Япония: от «экзаменационного ада» к «живой силе» и обратно

Александр Клеймёнов

Fractal Academy
Выпуск 2 (Осень 2026) Статья 4
Серия: «Мировой опыт образовательных реформ: от школы-конвейера к школе мышления (сравнительный анализ и уроки для модели КПКЛ)»
Автор: Александр Клеймёнов
ORCID: 0009-0004-9404-2400
DOI: [будет присвоен]
Дата публикации: 1.11.2026

© 2026 Александр Клеймёнов. Данная работа (на русском и английском языках) лицензирована на условиях Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.
Название (рус.): «Япония: от «экзаменационного ада» к «живой силе» и обратно»
Название (англ.): «Japan: From "Examination Hell" to "Living Power" and Back»
Ссылка: https://fractal-academy.ru/articles/article-2-4/
(CC BY-SA 4.0)

Аннотация

В этой статье я анализирую опыт Японии - страны, которая прошла, пожалуй, самый драматический путь образовательных реформ в современной истории. От модели «экзаменационного ада» (*shiken jigoku*), определявшей послевоенное развитие Японии, через «расслабленное образование» (*yutori kyōiku*) 1998-1999 годов, к «живой силе» (*ikiru chikara*) и обратно - к усилению академических требований после «PISA-шока» 2003 года. Опираясь на исследования Питера Кейва (Манчестерский университет) [1], Хироши Сато (Университет Цукубы) [2], а также на аналитические обзоры ОЭСР [3], [4], [6], [7], я показываю, что японский опыт является одновременно и впечатляющим, и глубоко противоречивым. С одной стороны, Япония демонстрирует одни из лучших результатов в мире [7], а её последовательные реформы - от «компетенций, добавленных к предметам» (1998-1999) к «компетенциям, интегрированным в предметы» (2017-2018) - отражают эволюцию мирового педагогического мышления [1]. С другой стороны, японские реформы стали жертвой собственной амбициозности: они были плохо подготовлены, недостаточно ресурсно обеспечены, не поняты учителями и родителями и в конечном счёте привели к росту неравенства и социальной сегрегации [2], [5]. Я также показываю, что японская модель, при всей её внешней привлекательности для сторонников «целостного образования», принципиально расходится с моделью коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ): она остаётся экзаменоцентричной, не предлагает системной диагностики ментальных механизмов и не учитывает уникальности каждого ребёнка через его природные способности [8], [9].

Ключевые слова: Япония, юттори кёику, расслабленное образование, икиру тикара, живая сила, PISA-шок, экзаменационный ад, хикикомори, дзюку, коммуникативно-познавательный каркас личности.

Введение: почему Япония

Япония - это страна, которая всегда вызывала у меня особый интерес. Возможно, потому, что она представляет собой, пожалуй, самый яркий пример того, как глубоко культурные традиции могут определять образовательную практику - и как трудно эти традиции изменить.

В послевоенной Японии сложилась система, которую исследователи называют «экзаменационным адом» (*shiken jigoku*). В центре этой системы - вступительные экзамены в престижные университеты, которые определяют всю дальнейшую жизнь человека. Вокруг этой системы выстроена целая индустрия: *дзюку* (частные подготовительные курсы), *ёбико* (школы подготовки к экзаменам), бесконечные репетиторы. И эта система, при всей её жестокости, оказалась невероятно эффективной: Япония стала одной из ведущих экономик мира, а её школьники неизменно демонстрировали выдающиеся результаты в международных сравнениях [7].

Здесь уместно вспомнить образ японского сада камней (*каресансуй*). В этом саду нет ни воды, ни растений - только камни и песок. Но благодаря строгой дисциплине и точному расположению элементов сад создаёт ощущение гармонии и красоты. Японская образовательная система - это такой сад камней. Она создаёт «красоту» (высокие результаты, дисциплинированных работников), но ценой невероятного напряжения и ограничения свободы. И, как и в саду камней, где каждый камень имеет своё место, в японской школе каждый ученик знает своё место в жёсткой иерархии.

Однако в 1990-х годах система дала трещину. Экономический пузырь лопнул. Общество столкнулось с новыми проблемами: выгорание учащихся, рост числа отказников от школы (*хикикомори*), подростковая преступность, «потерянное поколение». Стало очевидно, что «экзаменационный ад» не готовит людей к жизни в быстро меняющемся мире [2].

В ответ на эти вызовы японское правительство инициировало реформы, которые стали, пожалуй, самыми радикальными в современной истории образования. Сначала - «расслабленное образование» (*yutori kyōiku*), которое должно было дать детям больше свободы и развить их «способность жить» (*ikiru chikara*). Затем - откат от этих реформ после «PISA-шока» 2003 года. И наконец - новый цикл реформ, который пытается найти баланс между академическими знаниями и развитием компетенций XXI века [1]. Этот путь - от «ада» к «свободе» и обратно - я считаю одним из самых поучительных в мировой образовательной истории. Он показывает, что реформы образования - это не просто смена учебных планов. Это смена культуры. И эта смена требует времени, ресурсов, терпения и - самое главное - понимания того, что именно мы хотим развивать у детей [2].

Исторический контекст и причины реформ

Чтобы понять японские реформы, необходимо понять систему, которую они пытались изменить. Как отмечают исследователи, «современное школьное образование в Японии» после Второй мировой войны было построено вокруг одной цели: успешной сдачи вступительных экзаменов в университеты [2]. Эта система имела несколько ключевых характеристик. Во-первых, централизация: Министерство образования (MEXT) определяло единые национальные стандарты, учебные планы и методы оценки. Во-вторых, конкуренция: поступление в престижный университет определяло всю дальнейшую карьеру, и эта конкуренция начиналась уже в начальной школе. В-третьих, заучивание: система требовала механического запоминания огромных объёмов информации, а не развития мышления [2]. Как отмечает ОЭСР, «в Японии Министерство образования (MEXT) сократило содержание учебного плана в 1998 году, следуя тенденции к сокращению учебного плана, начавшейся ещё в 1977 году» [4]. Это сокращение было ответом на «растущие опасения среди учащихся и родителей по поводу перегруженности учебного плана, усиления конкуренции за поступление в университеты и роста числа учащихся, отстающих от программы».

Однако настоящим катализатором реформ стал социальный кризис 1990-х годов. Как отмечает исследование, «в 1980-х годах обострились различные проблемы японского школьного образования, такие как насилие в школах, издевательства и отказ от посещения школы» [2]. Экономический пузырь лопнул в 1991 году, и Япония вступила в период затяжной стагнации, который позже назовут «потерянным десятилетием». Общество столкнулось с новыми проблемами: выросло число молодых людей, которые не могли найти работу, не хотели учиться, не видели смысла в жизни. Появился феномен *хикикомори* - молодых людей, которые добровольно изолировались от общества, годами не выходя из своих комнат. Как отмечает исследование, «одновременно с этим стремительная интернационализация и глобальные проблемы требовали мышления, которое традиционное образование, основанное на передаче знаний, не могло обеспечить» [2]. Стало очевидно: система, которая блестяще работала в эпоху экономического роста, перестала работать в эпоху стагнации. Нужна была новая модель [1].

Содержание реформ

В 1998-1999 годах Министерство образования Японии провело масштабную реформу, которая получила название «юттори кёику» (*yutori kyōiku*) - «расслабленное образование» или «образование со свободой». Как отмечает Питер Кейв в своём исследовании, реформа 1998-1999 годов была «ревизией, добавляющей компетенции» (*competency-added revision*) [1]. Она не отменяла предметы, но добавляла к ним новые цели - развитие способностей, выходящих за пределы отдельных дисциплин. Ключевые элементы реформы включали сокращение учебного содержания на 30% (как отмечает ОЭСР, «реформа уменьшила как содержание учебного плана, так и учебное время путём отбора и сокращения содержания предметов, чтобы создать больше времени для повышения качества обучения» [4]); введение «периода всестороннего изучения» (*sōgō-teki na gakushū no jikan*) - времени для проектной работы, исследований и развития «живой силы»; переход к пятидневной учебной неделе (полная отмена занятий по субботам); фокус на развитии «способности жить» (*ikiru chikara*) - способности самостоятельно учиться, мыслить и решать проблемы [1]. Как отмечает Хироши Сато в своём анализе, «юттори» - это слово, которое в японском языке обычно имеет

положительное значение, означая «комфортный» или «свободный» [2]. Однако в контексте образования оно приобрело негативную окраску. Реформа должна была быть полностью реализована к 2002 году. Однако уже в 2002 году, когда реформа только начала действовать в полную силу, разразился скандал.

В 2003 году были опубликованы результаты международного исследования PISA. И они стали шоком для Японии. Как отмечает исследование, «японская образовательная система, которая демонстрировала выдающиеся результаты, пережила "PISA-шок" в 2003 году и снова в 2006 году» [6]. Результаты были неутешительными: «в PISA 2003 Япония, за исключением естественных наук, занявшей 2-е место, опустилась на 6-е место по математике и на 14-е место по чтению; в 2006 году рейтинг по всем трём предметам продолжил падение». Особенно тревожным было падение по чтению: «японские студенты опустились с 8-го места в мире в 2000 году до 14-го в 2003 году» [6]. Исследователи также отмечают, что «между 2003 и 2006 годами наблюдалось снижение успеваемости по математике» [5].

Реакция общества была немедленной и жёсткой. Как отмечает ОЭСР, «эта критика подпитывалась результатами Японии в PISA 2003, которые критики сочли неудовлетворительными» [3]. Виновником был назван «юттори кёику». Как отмечает исследование, «реформа 1998 года подверглась критике со стороны различных заинтересованных сторон, включая экспертов, родителей и СМИ, и вызвала обеспокоенность граждан по поводу снижения академических стандартов». Реформа, которая должна была дать детям свободу, была объявлена причиной падения образовательных стандартов. В ответ на критику Министерство образования начало постепенный откат от «юттори». Как отмечает Питер Кейв, уже в 2008-2011 годах была проведена следующая реформа, которая частично восстановила учебное содержание [1]. Исследователи отмечают, что «в ответ на "PISA-шок" 2003 года были начаты новые реформы» [3].

В марте 2008 года Министерство образования объявило о новых учебных планах для начальной и средней школы, которые должны были быть реализованы с апреля 2011 года [4]. Реформа 2008 года была частичным возвратом к старой модели. Как отмечает ОЭСР, «реформа национальных стандартов учебного плана 2008 года привела к расширению содержания учебного плана по сравнению с реформой 1998 года». «Реформа учебного плана 2008 года увеличила как содержание, связанное со знаниями и навыками, так и учебное время, чтобы дать больше времени для повторения уроков, проведения наблюдений и экспериментов и написания отчётов» [4]. Однако концепция «икиру тикара» («способности жить» или «жизненной силы») была сохранена и даже усилена. Как отмечает исследование, «новая учебная программа подчеркивала также "икиру тикара" (компетенции для активной жизни или жизненную силу) как основную идею реформы учебного плана». Концепция «икиру тикара» определялась как «компетенция самостоятельно находить задачи, принимать решения и действовать автономно, и эффективно решать проблемы» [4]. Это была попытка найти баланс между академическими знаниями и развитием мышления [1].

Следующий цикл реформ, начавшийся в 2017-2018 годах, представлял собой, по словам Питера Кейва, переход от «компетенций, добавленных к предметам» (*competency-added revision*) к «компетенциям, интегрированным в предметы» (*competency-integrated revision*) [1]. Как отмечает Кейв, «последняя редакция стремится разрешить напряжение между компетенциями и предметным содержанием путём развития более широких способностей через особые подходы, предлагаемые разными предметами». Иными словами, вместо того чтобы добавлять «компетенции» как нечто отдельное от предметов, реформа пытается встроить их в само предметное обучение [1]. Как отмечает ОЭСР, «новая учебная программа (которая должна быть реализована с 2020 по 2022 год) фокусируется на использовании стратегий активного обучения для развития компетенций учащихся вокруг трёх столпов: мотивация к обучению и применение обучения к жизни; приобретение знаний и технических навыков; навыки мышления, принятия решений и самовыражения» [3].

Для модели КПКЛ японский опыт важен именно этой эволюцией - от «добавления компетенций» к «интеграции компетенций». Это шаг вперёд по сравнению с Финляндией, где компетенции остаются «сквозными» и не встроены в предмет. Но и здесь есть фундаментальное ограничение: «компетенции» остаются общими, размытыми категориями, которые не имеют операционального определения и не диагностируются как отдельные единицы. Ментальные механизмы, о которых идёт речь в моей модели, - это конкретные инструменты мышления, каждый из которых может быть диагностирован, оценён в динамике и целенаправленно развит [8], [9]. Япония сделала шаг от «передачи знаний» к «развитию компетенций» и

даже попыталась встроить компетенции в предмет. Но она не сделала следующий шаг - от «компетенций» к «ментальным механизмам». Именно этот шаг и составляет суть модели КПКЛ.

Положительный опыт и достижения

Японская образовательная система демонстрирует впечатляющие результаты, которые невозможно игнорировать. Несмотря на «PISA-шок» 2003 и 2006 годов, Япония остаётся одной из ведущих образовательных систем мира. Как отмечает ОЭСР, «японские 15-летние учащиеся входят в число лучших исполнителей с момента запуска программы PISA». «В PISA 2015 15-летние японские учащиеся входили в первый дециль по естественным наукам, математике и чтению» [7]. Исследователи также отмечают, что «взрослые в Японии имеют самый высокий уровень владения грамотностью и счётом среди стран-участниц» [7]. Это показывает, что японская образовательная система не только даёт хорошие результаты в школе, но и формирует навыки, которые сохраняются на протяжении всей жизни.

Как отмечает ОЭСР, «одной из ключевых особенностей, объясняющих успех системы образования в Японии, является эффективное предоставление всестороннего (целостного) образования для детей: учителя квалифицированы и хорошо заботятся об учениках в целом; ученики вовлечены и работают совместно; родители приоритизируют обучение и финансируют дополнительное обучение вне школы (дзюку); а сообщества поддерживают обучение» [7]. Японские реформы отражают эволюцию мирового педагогического мышления. Как отмечает Питер Кейв, «с конца 1980-х годов пересмотры школьных учебных планов в Японии стремились продвигать способности и качества, которые выходят за пределы предметных границ и часто обозначаются как "компетенции" в международном учебном дискурсе» [1]. Переход от «добавления компетенций» к «интеграции компетенций» показывает, что японские реформаторы учатся на своих ошибках и пытаются найти более эффективные способы развития мышления. И, наконец, как отмечает ОЭСР, «социально-экономический статус учащихся не оказывает сильного влияния на результаты PISA в Японии» [7]. Это важное достижение: японская система образования, при всех её проблемах, остаётся относительно равной.

Для модели КПКЛ эти достижения - не просто «положительный опыт», а условия возможности. Выдающиеся результаты PISA, целостное образование, эволюция педагогического мышления, относительно низкое влияние социально-экономического статуса - всё это создаёт среду, в которой формирование ментальных механизмов становится возможным [8]. Но условие возможности - не то же самое, что достаточная причина. Япония создала среду, но не создала систему диагностики и развития конкретных механизмов. Более того, «экзаменационный ад» - центральный институт японской системы - работает против этих достижений, ориентируя учеников на заучивание фактов, а не на развитие мышления. Именно поэтому достижения Японии остаются хрупкими: они держатся на культурной традиции и целостном подходе, но не подкреплены технологией формирования когнитивного аппарата.

Негативные последствия и вызовы

Однако за этими впечатляющими достижениями скрываются глубокие проблемы и противоречия. Самым заметным и болезненным последствием реформ стало падение результатов в PISA. Как отмечает исследование, «японские студенты показали хорошие результаты, но между 2003 и 2006 годами наблюдается снижение по математике» [5]. Особенно тревожным было падение по чтению: «в исследовании PISA 2006 года Япония опустилась с 14-го на 15-е место по навыкам чтения по сравнению с предыдущим исследованием 2003 года» [6]. Это падение было воспринято как прямое следствие «расслабленного образования». Как отмечает исследование, «проблема заключалась в том, что у 15-летних японских студентов снизилась мотивация к изучению математики и естественных наук, и они не хотят строить будущую карьеру в области математики и естественных наук» [5].

Второе тревожное последствие - рост неравенства. Как отмечает исследование, «в Японии существует разрыв в успеваемости, и трекинг (разделение на потоки) приводит к дифференцированному школьному опыту» [5]. Особенно острой стала проблема оттока среднего класса из государственных школ в частные. Как отмечает исследование, реформы «расслабленного образования» привели к тому, что «родители, которые не доверяли реформам, решили отправить своих детей в частные школы» [2]. Это привело к «увеличению неравенства в образовании как с точки зрения семейного происхождения, так и когнитивных способностей».

Третья проблема - кризис благополучия учащихся. Как отмечает исследование, «академический стресс, возникающий в результате такой конкуренции, привёл к тому, что большое количество студентов развили психологические расстройства, ненависть к себе и подавленные личности» [2]. Особенно тревожным является феномен *хикикомори* - молодых людей, которые добровольно изолируются от общества. Хотя этот феномен имеет множество причин, многие исследователи связывают его с давлением образовательной системы.

Четвёртая проблема - непонимание и сопротивление со стороны учителей и родителей. Как отмечает ОЭСР, «реформа 1998 года не реализовала достаточных мер для достижения своей важной цели. Информация не была широко опубликована, и не было достаточного количества учебных часов по каждому предмету для закрепления соответствующих знаний и навыков». Как отмечает исследование, «реформа 1998 года подверглась критике со стороны различных заинтересованных сторон, включая экспертов, родителей и СМИ» [3]. Учителя не были должным образом подготовлены к новым методам работы. Родители не понимали целей реформ и требовали сохранения привычного формата обучения [2].

Пятая и, на мой взгляд, самая фундаментальная проблема - это разрыв между декларациями и практикой. Как отмечает ОЭСР, «вступительные экзамены в университеты, которые в настоящее время отдают приоритет знаниям и запоминанию, продолжают оказывать непропорциональное влияние на то, что на самом деле происходит в японских классах» [3]. ОЭСР предупреждает: «Если дизайн университетского экзамена не будет согласован с центральными целями обучения новой учебной программы, он будет сдерживать всю систему образования, сужая scope того, что ценится и чему обучают, а это означает, что изменения в классах и развитие компетенций учащихся, вероятно, будут минимальными». Это наблюдение перекликается с тем, что я уже описывал в других статьях: экзаменационная система является главным тормозом образовательных реформ [2]. Пока экзамены требуют заучивания фактов, школа будет учить заучиванию фактов, а не развитию мышления.

Особого внимания заслуживает анализ самого дискурса «юттори». Как отмечает Хироши Сато, «в Японии нередко можно услышать такие утверждения, как "юттори-образование провалилось", "юттори-поколение имеет низкие академические способности" и "юттори-поколение эгоистично"» [2]. Однако Сато ставит под сомнение эти утверждения. Его исследование показывает, что «критика юттори-образования и юттори-поколения была неверной». Он отмечает, что «юттори» - это слово, которое обычно имеет положительное значение, но в контексте образования было использовано для создания негативного образа [2]. Это важное наблюдение. Дискурс «провала юттори» был в значительной степени сконструирован СМИ и использован для политических целей. Как отмечает исследование, «критика, с которой столкнулась реформа юттори, была тесно связана с внешним давлением из-за пределов страны».

Для модели КПКЛ эти негативные последствия - не просто «проблемы японской школы». Это симптомы более глубокого явления: реформа, которая меняет декларации и структуры, но не меняет когнитивный аппарат участников, неизбежно воспроизводит старую парадигму [8], [9]. Падение PISA, рост неравенства, кризис благополучия учащихся, сопротивление учителей, разрыв между декларациями и практикой - всё это следствия того, что японская реформа не поставила в центр диагностику и развитие конкретных ментальных механизмов. Она изменила «что» и «как» образования, но не изменила «чем» - тот когнитивный инструмент, которым пользуются и учитель, и ученик. Более того, «экзаменационный ад» - центральный институт японской системы - активно воспроизводит когнитивный аппарат, неадекватный для решения «трудных проблем» [8].

Противоречия с моделью КПКЛ

Теперь я хочу перейти к тому, что для меня является самым важным: принципиальные отличия японской модели от модели коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ) [8], [9]. Первое и самое фундаментальное отличие: японская модель оперирует понятием «компетенции», а моя - понятием «ментальные механизмы». На первый взгляд, эти понятия могут показаться похожими. И то, и другое - это способности, которые должны развиваться в школе. Однако между ними есть фундаментальное различие [9]. Компетенции - это общие, сквозные способности, которые «пронизывают» все предметы. Они не имеют чёткой структуры, не диагностируются как отдельные единицы, не имеют критериев оценки [1]. Как отмечает Питер Кейв, японские реформы двигались от «компетенций, добавленных к предметам» к

«компетенциям, интегрированным в предметы». Но в обоих случаях компетенции остаются «приложением» к предметам, а не самостоятельной целью образования. Ментальные механизмы, которые я предлагаю, - это конкретные, операционально определённые инструменты мышления: построение причинно-следственных связей, критическое мышление, сократовский диалог, пространственное воображение, прогнозирование и другие [9]. Каждый из них может быть диагностирован, оценён в динамике, целенаправленно развит [8]. В японской модели нет систематического подхода к диагностике этих механизмов. Нет понимания того, что развитие мышления - это не «фон» или «добавка» к предметам, а центральная задача образования.

Второе отличие: японская модель остаётся экзаменацентричной. Как отмечает ОЭСР, «вступительные экзамены в университеты, которые в настоящее время отдают приоритет знаниям и запоминанию, продолжают оказывать непропорциональное влияние на то, что на самом деле происходит в японских классах» [3]. Даже после всех реформ, даже после введения «периода всестороннего изучения» и «живой силы», экзамены остаются главным фактором, определяющим содержание образования. Как предупреждает ОЭСР, если экзамены не будут реформированы, «изменения в классах и развитие компетенций учащихся, вероятно, будут минимальными». Моя модель предлагает динамическую диагностику вместо статичных экзаменов [8]. Я предлагаю оценивать не статичный уровень знаний, а прогресс - динамику развития каждого из одиннадцати ментальных механизмов [9]. Это позволяет видеть не только «что знает» ученик, но и «как он мыслит» и «как он меняется».

Третье отличие: японская модель остаётся унифицированной. Все ученики должны изучать одно и то же, сдавать одни и те же экзамены, соответствовать одним и тем же стандартам [3]. Даже «период всестороннего изучения» был встроен в унифицированную систему [4]. Моя модель, напротив, построена на индивидуализации [9]. Каждый ребёнок уникален, и его уникальные способности должны стать «точкой входа» для развития всех остальных ментальных механизмов. Школа должна не унифицировать, а выявлять и развивать то, что делает каждого ребёнка особенным. Четвёртое отличие: японская модель глубоко укоренена в культурном консерватизме [2]. Конфуцианская традиция, уважение к учителю, важность экзаменов как механизма социальной мобильности - всё это создаёт мощный консервативный барьер. Японские реформы пытались преодолеть этот барьер, но в конечном счёте потерпели неудачу. «Юттори кёику» был отменён, «икиру тикара» осталась на уровне риторики, а экзаменационная система осталась нетронутой [3]. Моя модель, напротив, предполагает радикальную педагогическую инновацию [9]. Она требует пересмотра роли учителя (от транслятора к фасилитатору), роли ученика (от пассивного получателя к активному исследователю), роли оценки (от статичной проверки к динамической диагностике).

И, наконец, самое важное отличие. Японская модель, как и большинство других образовательных моделей, не осознаёт эпистемологического значения развития мышления [8]. Как я обосновывал в статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке», современная нейронаука застряла в «ловушке корреляций»: мы фиксируем результаты работы мозга, но не понимаем механизма его самоорганизации. Выход из этого тупика лежит не в плоскости создания ещё более мощных сканеров, а в плоскости эволюции самого познающего субъекта. Японская модель не ставит перед собой этой задачи [3]. Она не понимает, что развитие ментальных механизмов у детей сегодня - это подготовка того самого когнитивного аппарата, который завтра сможет деконструировать логику работы собственного мозга. Она остаётся в рамках педагогики, не выходя на уровень эпистемологии [9].

Именно здесь японский опыт подводит нас к ключевому различению, которое я подробно разбираю в статье об эпистемологической рекурсии [8]. Трудная проблема - это не проблема недостающих данных, а проблема исчерпанной концептуальной рамки. Япония пыталась решить проблему образования в рамках существующей рамки - через «расслабленное образование», «живую силу» и «интеграцию компетенций». Но рамка осталась прежней: школа по-прежнему готовит мыслителей с линейным, редукционистским мышлением, а не субъектов, способных к акту пере-осмысления [9]. Для модели КПКЛ это означает: японский опыт показывает границы реформ, которые не выходят на эпистемологический уровень.

Выводы и уроки

Что же мы можем вынести из японского опыта? Первый урок: реформы образования не могут быть поспешными и неподготовленными. Японская реформа 1998 года была амбициозной, но плохо подготовленной. Как отмечает ОЭСР, «она не реализовала достаточных мер для достижения своей важной

цели. Информация не была широко опубликована, и не было достаточного количества учебных часов по каждому предмету для закрепления соответствующих знаний и навыков» [3]. Учителя не были подготовлены, родители не были информированы, ресурсы не были выделены.

Второй урок: реформы образования не могут игнорировать культурный контекст. Японские реформаторы пытались внедрить «западные» идеи о свободе и индивидуализации в культуру, которая веками строилась на уважении к авторитету и важности экзаменов [2]. Это не значит, что изменения невозможны. Но они требуют времени, терпения и учёта местных особенностей. Третий урок: экзаменационная система - это главный тормоз образовательных реформ. Пока экзамены определяют всё содержание образования, реформы остаются на уровне деклараций [3]. Япония ввела «период всестороннего изучения», но оставила экзамены нетронутыми. И экзамены «перевесили» все реформы.

Четвёртый, и самый важный для меня урок: без системного подхода к развитию мышления любые реформы остаются косметическими [8]. Япония ввела «компетенции», но не создала системы их диагностики и развития. Она провозгласила «живую силу», но не дала учителям инструментов для её развития [4]. Она попыталась найти баланс между знаниями и мышлением, но этот баланс оказался неустойчивым.

Здесь мне хочется вспомнить знаменитое хайку Мацуо Басё: «Старый пруд. Прыгнула в воду лягушка. Всплеск в тишине». Японские реформы образования напоминают мне эту лягушку. Они прыгнули в воду старого пруда, создали всплеск, шум, движение. Но пруд остался прежним. Вода успокоилась, и рябь исчезла. Реформы «юттори» и «икиру тикара» были всплеском, который не изменил саму природу пруда. Пруд - это экзаменационная система, культурная традиция, глубинная структура образования. И пока эта структура остаётся неизменной, любые реформы будут лишь создавать временную рябь на поверхности.

Япония показала нам, что реформы образования возможны даже в стране с глубочайшими традициями образовательного консерватизма [2]. Но она также показала, что без смены самой парадигмы - от экзамена к развитию, от унификации к индивидуализации, от заучивания к мышлению - эти реформы остаются поверхностными и обратимыми [3]. Именно эту смену парадигмы и предлагает модель КПКЛ [9].

Ссылки на первоисточники

1. Cave P. School curriculum reform in contemporary Japan: competencies, subjects, and the ambiguities of PISA // Comparative Education. - 2024. - Vol. 60, No. 2. - P. 278-295.
2. Sato H. National Curriculum Reform in Japan from 1998 to 2018: A Critical Discourse Analysis and the Possibility of Sustainable Development // SEAMEO International Conference. - Tokyo, 2018.
3. OECD. Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030. - Paris: OECD Publishing, 2018.
4. OECD. Curriculum Overload: A Way Forward. - Paris: OECD Publishing, 2020.
5. Knipprath H. What PISA Tells Us about the Quality and Inequality of Japanese Education in Mathematics and Science // International Journal of Science and Mathematics Education. - 2010. - Vol. 8, No. 3. - P. 389-408.
6. OECD. Lessons from PISA for Japan. - Paris: OECD Publishing, 2012.
7. OECD. PISA 2015 Results: Japan. - Paris: OECD Publishing, 2016.
8. Клеймёнов А. Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке: ментальные механизмы как инструмент преодоления «трудной проблемы» сознания // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 3. - Ст. 1. https://fractal-academy.ru/articles/article-3-1/
9. Клеймёнов А. Основные ментальные механизмы: структура коммуникативно-познавательного каркаса личности // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 1. - Ст. 5. https://fractal-academy.ru/articles/article-1-5/

Конфликт интересов
Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов, связанного с публикацией данной статьи.
Финансирование
Исследование выполнено без внешнего финансирования.
Заявление о доступности данных
Данные, обсуждаемые в статье, содержатся в тексте публикации. Дополнительные материалы можно запросить у автора.
Вклад автора
Александр Клеймёнов - концепция, исследование, написание текста, финальная правка.

Отказ от ответственности
Мнения, точки зрения и данные, содержащиеся в публикациях Fractal Academy, принадлежат исключительно автору(ам) и не обязательно отражают позицию издателя или редакции. Fractal Academy и редакция не несут ответственности за любой ущерб, возникший в результате использования идей, методов, инструкций или материалов, упомянутых в публикациях.
Ответственность за соблюдение авторских прав, точность цитирования и достоверность фактов лежит на авторе(ах) публикации.