення) додатково обтяжують добробут дітей в Україні (Права дітей, 2017; Голос, 2019с).

Таблиця 3.5

Зіставлення глобального індекса соціальних проблем дитини в Японії і Україні

	% учнів, які не відвідують школу	% дітей, віком 0-14 років, які працюють	Ранній шлюб /у стосунках (% дівчат віком 15 – 19 років)	Народжуваність неповнолітніми (на 1000 дівчат віком від 15 – 19 років)	Переселенці внаслідок збройного конфлікту	Дитяча віктимізація (вбивства на 100,000 населення, віком 0-19 років)	Рейтинг (з 172)
Джерело	UNESCO	UNICEF	United Nations, Depart. of Economic and Social Affairs	World Development Indicators, World Bank	UNHCR	Global Health Estimates 2015.	

Продовження таблиці 3.5

Роки	2011/2016	2011/2016	2011/2016	2015	2016	2015	
Японія	1,1	n/a	0,6 <i>дані за 2005/2010</i>	4,0	0,0	0,2	16
Україна	2,7	2,4	6,4	23,4	4,4	0,5	39

За джерелом: Stolen childhoods, 2017.

В Японії сьогоденні публікації, статистика стосовно психологічного здоров'я нового покоління не обходяться без згадування синдрому відмови від школи (*futōkō* – психічний розлад, часто викликаний високим рівнем тривожності, втоми, виснаження), як і проблеми соціофобів (*hikimori*). Уперше японський соціум зіштовхнувся з проблемами тривалих учнівських пропусків у 1930-х р. ХХ ст., але, як соціальна проблема, вона постає лише кілька останніх десятиків років поспіль. Раніше синдром пов'язували з учнівською фобією (*kyōfushō*(恐怖症) і спротивом (*tōkōkyōhi*(校拒否), розглядали його як нормативне правопорушення. У 1980-х роках негативну конотацію у терміні *futōkō* було відкинуто не без впливу англомовних публікацій, в яких феномен висвітлювався як «non-attendance» (Lozano, 2013, с. 4–6). Сьогодні суспільне ставлення в Японії до згаданих явищ соціофобії (*futōkō* і *hikimori*) можна охарактеризувати, як констатувально-співчутливе. Багато психологів сходяться на думці, що синдром відмови від школи є первинним етапом суспільної самоізоляції людини (*hikimori*), причинно-наслідковий зв'язок якої варто шукати у внутрішніх або соціально-економічних чинниках. Дослідниками встановлено, що серед мотивів, які найчастіше провокують феномен *hikimori* серед молоді: відсутність адаптації до робочого місця (23,7%), невдалий пошук роботи (20,3%), синдром відмови від школи (11,9%), брак комунікативних навичок (11,9%) та інше (Nae, 2018, с. 17). Як визнають самі японські школярі, психологічний тиск вперше з'являється в середній школі саме через заняття в клубі і систему учнівського наставництва (Nakamine, 2019). Багато хто пов'язує проблему емоційної нестійкості неповнолітніх в Японії із національним бичем – проблемою суїцидів (в японській культурі *harakiri*, *seppuku* – вкорочення життя традиційно розглядалося як гідний

спосіб померти). Суперечливість в об'єктивність картини вносить змінна статистика і «стереотип, який зміцнюють японські ЗМІ на тлі низького рівня злочинності» (Sasil, 2019). Від початку 1990-х років йдеться про значні зміни у рейтингу за скоєнням самогубств серед японських підлітків – від відносно низького, нижче за середній показник по ОЕСР, близько середнього показника по ОЕСР (OECD Family Database, 2017).

На відміну від Японії в Україні статистика щодо скоєння самогубств серед неповнолітніх немає широкого розголосу (у 2017 р. йшлося про 226 зафіксованих повідомлень про скоєні суїциди та спроби суїциду серед неповнолітніх) (Здоровило, 2017). Проте нерідкісні у ЗМІ новини на цю тему, безумовно, вказують на інший масштаб проблеми, що вимагає відповідної уваги і дій з боку батьків, школи та влади.

Ще одна проблема – безпека, базовий аспект здоров'я людини – присутня і в Україні, і Японії. На відміну від України, високий рівень громадської свідомості японців, комплекс превентивних заходів з боку громади, батьків і школи (волонтерський рух «Дім безпеки 110»; інформаційно-діяльнісний характер роботи усього вчительського колективу і вчителя-психолога (уого), обов'язок якого пильнувати емоційний стан школярів; тісна співпраця батьків із школою; регулярне учнівське анкетування, акцент на учнівській рефлексії), емоційна розрядка (шкільні фестивалі, екскурсії) допомагають контролювати безпечно середовище дітей, слугуючи гальмівним засобом учнівської агресії.

В Україні ситуація безпеки неповнолітніх обтяжується додатковим підтекстом. Як країні-походження, транзиту, місця секс-торгів і примусової праці (Gerasymenko, 2017) сексуальне насилля, торгівля дітьми – особливо гостра проблема. Не маючи належної інформації, допомоги та захисту, у коло ризику потрапляють сироти, безпритульні діти та молодь, вихованці інтернатів. Згідно з даними Національної гарячої лінії для дітей та молоді «Ла Страда-Україна», у 2016 році було зареєстровано 45392 дзвінків – на 18 000 більше, ніж у 2014. Більшість дзвінків були пов'язані із психологічними проблемами і страхам (28%), питанням прав дітей – 18% дзвінків, домашнім насиллям – 6,2% (Gerasymenko,

2017). Враховуючи війну на Сході України, спеціальна моніторингова місія ОБСЄ в Україні повідомляла про випадки участі дітей віком 15 років у бойових діях сепаратистських сил.

В обох освітніх системах спільною є проблема шкільного булінгу. І в Японії («Закон про превентивні заходи проти булінгу» (2013), і в Україні («Закон України про протидію булінгу» (2018), *Лист МОНУ щодо створення у 2019/2020 н.р. безпечної освітньої середовища, формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок* (2019) прийняті відповідні закони з метою виведення проблеми з тіні, мінімізації випадків булінгу. Віртуалізація сучасного простору додатково ускладнює ситуацію, провокує появу нових замаскованих під жарт форм булінгу (Gerasymenko, 2017). У багатьох випадках делінквентні підлітки здійснюють акти жорстокості у групі, усуваючи при цьому особисту відповідальність кожного у разі викриття конфлікту. Згідно із міжнародним дослідженням «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (Балакірієва (Ред.), 2019), в Україні 36% школярів відчували на собі образи принаймні один раз на рік. 1/3 третина усіх українських школярів повідомляла про участь у бійках принаймні раз на рік; хлопчики піддавалися більшому ризику фізичних нападів, а кожна п'ята дівчина вдавалася до застосування сили, аби відстояти себе (Gerasymenko, 2017; Голос, 2019с).

Щодо проблеми булінгу в Японії, то дослідження МЕХТ у 2014 виявило такі показники: 64,5 % знущань у школі становили дражніння, погрози, образливі коментарі, що повторювалися і які неможливо було ігнорувати. На другому місці (22,2 %) – удари, штовханина, замаскована під гру. Третя, найпоширеніша форма (19,1 %) і, можливо, та, яку розглядають як типово японське знущання – колективне ігнорування, остракізм (Kawano, 2016с). У коментарях Інтернет-спільнот присутня думка про нетолерантність японців щодо відмінних від «японських стандартів» зовнішніх рис, що провокує глузування школярів. Як правило, стосовно дітей інших культур, меншин (буракуміни, айни, окінавці, жертви атомних бомбардувань Хіросіми і Нагасакі, репатріанти, ЛГБТ, японська діаспора, корейські і китайські резиденти в Японії) (Kawano, 2016; Nae, 2019). В

Україні такі прояви дещо рідші. Втім, частина українців таки радикально налаштовані, з підозрою ставляться до ЛГБТ, ромів, до афрокультур. Дві контрастні риси японського характеру, як зауважив S. Gullick, – упевненість і довірливість, з одного боку, підозра, – з іншого (Gullick, 2004). Незважаючи на образ гостинної нації, поширені в Японії міжкультурні шлюби, однорідна природа японського суспільства накладає статус-кво на упереджене ставлення до неяпонців: іноземець не може сподіватися на отримання постійної посади в приватних фірмах або в уряді; неетнічний японець, особливо той, хто не має лінгвістичної і культурної компетентностей, сприймається як іноземець; порожнє місце в переповненому сенкасені поруч із представником інших культур (gaijin) красномовно говорить про японську пересторогу стосовно «чужинців» (McNeil, 2018). Так, представники однієї з найчисельніших меншин, зосередженої в кількох префектурах (Гумма, Айчі, Сідзуока і Канагава) – нащадки японських іммігрантів в Бразилії, працюють в Японії на званих 3D роботах (з англ. dirty, dangerous, difficult – брудна, небезпечна, складна). Самі репатріанти опинилися у парадоксальній ситуації: в іншій країні їх уважають японцями, а на батьківщині – чужинцями (Голос, 2019с). Незважаючи на коріння, громада репатріантів відчуває суспільний тиск, ставлення як до японців другого сорту, які не змогли пережити складні часи на батьківщині і обрали шлях втікачів. Той факт, що колишні іммігранти повернулися в Японію і працюють поза кваліфікацією, розцінюється соціумом як доказ їх нереспектабельності і неуспішності в іншій країні (Nae, 2019, с. 166, 171). Як правило, шанси дітей-іммігрантів на отримання вищої освіти в країні мізерно низькі, як і їхні перспективи зайнятості. Усвідомлюючи свою позицію у суспільстві, етнічні меншини прагнуть не виділятися. Користуючись цим, японська система освіти успішно провадить політику асиміляції дітей у спосіб їх відмови від своїх культурних коренів, аби стати подібними до «істинно японців» (Nae, 2019; Голос, 2019с).

Ще одна проблема, що присутня в обох суспільствах, – проблема репродуктивного здоров'я неповнолітніх, обумовлена низьким рівнем сексуальної освіти на фоні культу секс-образів у мас-медіа. Тема підготовки до сімейного

життя, особистої відповідальності за партнера, тема використання запобіжних засобів і шляхів захисту від ВІЛ-інфекції і в Японії, і в Україні досі залишається еківоком – тактовно оминається або виноситься на самостійне опрацювання школярами. Шкільні бесіди / консультації за участю сексолога скоріше виняток, ніж правило. Відповідно, як констатував колись І. Кон: «чим сильніше певні питання табууються у сім'ї та школі, тим вище стіна між поколіннями і тим сильніше вплив однолітків і старших дітей, з усіма наслідками, що випливають» (Кон, 1997). Народжуваність серед підлітків в Україні (27,3 немовляти на 1000 жінок віком 15 – 19 років у 2015 р.) значною мірою перевищує не тільки японський, а й європейські показники. Найбільші показники народжуваності серед неповнолітніх традиційно зареєстровані в Закарпатській області, у ромських громадах, розташованих у регіоні (Gerasymenko, 2017). В Японії впродовж 2015–2016 рр. було зафіксовано 2098 випадків вагітності серед неповнолітніх. Але, покликаючись на *Asahi Shimbun*, не всі загальноосвітні школи в Японії готові миритися з питанням ранньої вагітності своїх підопічних, приховують проблему у спосіб «рекомендацій» майбутнім мамам залишити школу, незважаючи на готовність останніх продовжувати навчання (Negishi, 2018; Голос, 2019с).

Ще одна проблема, на якій варто зупинитись, – проблема дітей та учнівської молоді поза освітою, навчанням і зайнятістю, відома у світі як NEET (Not in Employment, Education, or Training). Згідно зі звітом ОЕСР, у 2015 році рівень цієї категорії людей в Японії становив 10,1% або 1,7 млн молодих людей (OECD, 2017a). 3,6 % NEET – безробітна японська молодь, зокрема *hikimori* (Голос, 2019с).

Згідно з ОЕСР, поступово система позиттивного найму в Японії втрачає ефективність у зв'язку з тенденцією фірм винаймати тимчасових працівників. Парадокс у тому, що та учнівська молодь (особливо йдеться про випускників університетів), яка не визначилась з першої спроби, змушена піклуватися про себе на периферійному ринку праці з дуже обмеженими можливостями знайти краще робоче місце (OECD, 2017a, с. 363). У зв'язку з чим ОЕСР рекомендує Японії розвивати ефективні програми працевлаштування для молоді, яка не може знайти

роботу, ввести субсидії на стартап (заявлений у мережі бізнес-проект з розрахунком на фінансову підтримку).

В Україні кількість українських школярів, які не навчаються з різних причин, на 1 вересня 2017 становила 21564 (учні віком від 6 – 17) без осіб з особливими освітніми потребами (Державна служба статистики України: загальноосвітні та професійно-технічні навчальні заклади України, 2017). Проблему безробіття випускників загострюють: відсутність учнівської самовизначеності щодо професійного шляху, непопулярність професійно-технічної освіти, банальне небажання працювати за низьку зарплату, невідповідність знань випускників запитам роботодавців, відсутність перспектив для росту та ін. Частина української учнівської молоді здобуває освіту за кордоном із перспективою залишитися (станом на 2014/2015 – 59 648 осіб) (Слободян, Стадний, 2016). За даними Державної служби зайнятості України, після навчання у ЗВО 51% молоді працює не за фахом. Більшість українських випускників знаходять роботу самостійно – через знайомих, в Інтернеті або газетах. Близько 10% – звертаються у Державну службу зайнятості або в центри зайнятості при університеті (Кушнір, 2018).

В обох суспільствах збільшення частки безробітної молоді зумовлене економічною кризою (аналогічна думка прослідковується і в японських мас медіа), психологічним чинником (японське молоде покоління має тягар забезпечувати стрімко старіюче населення за нових умов дерегуляції ринку праці, в Україні – фактично те саме в умовах війни і невизначеності). В обох суспільствах існує практика паразитизму на батьках, коли молоді люди розраховують на фінансову підтримку близьких. На відміну від української молоді, зосередженої на проблемах особисто-родинного світу, суто японським феноменом є «травоїдний чоловік» – молода людина, що не цікавиться одруженням або пошуками другої половини (термін Макі Фукасава) (Nae, 2017). Як зауважує Т. Тоівонен, якщо європейці схильні звинувачувати у безробітті соціальні інститути, то старше покоління японців – саму молодь, яка зміщує традиційні цінності – кар'єру, шлюб, наполегливість у роботі і лояльність своїй

компанії на самоактуалізацію і стриманіший темп життя (Toivonen, Furuichi, Terachi, Ogawa, 2012; Toivonen, Norasakkunkit, Uchida, 2011; Голос, 2019с).

Таким чином, добробут нового покоління проголошено пріоритетом в обох системах освіти. Однак різні індикатори, рейтинги якості життя дитини в обох суспільствах засвідчують протилежне, не обмежуючись одним питанням шкільного виховання. Йдеться і про матеріальну, політичну, фізичну захищеність, підтримку людини, певною мірою і її свободу. У контексті шкільного виховання японська система виховання більш діяльніша: створено умови для валеологізації виховного процесу, ефективно використовується схема соціального партнерства, забезпечується соціальна-психологічна підтримка школярів, орієнтована на протидію негативним ендо і екзогенним чинникам (Голос, 2019с).

3.3. Перспективи впровадження японського досвіду шкільного виховання в системі загальної середньої освіти України

Зіставлення української і японської систем шкільної освіти і виховання, спільних проблем школярів, дає підстави для критичного аналізу сильних і слабких сторін кожної системи; демонструє доцільність висвітлення проблеми змісту виховання ціннісних ставлень для української школи, розв'язання якої допомогло посилити відповідальність за виховання нового покоління, якість його організації у пересічних закладах загальної середньої освіти.

Враховуючи результати наших досліджень, вважаємо доцільним окреслити можливості використання прогресивних японських практик і досвіду виховання ціннісних ставлень у школярів в системі загальної середньої освіти України.

Для політиків у галузі освіти:

Наше дослідження доводить, що шкільне виховання в Україні, як соціальний інститут і найважливіша інвестиція у майбутнє, має достатньо теоретичне підґрунтя, але потребує впорядкування у чітку систему. Узгодження усіх складників виховання дасть можливість окреслити виразніші контури самої системи, проте, звісно, не вирішить усіх проблем школи, враховуючи чинну

соціокультурну ситуацію. Японія в цьому контексті демонструє, наскільки гомогенний соціокультурний фон здатний примножувати ефективність виховання нового покоління. Погоджуємося з думкою, що поточна ситуація в Україні як ніколи зобов'язує владу до реклами української ідеї шляхом «запровадження освітньої моделі «культурного ранця» (література, музика, живопис, театр, кінематограф, надбання видатних українських митців, просвітників, моральних авторитетів) як фундаментальної методології в сучасній школі (Філіпчук, 2018, с.20).

В проєкції сталого розвитку Україні варто брати до уваги такі характеристики освітньої політики в Японії, як виваженість, наступність впродовж тривалого часу. В контексті відбору змісту виховання Японія подає Україні урок сміливості у відстоюванні права на національну ідентичність. Українським можновладцям також варто звернути на факт, що із появою нової політичної сили щоразу з'являється прецедент до створення нової концепції / програми / стратегії виховання. Позитивним кроком у цьому напрямі вбачаємо використання «Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні», розроблених на її основі «Основних орієнтирів виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» як найповніших за охопленням проблем, рівнів шкільної освіти програм виховання.

Повчальним досвідом для України може стати ретельність, з якою японські школи підбирають педагогічні кадри, професійна організація праці вчителів на робочому місці, вирішення питання якості шкільної освіти і виховання у «занедбаних» і школах на периферії.

Якісні інструменти шкільного виховання в Японії (навчальна програма, серія підручників з морального виховання, методичні рекомендації, додатковий матеріал з морального виховання на сайті МЕХТ, ІКТ), організація позашкільної учнівської діяльності можуть стати за зразок упорядкування / створення зв'язного контенту (з 1 – 12 клас) згідно з визначеною програмою.

Для закладів загальної середньої освіти.

Показовим для української шкільної системи є діяльнісний підхід японської школи до реалізації змісту виховання ціннісних ставлень у школярів. Активна трудова діяльність, учнівське дозвілля, культмасові заходи, шкільні екскурсії, клуби – усе, що підпадає в японській школі під назву спеціальної діяльності, безумовно, є цікавим і потрібним в українській школі; дозволить розширити можливості для самореалізації та альтруїстичної взаємодії українських учнів.

Очевидно, що ефективність японської школи у формуванні національної зрілості, ідентичності японських школярів завдячує культуровідповідній освіті – інтеграції знань про культурне, історичне минуле свого народу. Національна культура, мистецтво є підвалини, на яких базується шкільне виховання.

Зважаючи на підхід вітчизняної шкільної освіти до залучення у творчих видах діяльності талановитих, обдарованих школярів (МАН, різнопрофільні конкурси), не варто зволікати з підходом, який використовують японські школи – надання рівної якості освітніх послуг усім учням. На думку авторитетного в освітніх колах експерта з питань освіти – А. Шлейхера, «соціально-економічні наслідки низької шкільної успішності, що з кожним днем збільшуються, вказують на те, що підхід на основі винятковості сьогодні не просто соціально несправедливий, а й неефективний» (Шлейхер, 2018, с. 62). Різноманітні форми організації виховної роботи (проблемно-пошукові, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, художньо-естетичні, рекреаційні, профорієнтаційні, трудові, спортивні, ігрові, культурні, екологічно-орієнтовані) в японській школі розраховані на всіх учнів безвідносно здібностей; інтегровані у щоденну роботу.

Показовим в японській системі освіти також є організація гармонійного виховання школярів. За Г. Пагутяк, «...японські випускники після закінчення школи знають 600 народних пісень, які народилися в селі і мають сотні років. Воно їм знадобиться у майбутній професійній діяльності? Та ніби ні, проте народна поезія гармонізує особистість на рівні підсвідомості, має терапевтичний ефект, врівноважує емоційний стан» (Пагутяк, 2016).

Не варто заперечувати, що та увага, яка приділяється в японській школі здоров'язбереженню, природозбереженню, психологічній підтримці учнів у

школі, безумовно, потребує якісних змін в українських закладах загальної середньої освіти. Відкритим для українських закладів загальної середньої освіти є питання вільних класів для занять спортом, музикою, мистецтвом, їх оснащення.

Варто звернути увагу на використання різних засобів виховання. Досвід Японії демонструє: японські учні не лише заслуховують теорію про медіаграмотність, як це часто трапляється в українській школі, а відпрацьовують практичні навички у комп'ютерному класі; не тільки заслуховують теорію про музичне мистецтво, а співають у хорі, грають на музичних інструментах. Позитивним кроком у цьому напрямі вбачаємо використання українськими вчителями сучасних НМК, уже готових телевізійних продуктів (для початкової школи можуть бути в пригоді «Додай любові», «Додай уваги на дорозі», «Корисні підказки», «Це наше і це твоє» (канал ПлюсПлюс), «Лепетуни», «Мова – ДНК нації» (Utube), різних засобів виховання поза стінами школи.

Повчальними для України є й організація позашкільної діяльності в японській школі, багато зусиль в яку вкладають самі вчителі.

Позитивним для України може бути шкільний досвід Японії в контексті профорієнтаційної роботи з учнями, що не обмежується розповідями чи екскурсією на виробництво. Йдеться про відродження НВК (навчально-виробничі комбінати), які б дозволили старшокласникам здобувати початкову професійну підготовку, свідомо підходити до питання вибору своєї професії вже на рівні базової середньої школи.

Японський досвід демонструє, наскільки батьки (Асоціація батьків і вчителів, РТА), громада здатні солідаризуватися у підтримці шкільних цінностей. Співпраця школи і батьків в Японії має різноманітний характер. Залучаючи батьків до участі у шкільному житті (волонтерство, участь батьків у шкільних заходах спільно з дітьми), українська школа суттєво могла б поживити інтерес дорослих до інтересів своїх дітей, покращити загальну атмосферу в школі.

Ефективною формою виховання ціннісних ставлень у школі, як демонструє Японія, є командна робота, спільна діяльність.

Японський досвід шкільного виховання корисний Україні в контексті надання школою батькам просвітницько-консультативної допомоги (семінарів, консультацій з проблеми виховання дітей та підлітків), організації культурної програми (учнівські заходи), партнерства.

Відтак, враховуючи те, що японська система освіти володіє відповідним досвідом, актуальним видається його висвітлення і скористання з нього, як і з успішного світового і вітчизняного досвіду наскрізного шкільного виховання, що в усі часи було і залишається у відповідальних школах.

Матеріали дослідження можуть використовуватись широким колом аудиторії з метою професійного самовдосконалення, вивчення практик для імплементації у вітчизняну практику, покращення організації виховання; окремі частини дослідження можуть бути корисними у підготовці лекцій з порівняльної педагогіки у ЗВО, на засіданнях методичних об'єднань, курсах підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Висновки до третього розділу

1. Зіставлення системи шкільної освіти і виховання в закладах загальної середньої освіти Японії та України дозволило провести паралелі між ними. В обох системах на різних відрізках часу мали місце освітні трансформації. Прикметною є швидка реакція японського уряду на проблеми школи (лібералізація шкільної освіти на партнерських засадах, дитиноцентрований, діяльнісний підхід у вихованні школярів), узгоджена робота соціальних інститутів. На відміну від Японії в Україні зв'язок між соціальними інститутами був і залишається розбалансованим, на хід реформ суттєво впливають політичні рішення кожного нового уряду.

Глобалізація суттєво зблизила вектори розвитку обох освітніх систем. На сучасному етапі обидві системи освіти спираються на 12-річну структуру, характеризуються відносно централізованим управлінням; координують освітню політику згідно з внутрішньою і регіональною політикою, глобальними

викликами. Відмінності становлять: різниця у структурних одиницях, час, відведений на формальну і неформальну освіту, підхід до диференціації учнів, навчальні вимоги до випускників, внесок батьків і громади у підтримку шкільних цінностей.

Порівняння схеми реалізації змісту виховання в Японії і Україні дозволило виділити спільні і специфічні риси кожної освітньої системи.

Зміст шкільного виховання в Японії і Україні (до уваги беремо «Національну програму») на спільних засадах (системно-ціннісній, компетентнісній), віддзеркалює цілі і завдання виховання, реалізується через форми організації освітньо-виховної роботи, методи, принципи, прийоми.

Специфікою цільового компонента в змісті шкільного виховання в Японії є врахування концепції «жаги до життя», акцент на інтеракції (повага до інших, внесок у мир, взаємоповага). Враховуючи чинні державотворчі процеси в Україні, суспільство ставить запит на формування української ідентичності. Стрижневим завданням в обох системах є виховання гідного громадянина своєї країни.

Характерною відмінністю змісту виховання в японській системі шкільної освіти є його уніфікований характер.

Попри те, що в японській і українській теорії є розходження щодо термінології, що природно, принципи, підходи, методи виховання, відомі у вітчизняній педагогічній теорії, використовуються у практиці японських шкіл.

З'ясовано, що в Україні зміст виховання інтегровано у предмети навчальної програми і позакласну діяльність. В Японії зміст виховання екстраполюється на класну, позакласну і позашкільну діяльність, що є складниками формальної програми.

2. Специфічним для японської шкільної освіти і виховання визначено: обов'язковий курс «Морального виховання» з 1 – 9 класи, практико-орієнтований курс «Інтегрованого навчання», спеціальну діяльність, опору на позитивні якості, єдність правил для всіх, активну трудову діяльність, управління учнівською зайнятістю (обов'язкові клуби для школярів середньої і старшої школи), учнівське наставництво на системі старший – молодший (*senpai – kohai*), комбінацію різних

форм роботи, акцент на самостійності, саморефлексії, згуртованості. Вагомий внесок у підтримку цінностей японської школи роблять батьки і громада. Відмінна у корені від української шкільної освіти профорієнтаційна робота японських освітян зі школярами (йдеться про практику на робочих місцях, розуміння ринку праці), якісна здоров'язбережувальна програма, превентивне і всебічне виховання школярів. Вихованню ціннісних ставлень у японських школярів сприяє учнівська взаємодія, створені школою канали учнівського досвіду, партнерство школи, батьків і громади, устрій життя самих японців.

Вивчення публікацій щодо проблеми добробуту школярів в обох системах вказує, що вона на часі і для розвиненої суспільства, і для суспільства, що розвивається. Схожі за своєю сутністю проблеми (емоційне, фізичне і соціальне здоров'я школярів) мають нерівномірний масштаб і перебіг, нейтралізуються двома системами по-різному.

3. Зіставлення практик реалізації змісту виховання, проблем школярів в двох системах дозволило виокремити перспективні передумови для створення ефективної системи виховання в закладах загальної середньої освіти в Україні: утвердження чіткої стратегії виховання, змісту; діяльнісно-орієнтована освіта і виховання; інвестиція у добробут школярів, рівний доступ до якісних освітніх послуг через різноманітні форми організації освітньо-виховної роботи; зміщення акценту на учнівську взаємодію, колективні форми роботи, що сприяють учнівській згуртованості; плекання співпраці між учнями, школою, батьками і громадою.

Результати досліджень, представлені у цьому розділі, висвітлено в авторських публікаціях (Holos, 2019 b; Голос, 2019c; Голос, 2019g; Голос, 2020).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Необхідність упорядкування системи шкільної освіти і виховання в Україні назривала протягом тривалого періоду. НУШ актуалізувала питання упорядкування наскрізного виховання, виховання української ідентичності, розв'язання яких може посилити внутрішньонаціональну інтеграцію, сприятиме позитивним суспільним змінам.

Дослідження проблеми виховання ціннісних ставлень у школярів дало підставу для таких підсумків:

1. Огляд історії становлення проблеми свідчить, що питання ціннісних ставлень стали предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (М. Стельмахович, О. Вишневський, І. Бех, П. Щербань, П. Кононенко, І. Бабурова, Н. Щуркова, Т. Lickona, M. Berkowits, D. Suspeka). Різноманітні аспекти зазначеної проблеми відображаються у філософії (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Е. Шпранглер, М. Шелер, Н. Гартман, В. Шокін), психології (А. Лазурський, В. Мясищев, Л. Виготський, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Рибалка, Ю. Гіппенрейтер, І. Млодик, Е. Еріксон, Л. Кольберг), соціології і культурології (І. Кон, М. Каган, W. Thomas and F. Znaniecki, M. Rokeach, H. Hofstede, S. Schwarts, K. Kluckhohn, T. Toivonen, N. Furuichi).

Як поняття, «виховання ціннісних ставлень» пройшло тривалий час до термінологізації в українській педагогіці. Воно розкриває сутність освітнього досвіду, який школа як соціальний інститут прагне передати школярам через експліцитно-імпліцитний зміст виховання. Виховання ціннісних ставлень ставить за мету спонукати школярів осмислювати цей світ через співпрацю, взаємодію, спілкування. Вивчення літературних джерел спонукало дати власну інтерпретацію поняттю «виховання ціннісних ставлень», яке ми визначаємо як процес взаємодії учасників освітнього процесу, здійснюваний на ціннісно-компетентнісних засадах і засадах педагогіки партнерства, метою якого є формування загальнолюдських, національних і особистих цінностей, що проявляються в цілях, ідеалах,

переконаннях, інтересах та інших проявах особистості та реалізуються в її життєдіяльності.

В Україні проблема виховання ціннісних ставлень почала активно розроблятися від 1990-х років. Зміст виховання осмислювався на підставі різних засад (теоцентристської, соціоцентристської, антропоцентристської). «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді» (2004) як стратегічний документ формалізувала зміст шкільного виховання в українській школі, закріплюючи у педагогічному тезаурусі поняття «виховання ціннісних ставлень», що є дійсним натепер.

2. Реконструювання еволюції освітньої політики в контексті змісту шкільного виховання в Україні за роки незалежності свідчить про етапний характер модернізації змісту шкільного виховання. Проаналізовані нами документи свідчать про концентрацію впродовж 30 років численних директив щодо засад і змісту виховання, про невирішене питання чіткої (законодавчо-нормативної, дидактичної, методичної) стратегії шкільного виховання як одного з пріоритетів державної політики. Реформа НУШ демонструє провадження трансформацій у засадах шкільного виховання; наголошує на єдності навчання і виховання, що має пронизувати кожную навчальну дисципліну, замість окремих виховних заходів. До формування української ідентичності на компетентнісній основі у 2019 р. було додано новий світовий орієнтир – концепцію сталого розвитку.

Вивчення практики реалізації змісту виховання в українських закладах загальної середньої освіти дозволило стверджувати як про позитивну динаміку (виникає тенденція до реалізації шкільного виховання на діяльнісній основі; з'являються якісні засоби виховання), так і про дисонанси, що стримують зміни, прописані реформою НУШ (нерівномірний за якістю шкільний клімат у національному масштабі, нечіткий лікнеп вчителів на локальному рівні щодо кроків реформи НУШ (мінімальний у середньому діяльнісний підхід у вихованні школярів, індиференція громади стосовно шкільних цінностей, другорядне значення і незадовільна якість всебічного виховання в школі; неоднозначні питання викликає реструктуризація / оптимізація закладів загальної середньої

освіти, відсутня схема налагодження партнерства між школою і громадою, організації наскрізного виховання, посилення профорієнтаційної роботи в умовах ліквідації НВК. Зазначені суперечності актуалізували вивчення проблеми виховання ціннісних ставлень у школярів як системного явища у визнаній світом своєю ефективністю шкільній освіті в Японії.

3. Історіографія витоків і розвитку шкільної освіти в Японії підтвердила визначальну роль, яку справила у її модернізації і інтеграції у світовий культурний простір Доба Мейдзі. З'ясовано, що за всі часи існування школи (старої і нової) моральне виховання було і є її традиційним складником. У Мейдзі моральне виховання (*shushin* дослівно «самодисципліна») стає частиною навчальної програми. Зміст виховання синтезував східний тип мислення та західний ідеал гідної людини і характеризувався мінливістю. Поява Імператорського Рескрипту про виховання заклала нову державну ідеологію на традиційних засадах, реалізація якої стала можливою завдяки школі. Виважена освітня політика, ретельно підготовлений зміст виховання нового покоління стають ключем успішної розбудови японського суспільства.

Визначально ґрунтуючись на державницькій ідеї (зміст виховання включав теми синівського боргу, щирості, скромності, правил поведінки, шанобливого ставлення до імператора і любові до батьківщини), у період Тайсьо (1912 – 1926) виховання набуває націоналістичного спрямування, впроваджується у формі вишколу. У повоєнний час реконструкція шкільної системи здійснюється за американським шаблоном. Перезавантаження шкільної освіти на цінності миролюбної держави торкнулося і змісту шкільного виховання. У 1958 р. було відновлено курс «Морального виховання» (*dotoku*, що означає буквально «шлях чеснот») у навчальній програмі. Його метою визначено: утвердження морального способу життя і поведінки учнів, формування морального менталітету і суджень, всебічний розвиток особистості, культивування творчого способу життя, мотивація і залучення учнів до різних видів діяльності як представників нації та суспільства. Закладена модель встановила відлік початку чинної японської системи шкільної освіти і виховання.

4. Сучасна японська школа – горизонтальний сегмент суспільства, що у своїй діяльності спирається на узгоджену, чітку основу – законодавчо-нормативну базу, уніфікований зміст виховання, методично-дидактичний складник. Хронологія освітніх реформ в Японії свідчить про регулярність оновлення шкільної політики, її сталий розвиток, моніторинг-реакцію на події суспільного життя (концепція «навчання без стресу», концепція «жаги до життя»).

Зміст морального виховання в японській школі будується довкола чотирьох сфер, які декларують набір цінностей і бажаних якостей громадянина Японії.

Особливостями реалізації змісту шкільного виховання в Японії є його уніфікація, цілісний, системно-ціннісний, компетентнісний підхід до організації. Зміст виховання відзначається диференційованою спрямованістю на різні рівні шкільної освіти, має дієво-наскрізний характер.

Платформою, що дозволяє реалізувати зміст виховання у школах в Японії є моральне виховання як предмет і спеціальна діяльність, що є обов'язковим складником освітньої програми. На курс «Морального виховання» (з 1 – 9 класи) як на обов'язковий предмет у навчальній програмі відводиться 1 година на тиждень. У навчальній програмі старшої школи курс морального виховання відсутній, однак наступність у вихованні не переривається – старшокласники вивчають суспільствознавчі дисципліни, продовжують брати участь у спеціальній діяльності.

Вивчення шляхів реалізації змісту виховання в японській школі дозволяє стверджувати про спільний інструментарій: принципи, методи, форми, форми організації, засоби виховання, поширені в українській педагогічній теорії і практиці, є широкоживаними в школах Японії. У роботі зі школярами японські вчителі схильні віддавати перевагу методам педагогічної підтримки. Вітається учнівська самостійність і взаємодія. У середній і старшій школі акцент зміщується на учнівську рефлексію, поєднання педагогічного керівництва із учнівською ініціативою. Докладання зусиль учнями, наполегливість розглядаються системою як важливіші якості у навчанні, ніж вроджені задатки. Практика учнівського наставництва старший – молодший реалізується під час тренувань школярів у

клубах; передбачає дотримання відповідного етикету, культури спілкування між старшими і молодшими учнями. Школи в Японії практикують активну трудову діяльність.

5. Зіставлення схеми реалізації змісту шкільного виховання в Японії і Україні доводить про явище присутності універсальних тенденцій (гуманізація, ціннісна орієнтація, компетентнісна парадигма), спільні засади змісту. Зміст виховання в обох системах відбиває цілі і завдання виховання, реалізується через принципи, форми організації виховного процесу, методи, прийоми, засоби. Специфікою цільового компонента в змісті шкільного виховання в Японії є врахування концепції «жаги до життя», акцент на інтеракції (повага до інших, внесок у мир, взаємоповага). В Україні, зважаючи на незавершені державотворчі процеси, суспільство ставить запит на формування української ідентичності. Характерною відмінністю змісту виховання в японській системі шкільної освіти є його уніфікований характер.

Відмінністю у реалізації змісту виховання є його інтеграція у предмети навчальної програми і позакласну діяльність в українській школі. В Японії зміст виховання додатково екстраполюється й на позашкільну діяльність, що є частиною формальної програми. В Україні позашкільна діяльність належить до неформальної програми, закріплена за сферою відповідальності дитячо-юнацьких об'єднань.

Зіставлення практик дозволило виокремити специфіку японської методики виховання: координацію усієї освітньої діяльності зі змістом, обов'язковий курс «Морального виховання» з 1 по 9 класи, опора на учнівську мотивацію, єдність правил для всіх, пропаганда і імплементація активної трудової діяльності на користь шкільної / місцевої громади, управління учнівською зайнятістю в позашкільний час (обов'язкові клуби для школярів середньої і старшої школи), учнівське наставництво старший – молодший (senpai – kohai), комбінація різних форм і видів роботи із школярами, мотивація учнів до саморозвитку. Велике значення у створенні творчого середовища має взаємодія школи із батьками і громадою, організація профорієнтаційної роботи (йдеться про окрему практику на

робочих місцях, розуміння ринку праці). Остання уможлиблює самовизначення учнів із професійним шляхом вже на етапі середньої школи. До істотних інваріантів реалізації змісту виховання можна зарахувати: якісну здоров'язбережувальну програму, високий ступінь ресурсності шкільного виховання, діяльнісний підхід до реалізації превентивного виховання, якісне всебічне виховання школярів.

Таким чином, інтеріоризацію цінностей, закладених у змісті виховання, в особистісні якості школяра уможлиблює рівномірний розвиток усіх складників ставлень через створення різноманітних каналів досвіду, що позитивно позначається на формуванні морально зрілої, самостійної людини з усвідомленням своєї ідентичності і призначення.

6. Вивчення досвіду Японії і зіставлення його з вітчизняним дає змогу звернути увагу освітян на слабкі сторони обох систем, що відбиваються у проблемах добробуту школярів. Перспективними ідеями японського досвіду для використання у закладах загальної середньої освіти в Україні вважаємо: утвердження чіткої стратегії виховання, його змісту; діялісно-орієнтовану шкільну освіту і виховання; плекання національної ідентичності, створення рівного доступу для усіх школярів до якісних освітніх послуг через різні види діяльності; інвестицію у добробут школярів через поліпшення здоров'язбережувальної шкільної програми; збільшення кількості колективних форм роботи зі школярами; формування учнівської самостійної, культури співпраці між учнями, школою, батьками і громадою. Оскільки японська система освіти володіє відповідним досвідом, актуальним видається його висвітлення і скористання з нього.

Матеріали дослідження можуть бути адресовані широкому колу освітян.

Перспективними для подальшого дослідження вважаємо такі проблеми виховання, як: впливи української (радянської) педагогіки на японську шкільну освіту, профорієнтаційна робота зі старшокласниками в шкільній освіті Японії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Акт проголошення незалежності України. (1991). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12#Text>
- Алієв, О., Москальова, Л., Помиткін, Е.(2018). *Людина. Родина. Світ*. Навчальний посібник інтегрованого курсу для учнів 1 класу. Київ.
- Андрющенко, Т. (2007). Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного. Автореф. дис. канд. пед. наук. Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький.
- Армор, Ф. (2018). *Уроки виховання характеру: будуйте своє життя на надійному фундаменті*. Київ : Східноєвроп. гуманітар. місія.
- Арьєс, Ф. (1999). *Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета.
- Афанасьев, А. (2010). Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение». В *Мир науки, культуры, образование*, 1(20).
- Божович, Л., Славина, Л.(1979). *Психическое развитие школьника и его воспитание*. Москва: Педагогика.
- Бабурова, И. (2009). Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе. Автореф. дисс. док. пед. наук. Смоленский государственный университет. Смоленск.
- Балакірева, О. (Ред.).(2019). *Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді»*. Київ: Поліграфічний центр «Фоліант».
- Балл, Г. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. Житомир: Видавництво «Волинь».
- Барліт, О. (2009). Аксіологічні засади ставлення школярів до природи у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (кінець XIX - початок XX

- століття). Автореф. дис. канд. пед. наук. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград.
- Барна, Х. (2014). Виховання ціннісного ставлення до книги у дітей старшого дошкільного віку. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ.
- Бех, И. (1992). Психологические основы нравственного развития личности. Автореф. дис. д-ра психол. наук. НИИ психологии Украины.
- Бех, І. та ін. (2018). Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей». Київ. Відновлено з <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>
- Бех, І., Журба, К. (2017). Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. В *Гірська школа українських Карпат*, 16, 24–33. Відновлено з lib.iitta.gov.ua/709855/1/Стаття_Журба_gir_shk.pdf
- Бібік, Н.(Ред.) (2017). *Нова українська школа: poradnik dla vchytеля*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Біла, І. (2015). Досвід становлення таланів в Японії. В *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 11 (42).
- Білецька, С. (2008). *Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн*. Харків: Факт.
- Боднар, І., Кіндзер, Б. (2016). Дозвілля українських школярів і місце рухової активності у ньому. *Психологія та педагогіка та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, (5), 11–18. doi:10.15561/18189172.2016.0502
- Боришевський, М., Шевченко, О., Володарська Н., (2011). *Психологічні закономірності розвитку духовності особистості*. Київ: Педагогічна думка.
- Бурдун, В. (2006). Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці. Автореф. дис. канд. пед. наук. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ.
- Буцька, Н. (2016). *Родзинки виховання*. Полтава.

- Виндельбанд, В. (1995). *Избранное: дух и история*. Москва: Юрист.
- Витяг з Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, (1996). Відновлено з https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/6macko_robkuratoriv_akademgrup/dodg.html
- Вишневецький, О. (1996). Сучасне українське виховання. Львів : Львівський обл. наук.- метод. ін-т освіти : Львівське обл. пед. т-во ім. Г.Ващенко.
- Вишневецький, О. (2008). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Київ: Знання.
- Выготский, Л. (2008). *Педагогическая психология*. Москва: Астрель Хранитель.
- Гартман, Н. (2002). *Этика*. Санкт-Петербург: Владимир Даль.
- Гаснікова, О. (2010). Організаційно-методичні умови формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я у підлітків загальноосвітньої школи. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ.
- Голос, Г. (2017b). Виховання ціннісних ставлень: аналіз джерельної бази. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 27, 133–139.
- Голос, Г. (2019c). Проблеми дітей та учнівської молоді в Україні та Японії. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпро, 2(18). 56–66.
- Голос, Г. (2019f). Шкільне виховання в Японії: досвід для України. В *До світу через мови*. Матеріали науково-практичної конференції, 20 – 22 березня 2019 р. Київ: Вид. центр КНЛУ, 67–69.
- Голос, Г. (2017a). Тенденції виховання на початку ХХІ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 1(55), 38–42.
- Голос, Г. (2017c). До вивчення сучасного бачення сутності поняття «ціннісні ставлення». В *Україна і світ: діалог мов і культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29 – 31 березня 2017 р. Київ: Вид. центр КНЛУ, 675–677.

- Голос, Г. (2018a). Виховна інженерія по-японськи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Голос, Г. (2019a). Досвід шкільного виховання в розрізі японської моделі. *Молодий вчений: науковий журнал*. Херсон, 1 (65), 43–50.
- Голос, Г. (2019d). Практика формування японської ідентичності в загальноосвітній школі. *Вісник Львівського університету*. Львів, 34, 41–51.
- Голос, Г. (2019g). *Шкільна освіта в Японії*. Практико-орієнтовний курс для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта. Біла Церква.
- Голос, Г. (2020). Шкільне харчування: досвід Японії. В *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*. Матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 08 – 09 жовтня 2020 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 35–38.
- Гончаренко, С. (2001). Гуманізація і гуманітаризація освіти. В *Шлях освіти*.
- Григоришин, С. (2008). Порівняльний аналіз понять значущості та феномену у Г. Лотце і Е. Гусерля. *Магістеріум*. Історико-філософські студії, 25–36.
- Гришелева, Л., Чегодарь, Н. (1998). *Японская культура нового времени. Эпоха Мэйдзи*. Москва: Восточная литература.
- Гуревич, П. (2015). Педагогические интуиции Э. Шпрангера. *Педагогика и просвещение*, 2, 104–107. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.2.15829
- Данієлян, А. (2012). Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу. Автореф. дис. канд. пед. наук. Держ. закл. Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ.
- Декларація про державний суверенітет України. № 31, ст.42. (1990). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12>
- Демоз, Л. (2000). *Психоистория*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). №896. (1993). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
- Державна служба статистики України: загальноосвітні та професійно-технічні навчальні заклади України (2017). Відновлено з http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm

Державний стандарт повної й базової середньої освіти (2011). Відновлено з <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ministriv-kabinetu-postanovi/postanova-vid-listopada-2011-1392-pro-2011-5532.html>

Деякі питання щодо створення у 2019/2020 н. р. безпечного освітнього середовища, формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок. Лист МОН № 1/9-414, (2019). Відновлено з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65427/

Дмитрів, Г. (2019). *Нова українська школа: поради вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти*. Львів: Світ.

Дяченко, Л., Марусинець, М., Ничкало Н., Пазюра, Н. (2020). *Професійна підготовка виробничого персоналу в розвинених країнах Азії*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: ІмексЛТД.

Емота, И. (2018). *Теория каваи*. Москва: «Новое литературное обозрение».

Євроосвіта (2016). Фінансування освіти: скільки, кому і як? Відновлено з <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=4879>

Жирська, Г. (1993). Формування гуманістичних цінностей у старшокласників у позаурочній діяльності. Автореф. дис. канд. пед. Наук. Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки.

Загородня, А. (2018). Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. *Молодь і ринок*, 3 (158). Відтворено з <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/128884/124077>

Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2019). В *Відомості Верховної Ради*. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>

Закон України «Про загальну середню освіту» (1991). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

- Закон України «Про освіту» (1991). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- Закон України «Про освіту» (2017). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
- Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993). Відновлено з <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>
- Закону України «Про охорону дитинства» (2001). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
- Здоровило, Т. (2017, Вересень 12). Цього року в Україні лише офіційно 226 підлітків намагались або вчинили самогубство. В *Україна молода*. Відновлено з <https://www.umoloda.kiev.ua/number/0/2006/115618/>
- Ідеї К. Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної освіти та науки: 1991-2010 рр. (2010). Серія «Видатні педагоги світу», № 5. Одеса.
- Ікеда, Д., Згуровський, М. (2013). Діалоги. Японія і Україна – різні долі, спільні надії. Київ: Генеза, 2013.
- Каган, М. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис.
- Капранов, С. (2014). Імператор як вихователь народу (японський рескрипт про виховання 1890 р. та священні едикти китайських імператорів». *Китаєзнавчі дослідження*, 1–2, 149–159.
- Карелова, Л. (2017). *Ключевые мировоззренческие проблемы в японской философии XX века (историко-философские очерки)*. Москва: ИФ РАН.
- Киричок, В., Підгорна, Н. (1998). Заняття з етичного виховання в 1 класі. Київ: Освіта.
- Ковальчук, Ю. (2012) *Япония и японцы. То, о чем умалчивают путеводители*. Рипол Классик. Відновлено з <https://iknigi.net/avtor-yuliya-kovalchuk/98354-yaponiya-i-yaponcy-to-o-chem-umalchivayut-putevoditeli-yuliya-kovalchuk.html>
- Колесник, А. (1994). Воспитание у детей эмоционального положительного отношения к дошкольному учреждению. Автореф. дис. канд.пед.наук. Одесский педагогический ин-т им. К.Д.Ушинского.

- Колонькова, О. (2003). Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи. Автореф. дис. канд. пед. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ.
- Кон, И. (1984). *В поисках себя: личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат.
- Кон, И. (1989). *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение.
- Кон, И. (1997). *Вкус запретного плода: сексология для всех*. Москва: Семья и школа.
- Кон, И. (2003). *Ребёнок и общество*. Москва.: Академия.
- Конвенція про права дитини (1991). Відновлено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
- Коновець, О. (2003). *Український ідеал*. Київ: Просвіта.
- Кононко, О.(Ред.) (2003). *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні*. Київ.
- Конституція України (1996). Відтворено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
- Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996). В *Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі*. Відновлено з https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/6macko_robkuratoriv_akademgrup/
- Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001). Відновлено з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/
- Концепція національного виховання (1995). В *Рідна школа*, 6. Відновлено з <http://library.nlu.edu.ua/BIBLIOTEKA/STATTI/KONCEPCIY.pdf>
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. № 641, (2015). Відновлено з rpru.edu.ua/ua/files/vr/knpvdm16062015.doc
- Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2009). Відновлено з <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>
- Концепція Нової української школи (2016). Відновлено з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

- Корж, Н. (2016). Формування ціннісного ставлення у студентів до фізичної культури в процесі самостійних занять. Автореф. дис. канд. пед. наук з фіз. Виховання і спорту. Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. Дніпро.
- Кучай, Т. (2014a). Організація навчального процесу в університетах Японії. В *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 10 (1).
- Кучай, Т. (2014b). Моральне виховання учнів початкових класів в Японії. В *The Journal of Humanities* № 34, 54–59.
- Кучай, Т. (2015). Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів. Автореф. дис. д-ра пед. наук. Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси.
- Кушнір, І. (2018). Проблеми працевлаштування молоді та шляхи їх вирішення. Відновлено з <https://drohobych-rada.gov.ua/problemy-pratsevlashtuvannya-molodi-ta-shlyahy-yih-vyrishennya/>
- Лаппо, В. (2008). Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етнорегіону). Автореф. дис. канд. пед. Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ.
- Латышев, И. (1985). *Семейная жизнь японцев*. Москва: Наука.
- Левківський, М. (1994). Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи: (історико-теоретичний аспект). Автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ.
- Леонтьев, А. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Литньова, Т. (2010). Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). В *Історико-педагогічний альманах*, 68–72.
- Локшина, О. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.)*. Київ: Богданова А.М.

- Лупинович, С. (2006). Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи-комплексу естетичного виховання. Автореф. канд.пед.наук. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. Тернопіль.
- Лупінович, С. (2006). Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи-комплексу естетичного виховання. Автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя.
- Лученко, О. (2021). Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/339103441_PROFESIJNA_ADAPTA_CIA_VCITELIV-POCATKIVCIV_DO_ROBOTI_V_SKOLAH_ARONII
- Магрламова, К. (2008). Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи. Дніпропетровський національний ун-т. Днепропетровск : Наука і освіта.
- Маршицька, В. (2003). Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. Автореф. дис.канд. пед. наук. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ.
- Махній, М. (2011). *Незвичайна антропология: Науково-популярний курс*. Чернігів: ЧНПУ.
- Міністерство соціальної політики України. (2019). 10 жовтня суспільство відзначає Всесвітній день психічного здоров'я (жовтень 10). Відновлено з <https://www.msp.gov.ua/news/14055.html>
- Моги, К. (2018). *Икигай. Смысл жизни по-японски*. Відновлено з <https://iknigi.net/avtor-ken-mogi/156566-ikigay-smysl-zhizni-po-yaponski-ken-mogi.html>
- Молодякова, Э. (Ред.) (2014). *Японское общество: изменяющееся и неизменное*. Москва: АИРО-XXI.
- Молодякова, Э. Маркарян, С. (1996). *Японское общество: книга перемен*. М: Институт востоковедения РАН. Відновлено з <https://book.ivran.ru/f/molodyakova-markaryan-pdf.pdf>
- МОН (2019). Ціннісні орієнтири сучасної української школи.

- Мойсеюк, Н. (2007). Педагогіка. Київ.
- Мясищев, В. Н. (1995). *Психология отношений*. Воронеж: НПО МОДЭК.
- Научитель, Е. (1999). Ценностные ориентиры студентов: психологические факторы формирования, развития, трансформации. Автореф. дис. канд. психол. наук. Харьковский гуманитарный ин-т «Народная украинская академия».
- Національна доктрина розвитку освіти (2002). Відновлено з <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
- Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04/sp:wide:max100#Text>
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013). Відновлено з <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (n/d). Відновлено з http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
- Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України.
- Озерська, О. (2006). Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії. Автореф. дис. пед. наук. Харьков.
- Окамото, Ю. (2013). Япония без вранья: исповедь в сорока одном сюжете.
- Олпорт, Г. (1998). *Личность в психологии*. Москва: Ювента.
- Олпорт, Г. (2002). *Становление личности*: Избранные труды. Москва: Смысл.
- Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України (2011). Відновлено з <https://unotices.com/book.php?id=179062&page=18>
- Пагутяк, Г. (2016). Про фантазії Міносвіти інтегрувати українську літературу у світову. Відновлено з https://zik.ua/news/2016/11/30/zamalovka_z_pryvodu_fantazii_minosvity_integruvaty_ukrainsku_literaturu_u_1000263

- Пагутяк, Г. (2017). Леонтович і караоке, або Сучасна школа. Відновлено з https://zik.ua/news/2017/05/30/leontovych_i_karaoke_abo_suchasna_shkola__tse_zona_1105307
- Перебійніс, О. (2021, Лютий 17). Неофіти українства: Софія Русова. Відновлено з <https://www.istpravda.com.ua/articles/2021/02/17/159014/>
- Петрочко, Ж., Кириченко, В. (2016). Окрилені Україною. Харків: Панов.
- Піроженко, Т. (2016). Компас у світі ціннісних орієнтацій дошкільника. Київ: Слово.
- Положення про загальноосвітній навчальний заклад. Кабінет Міністрів України, № 778, (2010). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/778-2010-p>
- Помиткін, Е. (2009). Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді. Автореф. дис. д-ра психол. наук. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ.
- Помиткін, Е. (н/в). Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників. Відновлено з <https://core.ac.uk/download/pdf/32306793.pdf>
- Пономаренко, В. (2010). Дослідження та аналіз освітньої політики в Україні. Автореф. дис. канд. політ. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Приходько, Ю. (1997). Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку. Автореф. дис. д-ра психол. наук. Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова.
- Професійний стандарт (2020). Відновлено з https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf
- Про статистику проявів девіантної поведінки серед учнівської молоді (2015). В *Теофіпольський районний методичний кабінет*. Відновлено з https://teofipolrmk.at.ua/publ/rpmpk/praktichnim_psikhologam/pro_statistiku_projaviv_deviantnoji_povedinki_sered_uchnivskoji_molodi/19-1-0-17

- Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018).
Відновлено з <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini>
- Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року (2019). Відновлено з <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- Проект «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» (2013).
Відновлено з <http://osvita.khpg.org/index.php?id=1357391226>
- Проект «Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років» (2014).
Відновлено з: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
- Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013 – 2017 роки (2011). Відновлено з <http://hainyzhnyk.in.ua/doc2/2011%2812%29.proekt.php>
- Рак, Л., Штрах, К. (2019). Фізична активність та фізичний розвиток дітей шкільного віку. В *Сучасна педіатрія*. Україна. 5(101), 43-48. Doi 10.15574/SP.2019.101.43
- Риккерт, Г. (1998). Науки о природе и науки о культуре. Москва: Республика.
- Розуміння добробуту дітей (2017). В *Програма розвитку емоційної стійкості дітей в школі та поза нею*. Відновлено з <https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2017/04/Childrens-Resilience-4-Understanding-childrens-wellbeing.pdf>
- Рыбалка, В. (2015). *Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике*. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко.
- Сапожников, С. (2006). Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації будівельного профілю. Автореф. дис.канд.пед.наук. Херсонський держ.університет. Херсон.
- Сапожников, С. (2016). Миротворча та просвітницька місія сучасного педагога. В *Економічний нобелівський вісник*, № 1 (9), 203–205.
- Сбруева, А. (2015). Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти. Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка. Відновлено з <https://repository.sspu.sumy.ua>

Свистак-Яроцька, О. (2016). *Екологічна освіта школярів: досвід Японії*. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин.

Світлична, С. (2010). Виховання ціннісного ставлення до себе у старших дошкільників засобами народної педагогіки Слобожанщини. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ін-т проблем виховання АПН України. Київ.

Сисоева, С. (2013). Освітні реформи: освітологічний контекст. В *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 44–55. Київ. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_3_7

Слободян, О., Стадний, Є. (2016). Українські студенти за кордоном: скільки та чому? В *Аналітичний центр Cedos*. Відновлено з <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu>

Соловей, М., Кудіна, В., Спіцин, Є. (2013). Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання. Київ: «Ленвіт».

Сологуб, Л. О. (1995). Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі. Автореферат дис. канд. пед. наук. Київ.

Солодка, О. (2013). Про «цінності», «вартості» та «значущості» або як складнощі перекладу позначають «дифузю смислової насиченості» понять. В *Вісник КНЛУ. Серія «Історія, економіка, філософія»*, 18, 155–169.

Стельмахович, М. (1996). *Українська родинна педагогіка*. Інститут системних досліджень. Київ.

Столярченко, О. (2018). Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. Автореф. дис. докт. пед. наук. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця.

Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. (2015). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>

- Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики (2003). Відновлено з www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_409_ua_ref_strategy.pdf
- Сяо, Ц., Су, С. (2018). Інтеграція педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в освітній простір Китаю. В *Педагогічна освіта: теорія і практика. психологія. Педагогіка*, 29.
- Сухомлинська, О. (2010). Програми національного виховання в умовах освітніх модернізаційних змін. В *Шлях освіти*. 4, 4–8.
- Східний світ, (2017). Відновлено з www.oriental.iatp.org.ua/publ/ow/2007/2007_3/
- Ткачук, М. (2016). Зміст національного виховання в педагогічній думці України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Умань: Сочінський.
- Третяк, О. (2014). Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів у навчально-виховному процесі. Автореф. дис. канд. пед.наук. Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.
- Турянська, О. (2006). Особистісно орієнтоване навчання історії в школі. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ : Альма-матер.
- Права дітей (2017). В *Українська гельсінська спілка з прав дитини* Відновлено з <https://helsinki.org.ua/prava-ditej-2017/>
- Ушинский, К. (2004). *Человек как предмет воспитания*. Москва: Гранд.
- Філіпчук, Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*. Чернівці: Видавництво «Друк Арт».
- Філіпчук, Г. (2018). *Українськість: витоки, виклики, відповіді*. Київ: Майстер книг.
- Фролова, Н. (1997). Трансформація системи цінностних орієнтацій на переломних етапах розвитку общества (психологічний аспект). Автореф. дис. д-ра психол. наук. Днепропетровский гос. ун-т. Днепропетровск.
- Фромм, Е. (2010). *Мати чи бути*. Пер. з нім. О. Михайлова та А. Буряк. Київ: Український письменник.

- Хиллинг, Г. (2014). В поисках истинного Макаренка. Русскоязычные публикации (1976 -2014). Полтава: Издатель Шевченко Р.В.
- Хіля, А. (2017). Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії. Автореф. дис. канд. пед.наук. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця.
- Шевчук, К. (2009). Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Автореф. канд.пед.наук. Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ.
- Шинкарук, В. (Ред.) (2002). Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії ім. Г. Сковороди. Київ : Абрис.
- Шлейхер, А. (2018). *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Переклала з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис.
- Шохин, В. (2006). Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: монография. Москва: Изд-во РУДН.
- Шутько, В. (2014). Проблеми фізичного виховання школярів через призму поглядів учителя. В *Педагогіка вищої та середньої школи*, 40.
- Щелкунов, Д. (2012). Виховання ціннісного ставлення до здоров'я в учнів із вадами зору Автореф. дис. канд. пед. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ.
- Щербань, П. (2000). Національне виховання в сім'ї.
- Щуркова, Н. (1998). Програма виховання школьника. Москва.
- Эренбург, И. (1960). *Путевые записи. Япония, Греция, Индия*. Відновлено з <https://www.ozon.ru/context/detail/id/2473505/>
- Anderson, R. (1959). *Japan: three epochs of modern education*. Bulletin. U.S. Department of health, education and welfare.
- APEC (2019). APEC at a Glance. Retrieved from <https://www.apec.org/Publications/2019/02/APEC-at-a-Glance-2019>
- APEC Education Strategy (2017). Retrieved from <http://mddb.apec.org>
- Asian ed topics (2013). Integrated Studies in Japan: Problematising a «Successful» Reform. Retrieved from <https://asianedtopics.wordpress.com/2013/04/10/52/>

- Asian society (2019). Retrieved from <https://asiasociety.org/education>
- Bamkin, S. (2015). Moral education at Japanese elementary school. Retrieved from https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/report-documents/Bamkin%20S%20Report%202015%20Final_0.pdf
- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword, Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton, Mifflin Company.
- Bennett, L. (1995) Expectations for Japanese Children. Retrieved from <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/yl/1003/100306.html>
- Berkowitz, M. (2002). The Science of Character Education. In *Bringing in a new era in character education?* Hoover Press. 43-64.
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M.(2007). *Comparative education research: approaches and methods*.Springer.
- Cave, P. (2016). *Schooling selves. Autonomy, interdependence, and reform in Japanese junior high education*. The University Chicago Press.Chicago and London.
- CRICED (2018). Education system and practice in Japan. Retrieved from http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppe_f7.html#18
- Cummings, W. (2003). *The institutions of education*. A comparative study of educational development in the six core nations. Oxford: Symposium books.
- Deren, K., Nyankovskyy, S., Nyankovska, O., Łuszczki, E.,Wyszyńska, J., Sobolewski,M., Mazur, A. (2018). The prevalence of underweight, overweight and obesity in children and adolescents from Ukraine. In *Scientific Reports*. Retrieved from 10.1038/s41598-018-21773-4
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dolan, R., Worden R. (1994). *Japan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress.
- Duke, B. (2009). *The History of Modern Japanese Education:Constructing the National School System,1872 – 1890*. New York: Rutgers University Press.

- Education and patriotism (2018). Kyōiku to aikoku. Documentary. In *The Asia-Pacific Journal*. Retrieved from <https://apjjf.org/-Rusneac-Collin--Sven-Saaler/5197/article.pdf>
- European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Retrieved from <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/>
- European Union (2020a). The EU in brief. Goals and values of the EU. Retrieved from https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en
- European Union (2020b). The European Union: What it is and what it does. Retrieved from <http://publications.europa.eu/webpub/com/eu-what-it-is/en/>
- Facts and Details (2016). Japan after World War II: hardship, Macarthur, the American occupation and reforms. Retrieved from <http://factsanddetails.com/japan/cat16/sub110/item526.html>
- Fish, R. (2018). The latest trend in the reform of high school education in Japan: Focusing on the curriculum reform. In *The Journal of Social Studies Education in Asia*, vol.7, 111–113.
- Foreign policy. (2019). How students are being prepared for Society 5.0. Retrieved from <https://foreignpolicy.com/sponsored/how-japan-is-preparing-its-students-for-society-5-0/>
- Francisco, A. (2013, May 7). Is underage drinking and smoking a problem in Japan? Won't somebody think of children. In *Tofugu*. Retrieved from <https://www.tofugu.com/japan/underage-drinking-in-japan/>
- Fukuzawa Yukichi (2020). In *Manga Wiki*. Retrieved from https://manga.fandom.com/wiki/Fukuzawa_Yukichi
- Fukuzawa, R. (1994) The path to adulthood according to Japanese schools. In *The Journal of Japanese Studies*. Vol. 20 (1), 61-86 Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/132784>
- Gerasymenko, G.V. (2017). Gender-responsive adolescent health and well-being in Ukraine. *Demography and social economy*, 3(31):11-23. doi: <https://doi.org/10.15407/dse2017.03.011>

- Gordenker, A. (2001, November 16) Sewing and cookery aren't just for the girls. In *The Japantimes*. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/life/2001/11/16/lifestyle/sewing-and-cookery-arent-just-for-the-girls-2/#.XOxW-BYzbct>
- Gordenker, A. (2002, May 31). Encouraging kids to think for themselves. In *The Japantimes*. Retrieved from https://www.japantimes.co.jp/life/2002/05/31/lifestyle/encouraging-kids-to-think-for-themselves/#.XM_mFzAzbcS
- GPD (2019). In *The World Bank data source*. Retrieved from <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>
- Grossman, D. (2004). Higher Education and Teacher Preparation in Japan and Hong Kong. Retrieved from <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no4/08.pdf>
- Gullick, S. (2004). *Evolution of the Japanese*. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/cache/epub/13831/pg13831.txt>
- Harada, T. (2018). The latest trend in the reform of high school education in Japan: Focusing on the curriculum reform. *The Journal of Social Studies Education in Asia*, vol.7, 111–113.
- Harlan, C. (2013, January 26). Japan's school lunch menu: A healthy meal, made from scratch. In *Washington post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/world/on-japans-school-lunch-menu-a-healthy-meal-made-from-scratch/2013/01/26/5f31d208-63a2-11e2-85f5-a8a9228e55e7_story.html?noredirect=on&utm_term=.365d0ffbcb
- Hobson, J. (2004) *The Eastern Origin of western Civilization*. Cambridge: University Press.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. In *International Journal of Intercultural Relations*. [doi:10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5).
- Holos, A. (2018b). Kalocagathia on national values: historical context of value education. *Pedagogy and psychology*. Budapest, VI (74), 23–26. doi.org/10.31174/send-pp2018-180vi74-05.pdf

- Holos, A. (2019b). Value education contents in Ukraine comprehensive schools: theory and practice. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Київ, 1(9), 16–20. doi.org/10.17721/2415-3699.2019.9.04
- Пonasmile My Japan (2016, Квітень 26). Первый день в японской школе. Відновлено з https://www.youtube.com/watch?v=MID5FBvU_5w
- Пonasmile My Japan (2016, Травень 26). Жизнь в Японии. Правда ли, что детям можно все до 5 лет. Відновлено з <https://www.youtube.com/watch?v=cNi1SpDiyQg&list=PLcs5xxQnTILBEqS-aOLMUUvAYicho4ENx&index=2>
- Пonasmile My Japan (2016, Червень 24). Японская школа: правила и задания для мам в Японии. Відновлено з <https://www.youtube.com/watch?v=DIE1bH2mQzk&list=PLcs5xxQnTILBEqS-aOLMUUvAYicho4ENx&index=5>
- Пonasmile My Japan (2017, Січень 23). Особенности уроков и учебников в японской школе. Відновлено з https://www.youtube.com/watch?v=MID5FBvU_5w
- Пonasmile. My Japan (2016, Травень 26). Жизнь в Японии. Правда ли, что в Японии детям всё можно до 5 лет. Відновлено з <https://www.youtube.com/watch?v=cNi1SpDiyQg&list=PLcs5xxQnTILBEqS-aOLMUUvAYicho4ENx&index=2>
- Info light, (2013). Сиріцтво в Україні. Відновлено з <http://infolight.org.ua/maps/sirictvo-v-ukrayini>
- Ishida, H. (2018). The History, Current Status, and Future Directions of the School Lunch Program in Japan. In *Jpn. J. Nutr. Diet.*, vol.76 Supplement. Retrieved from https://www.jstage.jst.go.jp/article/eiyogakuzashi/76/Supplement/76_S2/_pdf
- Ishikida, M. (2005). Japanese education in the 21st century. IUniverse, Inc. New York. Shanghai.

- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., Miyakawa, T. (2007). Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement. Singapore: World Scientific Publishing.
- Iwasaki, K., Watanabe, T., Tamura, T. (2017). The significance of group supervision to yogo teachers in Japan. In *Journal of education and training studies*, vol.5 (9). DOI: 10.11114/jets.v5i9.2587
- Japan Forum (n/d). Futsu-ka (general education program), senmon gakka (specialized or vocational programs), sogo gakka (integrated programs). Retrieved from https://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini_en/html/futsuka.html
- Japan Forum (n/d). Supplementary information about elementary school. Retrieved from http://www.tjf.or.jp/shogakusei/exp/exp01_e.htm
- Japan info (2015, July 28). Japanese cram schools. Retrieved from <https://jpninfo.com/16301>
- Japan Society for the Promotion of Science (2018). Science dialogue problem. Retrieved from <https://www.jsps.go.jp/english/e-plaza/e-sdialogue/index.html>
- Japan Today (2012, March 13). Japan's 10 most intractable problems. Retrieved from <https://japantoday.com/category/features/kuchikomi/japans-10-most-intractable-problems>
- Japan Today (2020, February 7). Record 1,957 child abuse cases investigated by police in 2019. Retrieved from <https://japantoday.com/category/crime/record-1-957-child-abuse-cases-probed-by-police-in-2019>
- Japanese education, (2017). In *U.S. Dept. Of Education Study*. Retrieved from http://members.tripod.com/h_javora/jed1.htm Історія
- JapanToday (2015, May 26). Abenomics and Japanese youth: How are they faring? Retrieved from <https://japantoday.com/category/features/opinions/abenomics-and-japanese-youth-how-are-they-faring>
- Kasianov, G. Ukraine: education sector overview: 1990 – 2014. (2015). In *Institute for Education Development researches*. Retrieved from <http://iro.org.ua/en/main/research/21>
- Kawano, K. (2016a, August 10). The Ins & Outs of Japanese Elementary School Holidays: work well, play well. In *Savvy Tokyo*. Retrieved from

<https://savvytokyo.com/the-ins-and-outs-of-japanese-elementary-school-holidays/>

- Kawano, K. (2016b, July 11). Child safety tips from Japanese schools: basic education. In *Savvy Tokyo*. Retrieved from <https://savvytokyo.com/basic-education-child-safety-tips-japanese-schools/>
- Kawano, K. (2016c, May 23). Bullying in Japanese Schools. In *Savvy Tokyo*. Retrieved from <https://savvytokyo.com/bullying-japanese-schools>
- Kumagai, K. (n/d). Value-Creating Pedagogy and Japanese Education in the Modern Era. Retrieved from <https://www.tmakiguchi.org/assets/images/kumagai.pdf>
- Keith, D. K. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Khan, Y. (1997). *Japanese moral education past and present*. London: Associated University Presses.
- Kimura, D., Tatsuno, M. (2017). Advancing 21st Century Competencies in Japan. In Asia Society. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-japan.pdf>
- Kitamura, Y. (2019). Background and Context of Education System in Japan. In *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol. 47. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-2632-5_1
- Kluckhohn, F., Strodtbeck, F. (1961). *Variations in Value Orientations*. Peterson.
- Kohgo, A. (2014), Information security education for students in Japan. In *NIER*. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201403ISE.pdf>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kyodo news (2018, October 4). Record 37,000 children suspected to have suffered abuse in Japan. Retrieved from <https://english.kyodonews.net/news/2018/10/5da4a3931869-record-37000-children-suspected-to-have-suffered-abuse-in-japan.html>

- LeTendre, G. (1994). Guiding Them on: Teaching, Hierarchy, and Social Organization in Japanese Middle Schools. In *Journal of Japanese Studies*, vol. 20 (1).
- Letendre, G. (1996). Youth and schooling in Japan: competitions with peers. In *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 41.
- Lewis, C. (2017). Implication of the Tokkatsu for Western Teachers. In *Educating the whole child*. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/edwc/>
- Lewis, K. (2017, October 2). How Japan raises resilient children: from «ganbatte» Vs. «good luck» to teaching hard work and effort. In *Savvy Tokyo*. Retrieved from <https://savvytokyo.com/japan-raises-resilient-children/>
- Lewis, K. (2019, February 17) The Japanese way of disciplining children: how disciplining in private helps children behave in public. In *Savvy Tokyo*. Retrieved from <https://savvytokyo.com/japanese-way-disciplining-children/>
- Lickona, T. (2004). *Why Character Matters*. New York: Touchstone.
- Lingualift (2019). Japan's senpai and kohai system. Retrieved from <https://www.lingualift.com/blog/senpai-kohai/>
- Lozano, B. (2013) Understanding Futōkō as a social problem in Japan: The social context and motivation for change. Thesis. Retrieved from https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/bitstream/handle/2104/8886/Brittany_Lozano_HonorsThesis.pdf?sequence=1
- Maruyama, H. (2013). Moral education in Japan. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf>
- McLeod, S. (2018). Attitudes and Behavior. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/attitudes.html>
- Mcneil, B. (2018, October 17). The empty seat on a crowded Japanese train: 10 years on, the 'gaijin seat' still grates. In *Japantimes*. Retrieved from: <https://www.japantimes.co.jp/community/2018/10/17/our-lives/empty-seat-crowded-japanese-train-10-years-gaijin-seat-still-grates/#.XThe5vIzbcS>
- MEXT (1965). Improvement of content of education and development of ability: moral education in Japan. In *White papers*. Retrieved from

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196501/hpae196501_2_031.html

MEXT (2002). For the Cultivation of «Richness in mind», efforts aimed at nurturing «Richness in Mind». In *White papers*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_027.html

MEXT (2011). The Period for Integrated studies. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_012.pdf

MEXT (2011). The revision of the courses of study for elementary and secondary schools. Retrieved from https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf

MEXT (2013). The Second Basic plan for promotion of Education. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373796.htm>

MEXT (2016). Education for sustainable education. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/unesco/title04/detail04/sdetail04/1375695.htm>

MEXT (2017). Moral education. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/

MEXT (2017). 私たちの道徳 中学校 (Підручник з морального виховання «Наша мораль» для 7 – 9 класів). Відновлено з: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1344255.htm

MEXT (2018a). Basic education in Japan. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/policy/education/brochure/title01/detail01/_icsFiles/afieldfile/2018/10/09/1409899-01.pdf

MEXT (2018b). The Third Basic plan for promotion of Education. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373799.html>

- MEXT (2019). 「キャリア・パスポート」に関する Q & A について [Профорієнтаційний паспорт]. Відновлено 3
https://www.mext.go.jp/content/20210219-mxt_jidou01-000007080_2.pdf
- MEXT (2019a). 改訂版「心のノート」を生かした道徳教育の展開 [Курс «Морального виховання», оновлений НМК «Щоденник серця»].
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1332340.htm
- MEXT (2019b). 特別の教科 道徳編 [Шкільний курс моралі для початкової школи]. Retrieved from
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf
- MEXT (2020a). 「生きる力 学びの、その先へ」 [Оновлена навчальна програма 2017 – 2018. Концепія «жага до життя»]. Retrieved from
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- MEXT (2020b). 学制百二十年史 [120-ти річна історія шкільної освіти]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm
- MEXT (2021). 学校安全 [Здоров'язбереження в школі]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1289303.htm
- MEXT (2021). キャリア教育 [Профорієнтаційна робота зі школярами]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/index.htm
- MEXT (2021). いじめ防止基本方針策定協議会. [Протидія булінгу]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyougikai/1341335.htm
- MOFA, (2018). Kids web Japan: Schools. Ministry of Foreign Affairs in Japan. Retrieved from <https://web-japan.org/kidsweb/meet/index.html>
- Murchison, C. (1935). *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press.
- Nae, N. (2017). The more they change, the more they stay the same: Japanese millennials and their attitudes toward work and family. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322486848_The_more_they_change_the_more_they_stay_the_same_Japanese_millennials_and_their_attitudes_toward_work_and_family

- Nae, N. Japan's Cross Cultural Kids (CCK) and Their Quest for Identity (2019). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/332145664>
- Nae, N. Quo vadis? (2018). Japanese youth and the burden of living. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/327781008>
- Naito, T. (1990). Modern education in Japanese public schools. *Moral education forum*, vol.15.
- Nakamine, K. (2019, April 16). Senpai: the Japanese word you look up to. In *Tofugu*. Retrieved from <https://www.tofugu.com/japanese/senpai/>
- NCEE, (2020). Japan: Teacher and Principal Quality. Retrieved from <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/>
- Negishi, T. (2018, March 30). High schools told 32 teenage moms to ‘voluntarily drop out’. In *Asahi*. Retrieved from <http://www.asahi.com/ajw/articles/AJ201803300046.html?iref=pcssdate>
- NIER (2012). Upper secondary education in Japan. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201209SE.pdf>
- Nishi, I. (Ed.) (2005). *The Iwakura Mission in America and Europe: a new assessment*. Japan Library, Taylor&Swift.
- Nishikawa, S. (2009). Japanese Adolescents’ Self-Concept and Well-being in comparison with other countries. Umeå University Medical Dissertations, New Series, N1320. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:281621/FULLTEXT02.pdf>
- Norasakkunkit, V., Uchida, Y., Toivonen, T.(2012). Caught Between Culture, Society, and Globalization: Youth Marginalization in Post-industrial Japan. In *Social and Personality Psychology Compass*, 6 (5), 361–378. DOI:10.1111/j.1751-9004.2012.00436.x
- Numano, T. (2011). Primary schools in Japan. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109BE.pdf>

- OECD (2005). The Definition and selection of key competences. Executive Summary. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2009). Viewing the Japanese school system through the prism of PISA. Retrieved from <https://www.oecd.org/japan/46623994.pdf>
- OECD (2009a). Doing Better for Children. Retrieved from www.oecd.org/els/social/childwellbeing
- OECD (2016). Global Youth Development Index and Report. Retrieved from DOI:https://dx.doi.org/10.14217/global_youth-2016-en
- OECD (2017). Investing in Youth: Japan, Investing in Youth, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264275898-en>.
- OECD (2018). *Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Spending on education
- OECD Family Database (2017b). Teenage suicides (15 – 19 years old). Retrieved from: https://www.oecd.org/social/family/CO_4_4_Teenage-Suicide.pdf
- Okano, K, Oprandy, R, Tsuchiya, M. (1999). *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge University Press.
- Pawlowski, A. (2015, October 6). Secrets of the world's healthiest children: 6 longevity lessons from Japan. In *Today*. Retrieved from <https://www.today.com/health/secrets-worlds-healthiest-children-6-longevity-lessons-japan-t48251>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Pike, M. C. (2013). *C.S. Lewis as Ethical teacher for our Time*. Lutterworth Press.
- Poukka, P. (2011). Moral Education in the Japanese Primary School. Curricular Revision at the Turn of the Twenty-first Century: Aiming at a Rich and Beautiful Kokoro. Helsinki. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25716/moraledu.PDF>

- Reischauer, E. (1995). *The Japanese today: change and continuity*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Roesgaard, M. (2014). Globalization in Japan: The Case of Moral Education. In *Rethinking «Japanese Studies» from Practices in the Nordic Region*. Doi.org/10.15055/00001124
- Roesgaard, M. (2018). *Moral Education in Japan: Values in a global context*. London, New York: Routledge, 188 p.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Roh, J. (2016, June 19). Moral Education in Kyoto, Japan. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UClAHZfRt9yFbWfWbqMZEPGA>
- Rohlen, T. (1983). *Japan's high school*. University of California Press.
- Roll, D. (2018, November 9). Teachers reprimanded for using Japanese imperial flag and apparent war propaganda on school test. In *Japantoday*. Retrieved from <https://japantoday.com/category/national/teachers-reprimanded-for-using-japanese-imperial-flag-and-apparent-war-propaganda-on-school-test>
- Rossides, N. (2020). *Exploring Japanese culture: not inscrutable after all*. Troubador Publishing Ltd.
- RTE (2018, July 17). European Union and Japan to sign historic trade deal. Retrieved from https://www.rte.ie/news/2018/0717/979174-eu_japan/
- Saito, Y. (2009). Education in Japan: Past and Present. In *Nier*. Retrieved from <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf>
- Sano, A. (2019). Coding will be mandatory in Japan's primary schools from 2020. In *Nikkei Asia*. Retrieved from <https://asia.nikkei.com/Economy/Coding-will-be-mandatory-in-Japan-s-primary-schools-from-2020>
- Sasil, M. (2019a, April 18). Ganbare at Undoukai: A peek at a Sports Day Festival in Japanese Schools. In *Japaninfo*. Retrieved from <https://jpninfo.com/9347>
- Sasil, M. (2019b, April 20). The reason behind why so many Japanese and especially youngsters in Japan commit suicide. In *Japaninfo*. Retrieved from <https://jpninfo.com/15256>

- Schwab, K. (2019). The Global Competitiveness Report 2019. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. Translated by P Pygors. New York.
- Statistical Update (2018). Human Development Indices and Indicators. Retrieved from [:http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf)
- Stolen childhoods. (2017). In *Save the children*. Retrieved from <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/emergency-response/end-of-childhood-report-us.PDF>
- The World Factbook (2019). Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/up.html>
- The World of Tokkatsu (2012). The Japanese approach to whole child education. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/>
- Thomas, W., Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston, Gorham Press. Retrieved from <https://archive.org/details/cu31924073899175/page/n11/mode/2up>
- Toivonen, T., Furuichi, N., Terachi, M., Ogawa, T. (2012). Japanese youth: an interactive dialogue: towards comparative youth research. In *The Asia-Pacific Journal*. Japan Focus. Volume 10 (35). Retrieved from <https://apjjf.org/2012/10/35/Tuukka-Toivonen/3816/article.html>
- Toivonen, T., Norasakkunkit, V., Uchida, Y. (2011). Unable to conform, unwilling to rebel? Youth, culture, and motivation in globalizing Japan. In *Frontiers in psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00207
- Tsujimoto, M., Yamasaki, Y. (2017). *The History of Education in Japan (1600 – 2000)*. New York: Routledge.
- Tsunesaburo Makiguchi website (2020). <https://www.tmakiguchi.org/>
- Ward, L. O. (1982). *The ethical dimension of the school curriculum*. Swansea: Pineridge Press Limited.

- World Health Data Platform (2019). Life expectancy and Healthy life expectancy. Retrieved from <https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/indicator-groups/indicator-group-details/GHO/life-expectancy-and-healthy-life-expectancy>
- World Population review (2019). Suicide rates by the country. Retrieved from <http://worldpopulationreview.com/countries/suicide-rate-by-country/>
- World Values Survey (2014). Retrieved from <https://www.worldvaluessurvey.org>
- Yamamoto, Y. (2017). In *Life Course , Happiness and Well-being in Japan*, 2017. Routledge.
- Yamamoto, Y., Satoh, E. (2019). Cultivating perseverance and motivation in early childhood in Japan. In *Contemporary Perspectives on Research in Motivation in Early Childhood Education*.
- Zeng, K. (1999). *Dragon gate*. New York. Cassel.
- Zhao, Y., Lei, J., Li, G., He, M., Okano, K., Megahed, N., Gamage, D., Ramanathan, H. (2010). *Handbook of Asian Education: A Cultural Perspective*. Routledge.

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження результатів дисертації



УКРАЇНА

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇКОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
„БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ”09107, м. Біла Церква
вул. Ярослава Мудрого, 37
16.06.2020 № 01-30/196
На № _____тел. (4563) 9-05-77, факс 9-92-41
E-mail: gpkoledg@ukr.net

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Голос Ганни Анатоліївни
на тему „Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії
(друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)”
Спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Ганни Анатоліївни Голос з теми „Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)” здійснювалась у 2019 році на кафедрі педагогіки і психології дошкільної та початкової освіти у формі впровадження авторського спецкурсу „Шкільна освіта в Японії” у навчальний процес студентів спеціальності „Початкова освіта” Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради „Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж”.

Теоретична цінність зазначеного курсу полягає у поглибленні знань майбутніх педагогів щодо організації шкільного виховання в Японії, шляхів реалізації змісту виховання.

Практичне значення спецкурсу полягає у проведенні семінарсько-практичних занять на тему: „Шкільна освіта в Японії та Україні: зіставлення”, „Зміст виховання і шляхи його реалізації: Японія і Україна”.

Апробація результатів дисертації Г. А. Голос свідчить про високий теоретико-методологічний рівень та практичну значущість обраної проблеми дослідження для сучасної української школи.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Г. А. Голос обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки і психології дошкільної та початкової освіти Білоцерківського гуманітарно-педагогічного коледжу (Протокол від 27.12.2019 року).

Директор коледжу,

кандидат педагогічних наук



Валерій РУЖИЦЬКИЙ

АКТ
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Голос Ганни Анатоліївни
 на тему «**Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії**
(друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)»
 Спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки

Результати наукового пошуку Голос Ганни Анатоліївни з теми «Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» впроваджено і нині використовується на кафедрі іноземних мов та методики їх викладання, зокрема, у ході викладання курсу «Мова і міжкультурна комунікація», який ведеться на першому курсі магістратури денної та заочної форм навчання (протягом I семестру 2019-2020 н.р.).

Упровадження у навчальний процес окремих модулів курсу, викладених у методичному посібнику «Шкільна освіта в Японії. Практико-орієнтовний курс для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта» сприяло розширенню знань майбутніх педагогів про специфіку реалізації змісту виховання школярів в Японії, формуванню інтересу студентів до крос-культурної педагогіки, лінгвокраїнознавства, активізувало їх професійний інтерес, пошуково-дослідну діяльність під час семінарсько-практичних занять та у процесі написання дипломних робіт, які здебільшого побудовані на порівняльному аналізі української та іноземної культури взагалі та мови і літератури зокрема

В умовах реформування шкільної освіти в Україні апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну доцільність.

Акт про впровадження результатів дослідження обговорено та затверджено на засіданні науково-методичного семінару кафедри 12 лютого 2020 року.

Доктор філологічних наук, професор,
 професор кафедри іноземних мов та методики їх навчання
 Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
 академії ім. Т.Шевченка

17.06.2020
 098 206 8927

ПІДПИС ЗАСВІДЧУЮ
 НАЧ. В.К
 С.В. ПРИСЯЖУЮ



О.Л.Глотов

Україно-Польський Вищий навчальний заклад
«Центрально-Європейський університет»

А к т

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Голос Ганни Анатоліївни

За темою: «Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст..)»
на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки

Завідувач кафедри романо-германської філології, доцент Іонова І.М. цим актом засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Голос Ганни Анатоліївни на тему: «Виховання цінність ставлень у школярів в Японії(друга половина ХХ – початок ХХІ ст..)» у 2019-2020 н.р. було впроваджено у навчальний процес підготовки бакалаврів – майбутніх викладачів романо-германських мов за спеціальністю 035 «Філологія», а саме:

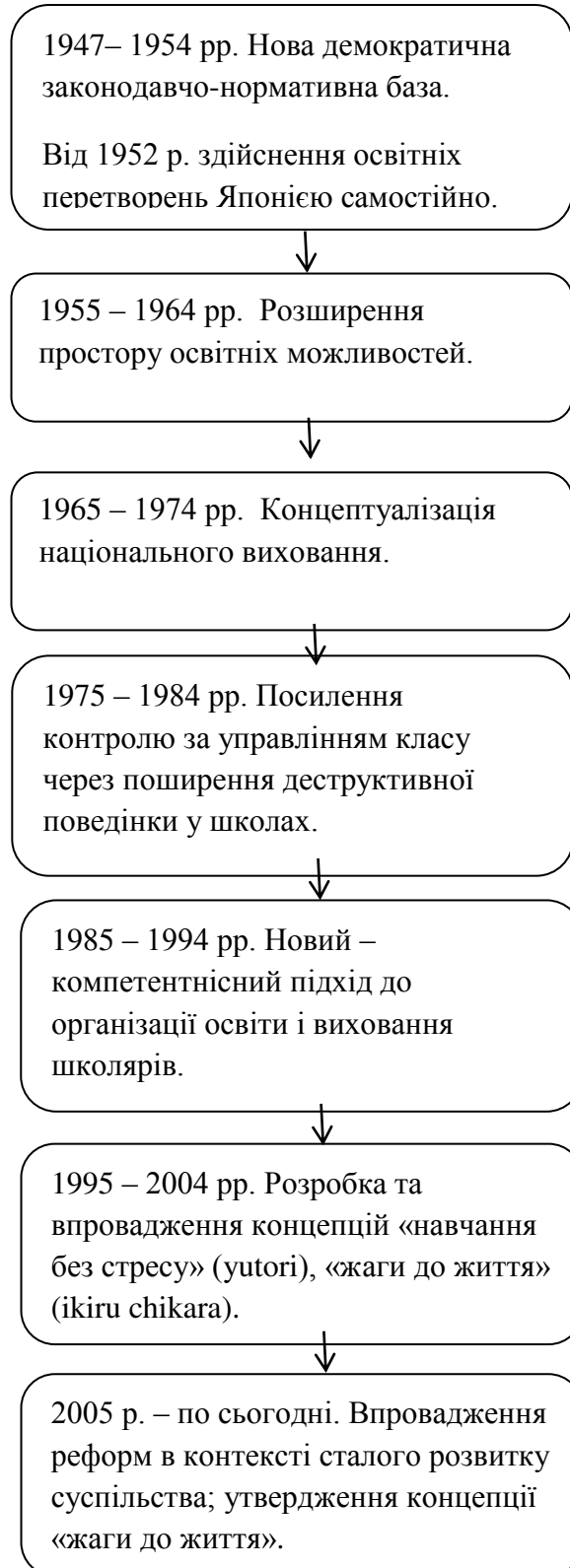
- Запропоновані автором матеріали «Шкільна освіта в Японії» запроваджені як окремий спецкурс (у формі лекцій та семінарсько-практичних занять) на факультеті міжнародних відносин і романо-германської філології. У процесі впровадження взяли участь 31 студент 1 – 2 курсів за спеціальністю 035 «Філологія»;
- Теоретична цінність зазначеного курсу полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів, поглибленні знань про вектор розвитку світової освіти і педагогіки;
- Практичне значення спецкурсу полягає у розгляді шляхів упровадження зарубіжного досвіду виховання в українську виховну практику, у проведенні семінарсько-практичних занять на тему «Одиночне і типове в японській і українській шкільній освіті», «Зіставлення схеми реалізації змісту виховання школярів в Японії та Україні».

Завідувач кафедри романо-германської філології,
Кандидат філологічних наук, доцент _____ І.М. Іонова

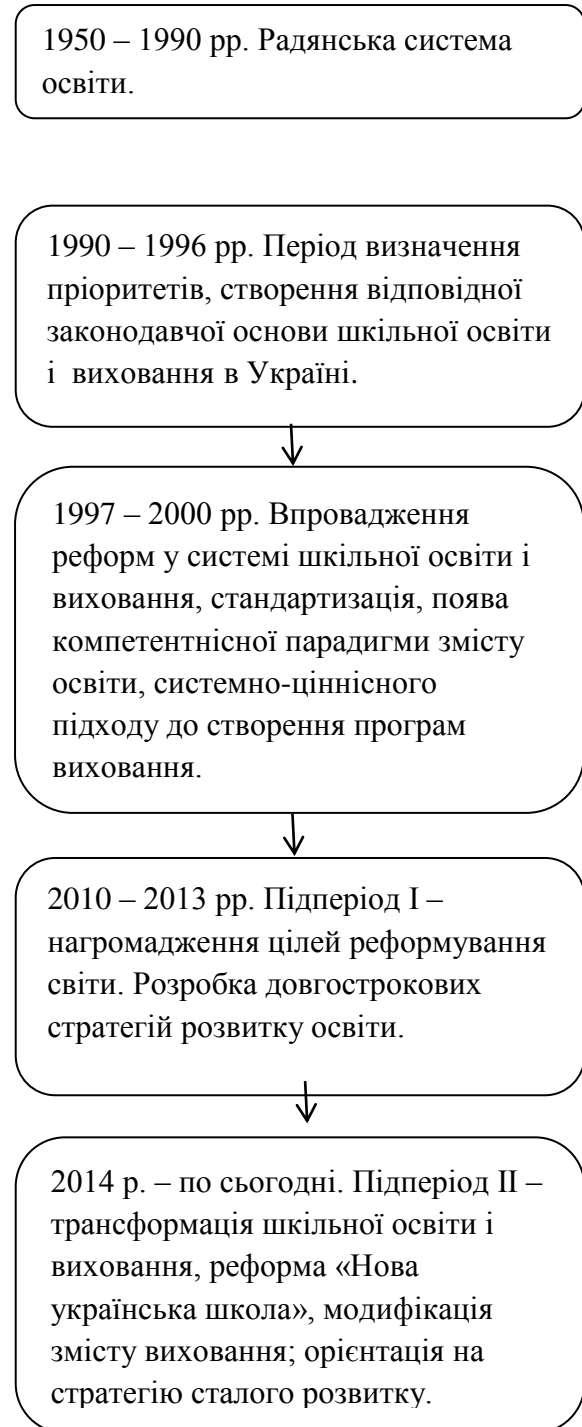


Схема періодизації основних етапів реформування шкільної освіти в Японії та в Україні

Японія



Україна



Додаток В

Практико-орієнтовний курс «Шкільна освіта в Японії» для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта

