

ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU U RAZDOBLJU OD TOKUGAWA DO MEIJI

Ivanuša, Vanja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:875040>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Filozofski fakultet

VANJA IVANUŠA

ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU U RAZDOBLJU TOKUGAWA I MEIJI

Diplomski rad

Pula, rujan 2023.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Filozofski fakultet

VANJA IVANUŠA

ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU U RAZDOBLJU TOKUGAWA I MEIJI

Diplomski rad

JMBAG: 02480190083, redoviti student

Studijski smjer: Japanologija (jednopedmetni); smjer: nastavnički

Predmet: Interkulturalna kompetencija i komunikacija

Znanstveno područje: društveno-humanističko

Znanstvena grana: japanologija

Mentorica: prof. dr. sc. Elvi Piršl

Pula, rujan 2023.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani _____, kandidat za magistra _____
ovime

izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli, _____, _____ godine



IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, _____ dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

_____ koriste na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, _____ (datum)

Potpis

SADRŽAJ

UVOD.....	7
1. RAZDOBLJE ŠOGUNATA TOKUGAWA ILI EDO.....	10
1.1. Karakteristike i ciljevi obrazovanja u razdoblju Tokugawa ili Edo (1603.-1868.).....	11
1.2. Važnost obrazovanja u razdoblju Tokugawa.....	15
1.3. Vrste učenja u razdoblju Tokugawa s fokusom na zapadnjačke predmete.....	17
1.3.1. Načini podučavanja raznih predmeta u razdoblju Tokugawa.....	19
1.3.2. Obrazovanje Samuraja.....	20
1.3.2.1. Način učenja za samuraje u razdoblju Tokugawa ili Edo.....	23
1.3.3. Obrazovanje pučana.....	25
2. REFORME U OBRAZOVANJU.....	29
2.1. Najznačajnije promjene.....	32
3. RAZDOBLJE MEIJI.....	35
4. JAČANJE NACIONALNIH MISLI U RAZDOBLJU MEIJI.....	36
5. POČETAK MODERNIZACIJE U RAZDOBLJU MEIJI.....	38
5.1. Moderne znanosti u razdoblju Meiji.....	40
5.2. Novi modeli obrazovanja.....	44
5.3. Obrazovanje žena u razdoblju Meiji.....	48
5.3.1. Obrazovanje žena na selu.....	52

5.4. Misije Iwakura.....	54
5.4.1. Obrazovanje u inženjerstvu nakon Misije Iwakura.....	56
5.5. Značaj „Carskog reskripta o obrazovanju” u razdoblju Meiji.....	58
6. ČETIRI VELIKA NACIONALNA PLANA ZA MODERNIZACIJU OBRAZOVANJA U RAZDOBLJU MEIJI.....	60
6.1. Prvi nacionalni plan za obrazovanje - 1872. godine.....	60
6.2. Drugi nacionalni plan za obrazovanje od 1877. do 1879. godine.....	65
6.3. „Treći nacionalni plan za obrazovanje - od 1880. do 1885. godine.....	68
6.4. Četvrti nacionalni plan za obrazovanje - od 1886. do 1889 godine.....	71
7. POKUŠAJ ZAMJENE PISMA ZBOG LAKŠEG OBRAZOVANJA.....	74
7.1. Početak ukidanja kineskog pisma.....	75
7.2. Pitanje odabira japanske transkripcije.....	77
7.3. Odvajane od Azije.....	78
7.4. Značaj Fujioka Katsujia.....	79
8. ZAKLJUČAK.....	81
9. SAŽETAK.....	82
10. SUMMARY.....	86
11. まとめ.....	90
12. LITERATURA.....	94

UVOD

Odgoj i obrazovanje su, možda jedni od najbitnijih aspekata života svakog pojedinca i putem njih se mogu ostvariti većina ciljeva u osobnom životu, ali i u suvremenom društvu. Naime, odgojem postajemo članovi društva jer nam se njime usađuju određene vrijednosti, norme i pravila koja se njeguju u tom društvu. Različiti ekonomski, socijalni, društveni, tehnološki i ostali razlozi uvelike su utjecali na odgoj i obrazovanje kroz povijest. Iako su odgoj i obrazovanje uvijek bili prisutni, oni su se mijenjali, jer su se mijenjale metode i načini poučavanja, stavovi ljudi, materijalni uvjeti, društveni odnosi i ostalo.

Odgoj je jedan od ključnih čimbenika, koji utječe na našu budućnost, međuljudske odnose i definira naše stavove prema okolini, ljudima, vrijednostima, životu, ali određuje i našu osobnost, karakter. Dakle, odgoj ima opće, društveno-povijesno i individualno značenje. Njime se trajno prenose društveno-povijesna iskustva čovječanstva, stečevine kulture i civilizacije na nove naraštaje.

Prema Golubović (2010) svaki čovjek, da bi postao čovjek u punom smislu te riječi, treba omogućiti razvitak njegovih sposobnosti i potencijala, a za to potrebni su mu odgoj i obrazovanje. Kako živimo u dobu globalizacije, u svijetu kojem su prisutne stalne promjene, čovjeka treba već od najranijih dana neprestano poticati na istraživanje, kritičko promišljanje i vrednovanje svega što ga okružuje.

Obrazovanje je snažan društveni čimbenik i pokretač razvoja, zbog čega mu se u svijetu i u nas pridaje sve veće značenje. Dok bi se odgojem u užem značenju obuhvatila "emocionalna i voljna sfera čovjekova bića", odnosno "izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera" (Vukasović, 2003; 376), obrazovanje bi bilo usmjereno na intelektualnu sferu ljudske osobnosti. Očito je da su sve te tri sfere – kognitivna, afektivna i konativna – nužne ako se želi izgraditi cjelovita ličnost, a upravo je u odgoju i obrazovanju to glavni cilj.

Tijekom povijesti bilo je mnogo reformi u obrazovanju širom svijeta i svaka zemlja je nastojala oblikovati i prilagoditi određenu reformu potrebama i interesima tog vremena, prostora i zahtjevima društva. Stoga, "učinci obrazovanja ogledaju se u promjenama u gospodarskoj, socijalnoj, sociokulturnoj i prirodnoj okolini obrazovanja koje su rezultat promijenjenog ponašanja ljudi nastalog pod utjecajem obrazovanja. Učinci se očituju u doprinosu obrazovanja gospodarskom rastu i razvoju, demokratizaciji ili stabilizaciji postojećeg društvenog poretka, inkulturaciji stanovništva i njegovom odnosu prema zaštiti i unaprjeđivanju kvalitete prirodne sredine" (Pastuović, 2012; 47-48).

To znači da je obrazovanje sredstvo društvene promjene, a da se istodobno pod utjecajem društvenih promjena obrazovanje i samo mijenja. Pri tome društvo nije jedinstven, nego je višedimenzionalan entitet. Njegove glavne dimenzije jesu: gospodarstvo, politika i kultura, definirana kao sustav vrijednosti, odnosno sociokulturni kapital neke zajednice. Svaka je od tih dimenzija u međudjelovanju s druge dvije, a sve tri su u međudjelovanju s obrazovanjem (Fägerling i Saha, 1989).

Dakle, odgoj i obrazovanje od iznimnog je značaja za svaku zemlju, a u tom smislu, ni Japan, poznat i po imenu "Zemlja izlazećeg Sunca", nije iznimka. Japan - Nippon ili Nihon, službeno Nippon-koku ili Nihon-koku, ne čini specifičnim samo njegova kultura nego i zemljopisni položaj i obilježja, klima i stanovništvo (Mrnjauš, 2018; 40). Bez razumijevanja tih elemenata teško je u potpunosti razumjeti japansku kulturu i njezine vrijednosti, odnosno odgoj i obrazovanje putem kojih se od najranijih dana nastoje prenijeti najvažnije vrijednosti djeci.

Japanska kultura svakako je jedna od najbogatijih, naprednijih i po mnogočemu specifičnih kultura u svijetu. Protekom vremena i oplemenjivanjem već postojećih običaja, kultura Japana danas predstavlja svojevrsni fenomen u kontekstu tradicijske i kulturne raznolikosti, jedinstvenog bontona i tradicijskih slavlja prirodnih ljepota. Malo koja kultura toliko intrigira kao japanska. "Japan se do polovice 19. stoljeća, prije uvođenja Meiji restauracije, razvijao zatvoren za ostatak svijeta. Otvaranjem granica i razvojem trgovine sa svijetom, razmjenom ljudi i ideja, počelo je rasti i

zanimanje za Japan i japansku kulturu, vjerojatno kao posljedica zapadnjačkog doživljaja Japana kao čuda, bitno drukčijeg od bilo koje druge zemlje koja je Zapadu bila poznata” (Mrnjaus, 2018; 43).

Iako, je japansko obrazovanje tijekom dva razdoblja Tokugawa i Meiji doživio velike promjene i reforme u obrazovanju i odgoju, možda jedne od najvećih ikad u svijetu, kako bi nakon dugotrajne izolacije od svijeta uhvatio korak s ostalim zemljama koje su brzo napredovale i imale ciljeve da postanu sve jače.

Japansko društvo kojem je tradicija bila vrlo važna i uz nju se osjećalo ugodno i sigurno, moralo je izaći iz „comfort zone“ i prilagoditi se svijetu koji se brzo mijenjao i napredovao znanjem i tehnologijom, kako bi uspio zadržati neke svoje tradicionalne vrijednosti i ostvariti ciljeve koje je samo modernizacija i znanje moglo pružiti.

Razlog odabira ove teme za diplomski rad je u želji da se prikaže kako se društvo može brzo i korjenito promijeniti kada ima neki cilj pred sobom. Naravno, jedan od načina kako bi se postigao taj cilj su, obrazovanje i odgoj mladih ljudi koji predstavljaju budućnost zemlje. Međutim, ni jedno društvo ne mijenja u potpunosti svoj odgojno-obrazovni sustav pod utjecajem drugih osoba i zemalja, posebno ako su u pitanju nacionalne vrijednosti i dugogodišnja tradicija.

Diplomski rad broji ukupno sedam poglavlja u kojima se analiziraju dva temeljna razdoblja u Japanu, a to su Tokugawa i Meiji. U radu se posebno analizira razdobje Tokugawa, njegove najznačajnije karakteristike, kakvo je bilo obrazovanje, koji su uvjeti vladali u društvu i kako su utjecali na promjene u obrazovanju. Slijedi opis najznačajnijih promjena obrazovnog sustava nakon restauracije Meiji te detaljna analiza četiri velika nacionalna plana za modernizaciju obrazovanja u razdoblju Meiji. Rad završava problematizacijom pokušaja zamjene kineskog pisma zbog njegove složenosti koja je usporavala učenje, latiničnom transkripcijom, što je bio značajan iskorak, jer se obrazovanjem pokušavala ukinuti nepismenost.

1. RAZDOBLJE ŠOGUNATA TOKUGAWA ILI EDO

Pripadnici japanskog naroda danas slove za izrazito disciplinirane, pedantne, marljive i inovativne ljude, koji se ne srame uvesti različite tehnološke i kulturne elemente od ostalih naroda. Njihova početna povijesna izoliranost rezultirala je vrlo visokom etničkom homogenizacijom u kojoj Japanci čine 98% od približno 130 milijuna stanovnika (Kimer, 2018) . Japanci su narod koji se neprestano kreće prema budućnosti, ali koji njeguje svoju turbulentnu prošlost. Nakon poraza u Drugom svjetskom ratu, japanski se narod preokrenuo u potpuno drugome smjeru demokracije, pluralizma i globalizma, ali postavlja se pitanje kako je nastala i izgledala nacija koja je izazvala brigu i zaprepaštenost svijeta u prvoj polovici 20. stoljeća (Pasarić, 2010).

Godine 1600. u bitci za Sekigaharu, šogun *Tokugawa Ieyasu* pobijedio je svoje neprijatelje i 1603. godine osnovao je šogun dinastiju Tokugawa koja je vladala do restauracije Meiji. Seli prijestolnicu iz Osake u malo ribarsko selo Edo (ili "Yeddo"), danas poznato kao Tokyo ("Istočna prijestolnica") ([https://enciklopedija.cc/index.php?title=Edo_\(razdoblje\)](https://enciklopedija.cc/index.php?title=Edo_(razdoblje)))).

Prema Kimeru (2018) godine 1637.- 1638. krvavo je ugušen ustanak kršćana u Shimabari, čime počinje sustavno iskorjenjivanje kršćanstva te potpuno zatvaranje Japana pred svim stranim kulturnim utjecajima. Prekidaju se sve veze s Europljanima, osim vrlo ograničenih kontakata s nizozemskim trgovcima na otoku, a kineskim brodovima je bio dopušten ulaz u Nagasaki i Koreju zbog diplomatskih odnosa s glavnim gradom. Društveno ustrojstvo počiva na staleško-feudalnoj osnovi, uspostavljen je sustav jakog nadzora činovničkih i vojnih struktura, a apsolutnu vlast u zemlji imaju šoguni (Kimer, 2018).

1854. godine američki komodor Matthew C. Perry sklapa sa šogunom Yoshinobuom Tokugawom trgovački ugovor čime su za Sjedinjene američke države otvorene neke japanske luke i prekinut japanski izolacionizam. Slični ugovori su uslijedili s Velikom Britanijom, Rusijom, Nizozemskom, Francuskom, Pruskom, i drugim zemljama i tijekom nekoliko godina obnovljeno je trgovanje sa Zapadom.

Međutim, samuraji su u tome vidjeli znak slabosti šogunove vlasti i uslijedio je Boshin rat tijekom 1867. i 1868. godine, kada je šogun bio primoran na odstupanje. Iste godine, car je preuzeo svu vlast i započelo je prosvjetiteljsko doba – razdoblje Meiji (Kimer, 2018).

Šogunat Tokugawa, izolacionističkom je politikom uspio u dva i pol stoljeća vladavine u potpunosti etnički i vjerski homogenizirati Japan, ali zadržao je feudalni ustroj i decentralizaciju, pri čemu su tozama *daimyou* i niži samuraji predstavljali najveći problem (Kimer, 2018).

1.1. Karakteristike i ciljevi obrazovanja u razdoblju Tokugawa ili Edo (1603.-1868.)

Kobayashi (1965) pojašnjava da je “Japan uspio izgraditi svoj moderni školski sustav na temeljima stoljetnog iskustva prije razdoblja Meiji (u razdoblju Meiji Japan je otvorio svoje granice prema svijetu 1868. godine), stoga se mnogo pozornosti posvećuje pred-modernom obrazovanju, a posebice razdoblju Tokugawa, koje je prethodilo restauraciji Meiji (Kobayashi, 1965; 288). Danas je jasno da je obrazovanje u razdoblju Tokugawa bio temelj modernog japanskog obrazovanja. Nepovezanost između modernog i pred-modernog obrazovanja u Japanu je bila daleko manja nego u slučaju većine zapadnih zemalja (Kobayashi, 1965).

Prema Kobayashi (1965) jedna od najprepoznatljivijih značajki obrazovanja u razdoblju Tokugawa je bila njegova konzervativnost, što je naravno odražavalo i cjelokupno društvo tog razdoblja. Cilj prvog šoguna (vojni gospodar) tog razdoblja, *Tokugawa Ieyasu* koji je postavio bakufu (ili ratničku vladu) 1603. godine, bio je uspostaviti političku stabilnost nakon dugog razdoblja političke i vojne nestabilnosti koje su trajale od 1467.- 1615. godine. Ieyasu (onovremenski šogun Japana) i njegovi nasljednici su razradili društveno-politički sustav koji je u jednu ruku čuvao mir u Japanu duže od 200 godina, ali je u drugu sprečavao socijalni napredak, jer nisu imali kontakt sa svijetom. Društvo je imalo strogu podjelu u kaste ili klase i svaka je jasno sadržavala zaseban društveni status i obveze. Bakufu je određivao

sve zakone i komunikacija s vanjskim svijetom je bila strogo zabranjena (Kobayashi, 1965).

Obrazovanje se od početka smatralo najučinkovitijim oruđem za kontrolu naroda i održavanjem postojećeg stanja, koje je odgovaralo vladajućoj klasi. Cilj obrazovanja je bio prilagoditi narod postojećem društvenom i političkom poretku. Konzervativni način obrazovanja u razdoblju Tokugawa se očitovao u neupitnom autoritetu učitelja koji je imao nad učenicima i dogmatskom karakteru njegove nastave. "Kao službenu doktrinu, bakufu je prihvatio konfucijansku (od kineskog mudraca Konfucija, sastoji se od kineskih klasika- knjige¹) školu pod nazivom Chu Hsi, koja je nalagala uredan međusobni odnos svemira i ljudskog društva. S tom doktrinom kao ideološkim temeljem, zabranjeno je učenje znanja iz zapada, ne samo zbog njegove povezanosti s kršćanstvom, već i zbog njegove novosti i nepoznatosti" (Kobayashi, 1965: 288).

Međutim, općenito gledano, obrazovanje se poticalo, želja za znanjem je rasla i postupno su se razvile nove škole mišljenja. Pred kraj razdoblja Tokugawa snažno su se razvile škole koje nisu prihvaćale prijašnju mistiku i škole koje su podučavale takozvano "nacionalno učenje" ili kokugaku (proučavanje japanskih klasika²). Čak se "zapadnjačko učenje" (znanosti koje dolaze iz zapadnih zemalja, poput Sjedinjenih Američkih Država, Njemačke, Engleske, itd.) počelo polako podučavati. Tako dugo dok je vlada Tokugawa bila čvrsta i kontrola što se podučavalo u školama je bila jaka, ali kada je počela gubiti vlast, sve se to promijenilo i krenule su političke reforme koje su dovele do restauracije Meiji (Ibid, 1965).

No, ono što je bitna karakteristika razdoblja Tokugawa je da društvo nije samo bilo strogo podijeljeno u kaste (samuraji - ratnici, zemljoradnici, obrtnici i trgovci)³, nego je i bilo gotovo nemoguće kretanje iz jedne kaste u drugu, što je značilo ako ste

1 Više informacija na-<https://www.britannica.com/topic/Confucianism>

2 <https://www.britannica.com/topic/Kokugaku>

3 <https://www.britannica.com/event/Tokugawa-period>

u jednoj rođeni, velika je vjerojatnost da ćete u toj kasti živjeti do kraja. Status i pripadnost kasti je bio predodređen samim rođenjem. Međutim, postojala je iznimka ako su vrlo talentirani pučani ili seljaci stekli velike praktične sposobnosti, uz pomoć čega su se mogli uzdići na rang samuraja. Da bi to postigli trebalo je puno talenta i truda (Ibid, 1965).

Samuraji ili ratnici, koji su bili na vrhu društvenog sloja, postajali su administrativna klasa. Cilj obrazovanja je bio pripremiti ljude da se ponašaju i funkcioniraju u skladu sa svojim naslijeđenim i predodređenim statusom. Velika razlika je postojala između obrazovanja samuraja i pučana. "Samuraji su imali dobro obrazovanje koje ih je pripremalo da budu vođe, a kod pučana je bilo cilj da se taj velik broj ljudi stopi u učinkovite, korisne i poslušne sljedbenike kojima se lako može vladati" (Ibid, 1965; 289).

Nadalje, obrazovanje se pored toga razlikovalo prema podjeli unutar socijalnih klasa, npr. visoka klasa samuraja je dobila različito obrazovanje od samuraja koji su bili u srednjoj i nižoj klasi. Tako, na primjer u kasnom 17. st. Okayama-han (han se odnosi na regiju ili feud) škola je imala tri učionice namijenjene zasebno za svaku od tri samurajske klase. U Aizu-han školi je kurikulum (nastavni plan i program) ovisio o obiteljskom statusu. Čim je bio viši status, obrazovanje je bilo bolje. U Mitou-han školi je broj dana pohađanja u školu ovisio o statusu obitelji, što znači viši status, više dana u školi. Naravno, mogućnost obrazovanja kod pučana je također ovisio o obiteljskom i financijskom statusu. Na primjer, samo su djeca bogatih službenika stekla formalno obrazovanje u selima (Ibid, 1965).

Možemo zaključiti kako je obrazovanje u razdoblju Tokugawa bilo dosta prošireno. Suvremeni znanstvenici su procijenili da je u to vrijeme bila vrlo visoka stopa pismenosti. Međutim, nisu točno mogli procijeniti koja je bila razina pismenosti, ali su bili svjesni da su samuraji bili vrlo pismeni. To se moglo vidjeti u njihovim školskim programima, kakve su bile kvalifikacije koje su se od njih zahtijevale za rad u birokraciji i svakodnevni život. Što se tiče običnog stanovništva, smatra se da je

oko četrdeset ili pedeset posto muškog stanovništva i oko petnaest posto ženskog stanovništva bilo pismeno ili da je steklo formalno obrazovanje (Ibid, 1965).

Obrazovanje u razdoblju Tokugawa je bilo potpuno svjetovno. Prije svega, bilo je potpuno pod kontrolom vlade ili privatnih osoba. Iako su mnogi budistički svećenici podučavali u privatnim školama namijenjene za pučane, budističke sekte nisu imale posebne obrazovne namjere. Sljedeća važna karakteristika je, da sadržaj obrazovanja nije bilo religijski. Budistički sveti spisi su se rijetko, ako ikad koristili u školama. Udžbenici su bili ili konfucijanske ili svjetovne tematike. Konfucijanizam je mogao funkcionirati kao religija, ali je na području obrazovanja funkcionirao kao potpuno svjetovna poduka iz književnosti, etike i povijesti ili političkih znanosti u današnjem smislu riječi. Dakle u Japanu nije došlo do sukoba države i crkve koji je obilježio povijest europskog obrazovanja (Ibid, 1965).

Još jedna od važnih karakteristika, kasnog razdoblja Tokugawa za razliku od ranog razdoblja, je traženje talentiranih ljudi. Od sredine sedamnaestog stoljeća se pojavljuje nova riječ koja unosi velike promjene što se tiče obrazovne politike u razdoblju Tokugawa. To je riječ jinzai (ljudski talent) koja nam govori da se obrazovanje sve više usmjerava na korisnost i sposobnost pojedinca u društvu. Naglasak na jinzai je bio rezultat rastuće potrebe za učinkovitom administracijom. Naime, razni pritisci iz vanjskog razvijenijeg svijeta, zajedno s unutarnjim ekonomskim problemima su jasno pokazali nedostatak sposobnih vođa, što je dovelo do toga da su sve više tražili talentirane ljude iz nižih samurajskih klasa za administrativne pozicije i poslove. Prije traženja talentiranih ljudi, administrativne poslove su često dobivali oni koji bi ih naslijedili ili koji bi ponudili najveće mito. "Traženje talentiranih osoba je trebalo iskorijeniti temelje nasljednog i statusnog sustava, međutim to nije značio kraj nasljeđivanja administrativnih poslova, nego da među raspoloživim kandidatima u svakoj od tih klasa treba izabrati najспособniju osobu" (Dore, 1965; 44-45).

Od kraja osamnaestog stoljeća nadalje, kako su Japanci shvaćali sve veću opću povezanost između školskih i administrativnih sposobnosti, sve se više razmišljalo o

jednom aspektu te veze, a to je uvođenje informacija u školski kurikulum koje su izravno korisne za obavljanje administrativnih poslova. Međutim bilo je još mnogo zagovornika moralnih vrijednosti iznad kognitivnih benefita školovanja i zato je bilo dosta teško promijeniti tradicionalni (konfucionistički) plan i program. Moralne vrijednosti nisu nudile rješenja na tadašnje probleme s nedostatkom sposobnih ljudi u administraciji. Od kineskih klasika se moglo naučiti da s podređenima treba biti pravedan, ali je iz njih bilo teško naučiti npr., kako treba dobro rukovati s novcima i koje su sve sposobnosti za to potrebne. Nadalje, u razdoblju Tokugawa je bilo nekoliko stotina ili tisuća obrazovanih ljudi koji su vješto znali pisati stihove i prozu i koji su pročitali kineske klasike i dobro su bili upućeni u povijest Kine i Japana, međutim nitko od njih nije bio u stanju raspravljati o pitanjima praktične politike, niti je znao upravljati, niti je bio sposoban za koristan rad u upravnim poslovima. U većini slučajeva administrativne vještine počele su se tek učiti pri zapošljavanju. Srećom, zahvaljujući nekolicini ljudi, uvidjela se važnost uključivanja određenih elemenata informacija u školski kurikulum neophodno potrebne za obrazovanje sposobnog i kvalificiranog administratora (Dore, 1965). Shvatio se da je "svrha obrazovanja djece činovnika u školi razviti ljudski talent da budu korisni u javnoj službi. Učenje kineskih klasika ne može stvoriti sposobne ljude, jer moderni problemi zahtijevaju moderno obrazovanje i rješenja, a to su obrazovani i talentirani ljudi" (Dore, 1965; 45-46).

1.2. Važnost obrazovanja u razdoblju Tokugawa

Dore (1965) navodi da je obrazovanje u razdoblju Tokugawa bilo više izborno nego obavezno. Od kraja osamnaestog stoljeća pa nadalje, japanska riječ *kyouiku* (obrazovanje) se počinje sve češće koristiti za razvoj djetetovih intelektualnih sposobnosti u gotovo istom značenju kao što je i u modernom Japanu. U razdoblju Tokugawa se za riječ obrazovanje koristilo mnogo riječi kao što su "*kyouka*, *kyoukun*, *kyoudou*, *kyouyu*, a ponekad i *kyoukai* što sve znači nešto poput moralnih uputa ili vodstva za odrasle kao i za djecu, iako se *kyouka* konkretnije koristi za označavanje

moralnog vodstva naroda od strane njihovih vladara, a kyoukun za pisanje propisa. Gakumon ili ponekad gaku, gakushuu podrazumijeva učenje, ali značenje varira” (Dore, 1965; 33 - 34).

Biti obrazovan je u razdoblju Tokugawa za nepismene seljake značilo biti sposoban čitati. Za većinu ostalih ljudi to je značilo stjecanje znanja kineskih klasika. Glavni naglasak kod obrazovanja u razdoblju Tokugawa su bil moralne vrijednosti koje će osobi biti korisne u društvu i imati određene nematerijalne vrijednosti, što je normalna posljedica konfucijanske tradicije. Većina pravila definira gakumon, kao sustav etičke obuke kroz proučavanje konfucijanskih klasika. Konfucijanske etičke obuke su se sastojale od 5 vrlina: “poslušnost roditeljima, pravednost s jedne strane i lojalnost s druge strane u odnosima između gospodara i sluga, međusobno poštovanje između muža i žene, poštovanje starijeg brata i ljubav starijeg prema mlađem i povjerenje među prijateljima” (Ibid, 1965; 34, 36).

Većina Tokugawa mudraca je smatralo da je glavni cilj učenja naučiti ljudske vrline, a ne praktičnost znanja. Tako su učenjaci razdoblja Tokugawa poput “Itou Jinzai smatrali da je važnije biti dobar čovjek, nego učen čovjek ili Yamaga Sokoju koji je smatrao da se učenje sastoji od proučavanja poduka drevnih vremena koje sadržavaju moralne vrijednosti” (Ibid, 1965; 37 - 38).

Matsudaira Sadanobu je smislio svoju definiciju gakumona, prema kojoj treba učiti biti ljudsko biće, kako bi se moglo postići duhovno stanje koje odgovara našem predodređenom položaju u prirodi. Smatrao je da su oni koji ne uče, samo malo bolji od ptica i zvijeri. Učenjaci razdoblja Tokugawa smatraju da je dobro biti obrazovan, imati etičku obuku za dobrobit društva u cjelini. Ako su svi ljudi čestiti, društvo će biti harmonično i stabilno. Kada svi u društvu imaju dobro srce i njegovan karakter, u zemlji vlada sklad, stoga obrazovanje postaje društvena dužnost (Ibid, 1965).

1.3. Vrste učenja u razdoblju Tokugawa s fokusom na zapadnjačke predmete

Učenje u razdoblju Tokugawa bi se moglo podijeliti na tri djela. Prvo je bilo kinesko učenje u koje se uključivala filozofija, etika, povijest, medicina i druge znanosti. Drugo je bilo japansko učenje s mnogo manje raznolikim granama nego kinesko učenje. Treće je „pridošlica“ u devetnaestom stoljeću, a to je nizozemsko učenje koje se postupno razvilo kako bi postao mogući konkurent i kineskom učenju. Međutim, “u početku su samo znanstveni, i u manjoj mjeri, umjetnički elementi zapadne kulture bili ti koji su se Japancima sviđali. To je bio i glavni razlog zbog čega su se na kraju razdoblja Tokugawa zapadnjačka učenja tolerirala u feudalnim (han) školama” (Dore, 1965; 160).

Uspješan prijevod nizozemskog udžbenika iz anatomije 1771. godine se općenito smatra početkom ozbiljnog nizozemskog učenja. Na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće zanimanje za Zapad više nije bila samo stvar površne egzotike i ljubavi prema “zapadnim napravama”, već ozbiljna potraga za znanstvenim spoznajama za koje je bilo priznato da su superiornije od onih koje su bile dostupne iz tradicionalnih kineskih tekstova. Medicina je i dugo vremena bila najzanimljivija, međutim ubrzo su se pojavili prijevodi zapadnjačkih radova iz fizike, kemije, astronomije, matematike, zemljopisa, metalurgije, navigacije, balistike i vojne taktike. Posljednje četiri znanosti su bile posebno zanimljive, jer su dale veću šansu za obranu od moguće invazije drugih zemalja. “Rani razvoj tih znanosti se dogodio zahvaljujući samurajima nižeg ranga koji su bili motivirani intelektualnom znatiželjom, humanitarnom željom za poboljšanjem medicinskog znanja, zabrinutošću za vojnu opasnost s kojom se zemlja suočavala, jednostavnim entuzijazmom za “egzotični” svijet preko mora, itd. Međutim, tek su 1850-ih i 1860-ih godina, zapadne znanosti uspjele doprijeti u svijet službenih feudalnih škola, jer su kasno prepoznate njihove neposredne praktične vrijednosti bilo za medicinu ili za vojnu obranu” (Ibid, 1965; 160 - 161).

Medicinske i vojne škole su često bile u sukobu za resurse i znanja iz nizozemskih učenja, a kako se nastavni plan i program razvijao, prioritet je davan mornarskim i vojnim učenjima. Zapadnjačke škole su imale predmete poput tehnike

jedrenja, brodogradnje, zemljomjerstva, navigacije, pomorskog oružanja, terenskog oružanja, kopanje rovova, terenske taktike, balistike i logistike koji su bili obavezni predmeti, povijest i zemljopis bili su preporučeni, a fizika, kemijska analiza, matematika i astronomija bili su izborni predmeti. Te škole su služile kao središte praktičnog istraživanja, ali i nastave. Japanci su češće cijenili vojnu nego medicinsku vrijednost nizozemskih učenja, što je osiguralo njihovo priznanje i uključivanje u feudalne škole (Ibid, 1965).

Međutim, nisu ni medicinske škole stagnirale u međuvremenu. Otprilike 1859. godine i one su također zatražile dodatna sredstva, osobito za razvoj zapadnih učenja. No, nisu se time zadovoljile, već su tražile "nagrade za odlične učenike, poticali čitanje izvornih nizozemskih tekstova budući da su do tada korišteni japanski prijevodi bili neadekvatni, a ugled učenika u školi bi trebao u potpunosti ovisiti o uspjehu pojedinca, a ne o njegovom statusu, kako bi se potaknuo natjecateljski duh i omogućilo pohađanje medicinske škole i učenicima iz drugih feuda. Svi ovi zahtjevi i prijedlozi, osim posljednjeg su odobreni pa tako i prijedlog da se svi ljekarnici stave pod nadzor medicinskog fakulteta" (Ibid, 1965; 163).

Zanimljivo je napomenuti da se osim nizozemskog jezika, kao jedini strani zapadnjački jezik koji se učio u školi, 1860. godine uveo engleski, a 1861. godine njemački jezik. Godine 1863. izdana je naredba da svi učenici počnu učiti nizozemski jezik od početka svog školovanja, a ne kinesku medicinu. Time je postepeno počela "nizozemska medicina" (znanje o medicini iz Nizozemske) dominirati nastavnim planom i programom. Na žalost, unatoč očiglednom uspjehu nizozemske medicine, budući da je uvedena u kasnom razdoblju Tokugawa, nije se uspjelo osigurati i njezino službeno priznanje u feudalnim školama (Ibid, 1965).

Godine 1862. škole su promijenile ime za strane knjige koje su bile korištene kod podučavanja. Naime, umjesto naziva "bansho (barbarske), preimenovane su u yousho (zapadne), što je samo pokazalo da nema smisla biti bezrazložno uvredljiv prema strancima, zapadnoj kulturi" (Ibid, 1965; 169).

1.3.1. Načini podučavanja raznih predmeta u razdoblju Tokugawa

Na početku razdoblja Tokugawa se za sve službene pisane dokumente koristio kineski jezik, jer su najpoučnija povijest, najprofinjenija književnost, najmjerodavnija djela o vojnoj strategiji napisana na kineskom i većina saznanja o svijetu je dolazilo iz Kine. Tako su bile i knjige o medicini, astronomiji, matematici i pravu. Čak je i znanje o počecima zapadnih znanosti došlo iz kineskih prijevoda. "Medicina, matematika, astronomija i vojna strategija su se u Japanu tretirali kao zasebni predmeti, ali konfucijanski klasici, prozna književnost i poezija, filozofski spisi, povijest, proučavanje političkih i pravnih znanja su svi bili vrlo slični. Učitelj bi svojim talentiranim učenicima mogao dati varijaciju na temu koja se proteže u svim tim područjima, iako su konfucijanski klasici vjerojatno bili za sve srž. Učenik je mogao birati razne predmete koji nisu bili međusobno povezani, ali učenje konfucijanskih klasika je bilo obavezno" (Dore, 1965: 136).

Metode podučavanja medicine se nisu jako razlikovale od podučavanja kineskih klasika. Čitanje kineskih klasika je gotovo činilo cijeli nastavni plan i program, a u nekim medicinskim školama je bila tradicija da se kod čitanja medicinskih knjiga, neka slova malo drugačije izgovaraju, nego što se ta ista slova normalno izgovaraju kad se čitaju kineski klasici. Međutim, kod podučavanja medicine se vjerojatno još koristila praktična nastava, anatomske modeli i klinička demonstracija. Za tu svrhu su bakufu škole imale pripojene bolnice. Neke škole su imale pripojene biljne vrtove kao dopunu za podučavanje o biljnoj medicini. Ispiti su izgledali tako da se postavio određeni broj praktičnih pitanja koja su provjeravala sposobnost učenika snalaženja u sakupljenom znanju. I astronomija se uglavnom sastojala od kineskih tekstova, dopunjena praktičnim promatranjem neba (Ibid, 1965).

Jedino, je matematika ovisila manje o čitanju tekstova, a više o izravnom podučavanju praktičnom korištenju brojka. Kod podučavanja matematike se koristilo dvije vrste knjiga. "Prvo su knjige praktičnog računanja i geometrije (često s mnogo dijagramskih ilustracija) koje su sadržavale načine množenja i dijeljenja na abakusu ili računaljci, formule za kamatne stope, razmjene, procjene udaljenosti, površine,

volumena i tako dalje. Druga vrsta knjiga, su se manje bavila praktičnim problemima i više su se bavile teoretskim problemima kao što su izračunavanje površine elipse” (Dore, 1965; 146 -147). Kod većine škola se računanje koristilo kao što je navedeno u prvom primjeru, a u rijetkim se školama koristio pristup koji je bio više teorijski (kao u drugom primjeru), koji je zahtijevao više intelektualnog napora, jer je nadilazio primjenu korisnosti tog vremena. Vojna pa je strategija isto imala svoj pisani dio. Postojalo je oko sedam glavnih škola vojnih učenja (heigaku) i nekoliko manjih i svaka je imala svoje spise i usmene predaje. Ti su tekstovi ponekad su bili opsežni tekstovi, ponekad nešto više od bilješki koja su korištena kod usmenog objašnjavanja. Sadržavali su pomiješano savjete o upravljanju trupama, izgradnji utvrda, premještanju logora, upravljanju zaliha, vojnom umijeću i slično, s velikom količinom moralnih savjeta o važnosti upotrebe sile samo u pravednim ratovima i nisu imali ni malo mistične rasprave vojnoj sreći. Japanci su vojna saznanja uglavnom koristili iz kineskih tekstova. Učitelji vojnih škola se kod podučavanja nisu oslanjali na konfucijanske tekstove, jer su više bili u praktično vojnoj sferi, za razliku od književnosti i povijesti. Nekih članovi bakufu vijeća (koji su bili malo starije dobi) su smatrali da je čak i poznavanje osnovnih konfucijanskih saznanja nepotrebno u vojnim školama. Međutim za veliku većinu je vojni studij značio stjecanje određenih potrebnih tjelesnih sposobnosti (Ibid, 1965).

1.3.2. Obrazovanje Samuraja

Prema Kobayashi (1965) za vrijeme razdoblja Tokugawa postojalo je više ustanova za obrazovanje samuraja, a to su bile bakufu škole, han (feudalne) škole i shijuku (privatne) škole. Te su škole pohađali samo dječaci, a djevojčice su neformalno bile obrazovane kod kuće. Vlada Tokugawe stavila je izravno pod svoju kontrolu dvadeset i jednu školu bakufua, a svaka je od njih imala različite smjerove obrazovanja (Kobayashi, 1965).

Godine 1790. vlada je zabranila podučavanje doktrina drugih škola osim škole Chu Hsi. Godine 1793. postavljeni su školski propisi koji su se odnosili na upis u škole, disciplinu, nastavni smjer, metode podučavanja i vremenski raspored. Samo samurajima je bilo dozvoljeno prisustvovati nastavi (kod vladinih bakufu škola). "Smjerovi su bili podijeljeni u tri dijela: konfucijanska književnost, povijest i pisanje raznih radova. Podučavanje se vršilo kao predavanje, seminari i individualne poduke. Kasnije je osnovano još mnogo različitih škola, ali su se u razdoblju Meiji pretvorile u moderne obrazovne institucije" (Kobayashi, 1965; 290-291).

U ranom razdoblju Tokugawa, u mnogim je mjesnim han školama bio naglasak na konfucijanskom učenju, međutim u osamnaestom stoljeću su u svoje nastavne programe počeli uključivati praktične "zapadnjačke" predmete poput matematike, vojne znanosti, medicine i astronomije. Unatoč tome je kasnije nova vlada Meiji ukinula sve te škole koje su imale takav kombinirani nastavni plan (Kobayashi, 1965).

Osim tih škola, postojale su mnoge shijuku ili privatne škole za samuraje. Neke od tih privatnih škola je podržavala mjesna vlada (moralno ili materijalno), a neke su bile potpuno samostalne. Obično su se usmjeravale na određene nastavne planove i programe, kao: konfucijansko učenje, japanska učenja, zapadnjački jezici, medicina, matematika, vojne znanosti i tako dalje. Njihov status je ovisio o ugledu njihovih učitelja koji su tamo radili. Neke privatne škole s dobrim ugledom koji je bio poznat po cijeloj zemlji su pohađali učenici iz cijele zemlje, dok su druge malo manje poznate pohađali samo lokalni učenici i bile su prostorno manje. Potonje je ponekad bilo teško razlikovati od škola koje se zovu terakoya (privatne škole za pučanstvo) o kojima će kasnije biti više riječi. Često su i učenici i učitelji bili pučkog podrijetla. Unatoč tome, u shijuku školama su se podučavali predmeti za koje se smatralo da su potrebni za vladare, dok se u školama terakoya obično ograničavalo na niže razine obrazovne pismenosti, za koje se smatralo da su prikladne za zadovoljavanje potreba ljudi kojima se vlada. Za djecu samuraja je bilo uobičajeno da bi prvo

pohađali shijuku, a zatim han školu ili da ih pohađaju istovremeno (Kobayashi, 1965).

Obrazovanje samuraja se često smatralo kulturnim i društvenim simbolom višeg društvenog statusa. Tijekom razdoblja Tokugawa kada je Japan bio zatvoren od svijeta, vladao je mir i samurajska se klasa karakterno promijenila. Samuraji više nisu bili strogo gledano čisto vojna klasa, iako se taj stari (vojni) pogled nikada nije zaboravio kao odraz njihove discipline i naravno kao viši društveni simbol. Umjesto toga, postali su ležernija klasa koja se prvenstveno bavila rutinskim birokratskim poslovima. Osnivač razdoblja Tokugawa, Ieyasu je poticao učenje pismenosti na jednoj strani, a vojne vještine na drugoj strani. Time je predložio da se njihov grubo vojni karakter treba ublažiti kulturnom profinjenošću, te da njihovo slobodno vrijeme bude zaokupljeno vojnom obukom i usavršavanjem pismenosti (Ibid, 1965).

Sadržaj obrazovanja koji je bio namijenjen za samuraje služio je kao simbol njihovog statusa. Predmeti poput konfucijanskih klasika, koji su se podučavali u školama za samuraje su bili važni ne samo zbog njihovog sadržaja, već i zbog toga što su se mogli istaknuti kao statusni simbol. Predmeti slični tome su se podučavali samo samurajima ili pučanima s višim socijalnim statusom, kojima se moglo dopustiti da se poistovjete sa samurajima. Međutim obrazovanje samuraja nije imalo samo kulturološku i simboličku svrhu. Imalo je i praktičnu svrhu, jer kada je rukovođenje (npr. nekog posla) prvenstveno ovisilo o moralnoj obuci pojedinaca (da su sposobni voditi ljude), učenje konfucijanizma je bilo kroz svoje moralne upute praktična priprema za rad u upravnim poslovima. "Činovnički i administrativni posao je bio u rukama samuraja nižeg statusa, kojima je trebala i moralna obuka i praktična obuka" (Ibid, 1965; 291-292).

"Znanja koja su bila potrebna samuraju u razdoblju Tokugawa se moglo podijeliti na sedam kategorija, a to su obredi, bonton, glazba, pisanje, računanje, streličarstvo i vožnja bojnih kola" (Dore, 1965: 47, 48). Morali su se znati ponašati na dvorskim svečanostima i u svim strogo reguliranim situacijama službenog života. Glazba je bila neophodna na svim službenim ceremonijama. Morali su biti sposobni lijepo

sročiti rečenice, nadzirati zemlju nad kojom su bili zaduženi, opskrbiti vojsku i biti spremni voditi svoje ljude u ratu (Dore, 1965).

Obrazovanje samuraja se temeljilo prvenstveno na klasičnoj konfucijanskoj tradiciji, te kada se pokušalo uvesti “zapadnjačke” predmete, poput matematike, medicine i drugih znanosti, koji su bili tradicionalno isključeni iz nastavnog plana i programa za samuraje, osim za samuraje nižeg statusa ili za znanstvene i medicinske profesije, došlo je do nesuglasica. Međutim, kada je “učenje praktičnih znanosti Zapada postalo neophodno, zbog želje Japana za modernizacijom, najspremniji su bili su sinovi samuraja nižeg ranga i sinovi liječnika. U nastavne programe uvedene su samo praktične znanosti, a predmeti poput filozofije i društvenih znanosti su ostali isključeni iz kurikulumu. Nesmetano istraživanje bilo strogo ograničeno, a moderna znanost se nikad nije sustavno uspjela razviti u školama za samuraje. Tradicija je prevladala unatoč uvođenju nekih praktičnih elemenata u nastavni plan i program za samuraje” (Kobayashi, 1965; 292).

Početak devetnaestog stoljeća, mnoge han škole su novosagrađene ili reorganizirane s posebnim ciljem traženja talentirane djece i mladih ljudi (Kobayashi, 1965).

1.3.2.1. Način učenja za samuraje u razdoblju Tokugawa ili Edo

Djeca su se susretala s „kineskim učenjem“ obično između osme i desete godine života koje se uglavnom sastojalo od ponavljanja za učiteljem bez razmišljanja, koje se zvalo sodoku ili ponekad suyomi što bi značilo, obično čitanje. Prve knjige koje su se tako čitale (učile) bile su povezane podučavanjem djece konfucijanskim moralnim vrijednostima i dio su kineskih klasika. Iako su tekstovi bili na kineskom (pisani kineskim slovima kanji), učenici su ga učili čitati na japanskom jeziku. Tijekom stoljeća su Japanci osmislili sustav bilježenja kineskih tekstova, mijenjajući redoslijed riječi, dodajući japanske čestice itd., da mogu čitati na japanskom jeziku. Taj način

čitanja je bio drugačiji od običnog govornog japanskog jezika. Za djecu je bilo najvažnije da nauče čitati takve tekstove (Dore, 1965).

Dijete bi sjedilo s tekstom ispred sebe, a učitelj bi polako pročitao kratki odlomak, objašnjavajući redoslijed kojim se slova trebaju čitati. Kada je dijete moglo ponoviti (pročitati) odlomak, učitelj bi mu objasnio o čemu je riječ u tom odlomku. Ostatak jutra dijete je trebalo čitati odlomak iznova i iznova, tako dugo dok ga u potpunosti nije svladalo. Sljedeći dan poduke bi započele ponavljanjem od prošlog dana, nakon čega bi uslijedilo novi odlomak i novo uvježbavanje. Vjerovalo se da stalno ponavljanje ima moralni učinak. Ponavljanje se radilo jer se smatralo da djeca često žure s čitanjem i zbog toga ne shvaćaju što su pročitali, pa se zato moraju vraćati na početak teksta (Ibid, 1965: 128).

Kako bi se osigurala temeljitost, dnevna količina naučenog je trebala biti strogo ograničena (na jedan odlomak, najviše pola stranice). Za većinu učitelja u razdoblju Tokugawa je učenje napamet bilo najpoželjnije zbog temeljitosti utvrđenog znanja. Zagovornici takvog načina učenja su tvrdili da je to pravo učenje koje ostaje čovjeku do kraja života. U velikom broju škola se koristio takav način učenja i učenik bi prošao kroz sve kineske klasike (četiri knjige koje sadrže pet klasika⁴) bez razmišljanja o sadržaju (Ibid, 1965: 128, 129).

Međutim neki su se učitelji zauzimali za liberalniji stav prema djetetovim sposobnostima i potrebama. Zato je Kaibara Ekken (filozof svog razdoblja) predložio da bi djetetu još kad uči čitati već trebalo pojasniti značenje pročitanoog teksta. Ogyuu Sorai (učenjak svog razdoblja) se također složio s Ekkenom, te smatrao da za veći interes djeteta treba odabrati odlomke koji su mu lakši za razumijevanje, a ne sve samo učiti napamet. U školi koja se zvala Hirado, posebno pametna djeca koja su tražila objašnjenje za to što čitaju su ga i dobila, da im se malo olakša. Međutim većina učitelja je željelo da njihovi učenici uče napamet bez razmišljanja i da im se tek kasnije pojasni značenje pročitanoog. Takav način učenja potječe iz Kine gdje su

4 Više informacija na (<https://www.britannica.com/topic/Confucianism/The-Five-Classics>)

učenici morali polagati ispite koji zahtijevaju ponavljanje informacija bez analize ili razumijevanja cijelih odlomaka klasika, ali je to sprečavalo pravo razumijevanje. (Ibid, 1965: 130, 131).

1.3.3. Obrazovanje pučana

Za pučane je najvažnija obrazovna ustanova bila terakoya. Riječ terakoya nastala je u prethodnim razdobljima-Kamakura, Yoshino i Muromachi kada su sva djeca stjecala svoje osnovno obrazovanje u ustanovi koja se zove tera ili hram. Djecu su zvali tera-ko (dijete) ili djeca hrama. Osim budističkih hramova, koristila su se šintoistička svetišta i privatne kuće za obrazovanje pučana. U tim ustanovama su djecu podučavali pismeni pučani, šintoistički svećenici, liječnici, samuraji bez gospodara (ronin) i budistički svećenici (Kobayashi, 1965).

Unatoč svom religijskom izvoru u razdoblju Tokugawa, terakoya je izgubila sve religijske funkcije i postala potpuno svjetovna kod podučavanja. Terakoya je bila potpuno volonterska organizacija koju vlada nije regulirala. Postojale su varijacije kod organizacije, nastavnog plana i programa i smjerovima koji su se mogli polaziti, ali su sve imale sličnu osnovu. Broj djece koji su pohađali terakoye škole uglavnom se kretao između dvadeset i pedeset. "U velikim gradovima, kao što su bili Edo (današnji Tokio) i Osaka terakoya škole pohađalo je više od 100 učenika, a postojalo ih je barem pet takvih škola u kojima kojima je bilo više od 300 djece. Obično je podučavao samo jedan učitelj, kojemu je povremeno pomagala žena, sin ili starija djeca. U takvim slučajevima učitelj je bio i upravitelj terakoye škole. No ponekad su učitelje unajmili lokalni pojedinci ili skupine ljudi. U potonjem slučaju situacija je bila sličnija današnjoj organizaciji škole" (Ibid, 1965; 293).

Za razliku od samurajskih škola, terakoyu školu su pohađali i dječaci i djevojčice. Obično je dijete prvi put krenulo u terakoyu sa šest ili sedam godina, a školovanje je trajalo do 10. ili 13. godine života. Nastava se temeljila na individualnoj poduci koja je bila usredotočena na čitanje, pisanje i računanje, uz dodatak šivanja za djevojčice. U

procesu učenja svih ovih vještina, djeca su učila ono što se danas naziva društvenim znanostima, zanatskim umjetnostima i moralnim vrijednostima, što im je omogućilo usvajanje znanja i vještina potrebne za buduće poslove i neposredno za naukovanje. Nedostaju pouzdani statistički podaci o točnom broju terakoya, ali se smatra da je “pred kraj razdoblje Tokugawa bilo oko 1200 terakoya u i oko grada Eda, a da je ukupan broj u zemlji bio oko 1550” (Kobayashi, 1965; 293). Dore (1965) navodi kako su roditelji povjerali učiteljima zadaću da im pripreme djecu da ih naslijede u njihovom nasljednom zanimanju (Dore, 1965).

Terakoya škola i obrazovanje je u tolikoj mjeri utjecala na život pučana, da su u drugoj polovici razdoblja Tokugawa vladine ustanove bakufu i han polako počele obraćati pažnju na njih. Međutim, vladi nije bilo u interesu da kontrolira terakoye škole. Kad je vlada odlučila da obrazovanje zahtijeva veću kontrolu, uspostavila je drugu vrstu institucije, gougaku (doslovno, seoska škola) ili ponekad zvana kyouyujō (dvorana pravila). U gougaku su učitelji podučavali konfucijanske koncepte, a oni se temelje da oni koji vladaju imaju obvezu podučiti ispravni način života onima kojima se vlada, to jest pučanima koji su moralno i mentalno inferiorniji od samuraja. Gougaku je također imala još jednu proračunatiju svrhu, a to je suzbijanje mogućih političkih i ekonomskih nemira koji su rasli među pučanima (nezadovoljstvo kako se njima vladalo). Kurikulum gougaku škola temeljio se na konfucijanskim doktrinama s naglaskom na moralnoj indoktrinaciji ljudi za stvaranje poslušne i marljive radnike i podanike. “Broj gougaku institucija nije točno poznat, ali se smatra da ih je u jednom trenutku barem oko 130 postojalo diljem zemlje” (Kobayashi, 1965; 293).

Djeca koja su pohađala han (feudalne) škole, djelovala su kao sluge i „potrčko“ za učitelje i službenike u školama. Djeca pučana su u feudalnim školama bili „građani drugog reda“ u odnosu na djecu samuraja i ni u jednom trenutku nisu zapravo učili s njima. Međutim u kasnom razdoblju Tokugawa je separacija između djece pučana i samuraja lagano nestajala. Svaki dan u školi su učili dva sata novog gradiva i tri sata ponavljanja. Kako bi djeca u potpunosti shvatila da je svrha učenja bila „disciplinirati srce i poboljšati ponašanje“, imali su okupljanja tri puta mjesečno

kako bi razmislili o svom ponašanju i uzajamno poticali jedni druge na bolje školske rezultate. Djeca su osim učenja bila zadužena za zadatke poput čišćenje učionica i učeničkih domova, zvonjenje školskog zvona itd. Naravno podrazumijeva se da su trebali uvijek poštivati druge učenike i samuraje. Zanimljivo je napomenuti kako “su vrlo talentiranoj, darovitoj djeci pučana u nekim vladinim (bakufu) školama, shouheikou i feudalnim školama bila primljena, kako bi ih se obučilo u profesionalne učenjake da mogu biti korisni u raznim službama koje su bile potrebne vladarima. Kod nekih feuda kao što je bilo u Kyushu, davale su se posebne nagrade ili priznanja pučanima iznimnih školskih sposobnosti, npr. činovničke poslove, bolje plaće, a u susjednom feudu Fukue, onim učenicima koji su prošli ispit iz konfucijanskih klasika, automatski su dobili doživotni status samuraja” (Dore, 1965; 220-225).

Obrazovanja pučana je bilo važno za ekonomski napredak Japana u razdoblju Tokugawa. Tijekom tog razdoblja trgovina se proširila izvan granica lokalnih zajednica, a za trgovce je bilo neophodno nešto pismenog znanja, zajedno s nekim računskim vještinama. Iako se osposobljavanje za zanimanje stjecalo kroz naukovanje, neka su znanja i vještine bile preduvjet. Postojala je mala potreba da seljaci budu pismeni, ali seljaci iz viših klasa su trebali biti pismeni jer su sve više surađivali s trgovcima i neki od njih su počeli voditi male proizvodnje dobara. Opći rast ekonomske razine omogućio je i pučanima da održavaju vlastite terakoya škole. Većina terakoya je bila održavana od naknada, dok su se neke održavale privatnim doprinosima. Ljudi su sve više uviđali da je ekonomski isplativo ulaganje novca i vremena u obrazovanje (Kobayashi, 1965).

Popularna kultura u razdoblju Tokugawa je također dosegla razinu na kojoj je pismenost postala neophodna da bi se u njoj uživalo. Postojanje velikog broja pismenih čitatelja je opet potaknulo širu cirkulaciju popularnih spisa. Potrošači su bili uglavnom građani koji su imali višak vremena i novca koji su si mogli priuštiti takve aktivnosti u slobodno vrijeme. Obični seljaci u selima nisu imali ni vremena ni novca, samo su poljoprivrednici više klase mogli uživati. Pučani se nisu ograničili samo na popularnu spise. Kokugaku je pronašao svoje mnoge čitatelje među bogatim

gradskim stanovništvom i višom zemljoradničkom klasom u selima. Neki su također pokazali značajan interes za konfucijanske nauke. Drugi pučani su morali biti pismeni zbog svojih društvenih i administrativnih obveza. "Građani više klase često su postavljani kao machi-yakunin (gradski službenici) ili mura-yakunin (seoski službenici)" (Kobayashi, 1965; 294). Oni su zauzimali najniži birokratski položaj u hijerarhiji, ali najviši položaj u gradovima i selima. Njihova zadaća je bila donijeti vladine propise i objave pučanstvu, a izvještaje, peticije i zahtjeve vladi u ime stanovništva grada i sela. Stoga se od njih zahtijevala visoka razina pismenosti. Nadalje, zbog svog položaja u birokratskoj hijerarhiji, često su se poistovjećivali sa samurajima, pa su shodno tome bili zainteresirani za konfucijanizam koji je bio statusni simbol samuraja. Pohađali su shijuku, pa čak i vladine han škole u nekim slučajevima, u cilju učenja konfucijanske nauke (Kobayashi, 1965).

Opći porast kulturnog standarda u ovom razdoblju često se pripisuje obrazovanju. Ali obrazovanje je također počelo mijenjati i svijest staleža među pučanstvom. Obrazovanje je zajedno s društvenim razvojem dalo ljudima ideje o kvaliteti individualnosti koje su bile različite od nasljednih odrednica kao što su obitelj ili stalež (klasa). Iako je to još uvijek bilo daleko od individualizma u modernom smislu, ipak su ljudi postajali sve više zainteresirani za individualnost nego za obiteljski status ili klasu. Stav pučana prema vladajućoj klasi se počeo također mijenjati. Bogati građani i seljaci su počeli pokazivati sve više neovisnosti, što se može vidjeti iz sve većeg broja seljačkih nemira tijekom kasnijeg razdoblja Tokugawa (Ibid, 1965).

Dakle, društvo u razdoblju Tokugawa je unatoč svojoj općoj rigidnosti dozvoljavalo društvenu mobilnost iako je ono bilo ograničeno. Postojalo je nekoliko načina kako su se pojedinci mogli socijalno uzdići od višeg pučana do statusa samuraja, a jedan od najvažnijih načina, bio je - obrazovanje. Zbog toga su se mnogi mladi pučani trudili dostići status samuraja kroz obrazovanje (Ibid, 1965).

2. REFORME U OBRAZOVANJU

Rhee (1970) objašnjava da nakon brze modernizacije poslije restauracije Meiji 1868. godine, obrazovne institucije razdoblja Tokugawa su se brzo pretvorile u moderan sustav obrazovanja. Međutim, ne bi bilo točno misliti da je restauracija Meiji bila prva prilika da se obrazovanje u feudalnom stilu modernizira, jer su se promjene događale i za vrijeme feudalnog razdoblja, osobito tijekom posljednjih trideset ili četrdeset godina razdoblja Tokugawa te je modernizacija u razdoblju Meiji bila samo nastavak procesa koji je već započeo. Glavno postignuće u razdoblju Tokugawa je bio razvoj obrazovnih institucija. Shvaćajući da su za uspješnu vladavinu potrebni mač kao i pero (olovka), obitelj Tokugawa je poticala vladajuću aristokraciju da njeguje bun (umjetnost mira) zajedno s bu (umjetnost ratovanja). U tom su nastojanju vladari željeli postići društveni mir i red u Japanu (Rhee, 1970).

Prema Rhee (1970; 144, 145) „već je 1630. godine pod vodstvom obitelji Hayashi, šogunat u gradu Edo osnovao prvu školu koja se s vremenom razvila u službenu konfucijansku školu bakufua (shouheikou). Ubrzo su ostali feudi slijedili primjer šogunata, a do 1872. godine je diljem Japana bilo osnovano najmanje 277 hankou škola (službena lokalna ili domenska škola), čija je glavna funkcija bila proučavanje konfucijanskih klasika. Osim hankou, bilo je najmanje 568 gougaku i 11 302 terakoya škola” (Ibid, 1970).

Isto tako, Rhee (1970; 146,147) navodi kako su „Hankou škole su prvenstveno bile usmjerene na moralno obrazovanje lokalnih stanovnika. Slijedom toga, proučavanje konfucijanskih klasika je služilo kao srž nastavnog plana i programa tih škola. Međutim hankou nisu ni zanemarile druga područja nastave kao što su vojna obuka, kaligrafija, pravo, matematika, ceremonije, bonton, medicina i astrologija, iako je većina tih predmeta bilo podučavano u kineskom stilu (učenje na pamet). Hankou škole su većinom polazila djeca samuraja, a djeca pučana su samo ponekad polazila” (Ibid, 1970).

Rhee (1970; 147) piše kako osim „hankou škola, privatne su se škole znatno razlikovale u veličini, kao i u ponudi predmeta. Oko polovice škola bile su zajedničke, dok su ostale bile ili za dječake ili za djevojčice (u nekim se školama podučavao samo jedan predmet, obično kaligrafija, računanje, čitanje ili šivanje za djevojčice), neke su imale manje od trideset učenika dok su druge imale čak tri stotine, neke su primale samo pučane, dok su druge primale i pučane i samuraje.” Bilo je također nekoliko vrsta učitelja-budistički i šintoistički svećenici, liječnici, pismeni pučani i njihove žene, te samuraji (Ibid, 1970).

Obrazovanje u razdoblju Tokugawa je pružalo i pučanima mogućnost da se obrazuju i budu pismeni, te usvoje korisna znanja. Međutim sve do posljednjih godina razdoblja Tokugawa, definitivno je nedostajalo bitnih karakteristika modernog obrazovnog sustava kao što su opće obrazovanje, javna kontrola i potpora, moderni plan i program, nastava, profesionalni učitelji i obrazovanje za građanstvo. Želja za promjenom obrazovnog sustava vidjela se 1830-ih godina. Samuraji su se počeli buniti protiv postojećih škola i njihovih plana i programa. Izražavali su nezadovoljstvo trenutnim stanjem i dovodili u pitanje politički i kulturni zastoj usred svijeta koji se mijenja i modernizira. Žalili su se da je tradicionalna konfucijanska ideologija zastarjela. Željeli su više praktičnih znanja. Dodatno je pojava stranih (zapadnjačkih) brodova duž obale Japana 1840-ih godina i nakon toga, bila odlučujuća nova prijetnja Japanu koja je pridobila vladajući stalež za reformu i modernizaciju. Zbog toga je obrana japanske obale postala jedno od najvažnijih pitanja za sigurnost i promjene prema modernijem obrazovanju su se prvo dogodile u vojnoj tehnologiji. Japanci su shvatili da je jedini način da se obrane od „zapadnih barbara“, bio da usvoje njihovu napredniju vojnu tehnologiju i moderno znanje kroz obrazovanje. Kako bi se ubrzao proces brze modernizacije, slali su ljude diljem Japana u razne zapadnjačke škole da uče zapadnjačka znanja. Naravno slali su ih i u strane zemlje (Rhee, 1970).

Kobayashi (1965) tvrdi da je plan vlade Meiji za obrazovanje naroda bio vrlo zapadnjačkog karaktera, koje je bilo sasvim različito od obrazovanja u razdoblju

Tokugawa. Ipak velika promjena u obrazovanju u razdoblju Meiji ne bi bila tako dobro prošla da u razdoblju Tokugawa nije bilo mnogo reformi u obrazovanju. Tijekom razdoblja Tokugawa vodile su se brojne rasprave o obrazovanju i školama. Potkraj osamnaestog stoljeća su te rasprave dotakle problem nacionalnog obrazovnog sustava. U kasnom razdoblju Tokugawa su bakufu i regije (han) uspostavili programe inspirirane konceptom nacionalnog obrazovanja. To je bilo kratkotrajno i vrlo prijelazno. Reforme u bakufu školama su bile rezultat preporuka Hayashija Akire, koji je bio čelnik shouheikou, najviše institucije konfucijanskog učenja tog vremena, a cilj je bio da se osnuju osnovne škole diljem Japana tijekom 1858. godine. Osim toga, 1862. godine, Akira je imenovao dvojicu istaknutih konfucijanskih učenjaka, Yoshino Kinryoua i Yasui Sokkena za tajnike obrazovanja (gakumonjo-bugyou). Zbog političke krize su gakumonjo-bugyou ukinuti nakon tri godine, ali su tijekom ovog kratkog razdoblja postojanja pokušali modernizirati obrazovni sustav” (Kobayashi, 1965; 290 - 295).

Prema Kobayashi (1965; 296) „1863. godine bakufu škola je reorganizirana, postavši škola zapadnih učenja, a ne samo škola stranih jezika. Kurikulum je uključivao astronomiju, geografiju, filozofiju, matematiku, kemiju, fiziku, mehaniku, crtanje, slikanje i strane jezike kao što su nizozemski, engleski, francuski, njemački i ruski. Čak je i središte konfucijanskog konzervativizma, shouheikou bila prisiljena na reforme.” Godine 1865. Hayashi Akira je naglasio poučavanje praktičnih predmeta u shouheikou” (Ibid, 1965).

Reforma iz 1867. godine je otvorila vrata feudalnih škola pučanima. Godine 1870. je vlada objavila plan reformi kojim je predviđeno opće obrazovanje u osnovnim školama i stručno usavršavanje u višim školama (srednje škole i fakulteti). Osnovane su i škole za djevojčice. “Godine 1871. osnovani su keimojo (institucije za pučko prosvjećivanje) kao središta osnovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Regija Iwakuni-han je 1871. godine uspostavila sustav osnovnih, srednjih škola i škola stranih jezika s ciljem univerzalnog obrazovanja. Cijela zemlja je krenula prema usvajanju zapadnjačkog znanja” (Ibid, 1965; 296).

Nakon što su kokugaku i konfucijanizam bili izbačeni, popularnost zapadnjački usmjerenih škola je rasla. „Pojavilo se mnogo zagovornika zapadnog obrazovanja poput Mizukuri Rinshoua, Katou Hiroyukija, Kanda Kouheija, Mori Arinorija, Nishi Amanea i Tsuda Mamichija” (Ibid, 1965; 296).

2.1. Najznačajnije promjene

Službeni tekstovi, knjige, ispiti, itd. su manje više svi bili napisani na kineskom jeziku, međutim 1853. godine, u školama se uvode ispiti na japanskom jeziku, što je bila velika promjena u čemu se može vidjeti želja za odmicanjem od kineske kulture. Naime, do tada je pisanje kineske proze i poezije imalo veliku ulogu u nastavnom planu i programu. Bilo je dovoljno da učenici razumiju kineske klasike, upamte mnogo povijesnih činjenica i mogu se igrati riječima kod pjesma kako bi dokazali da su obrazovani. Međutim, nedostajalo je praktičnog znanja i pripreme za administrativnu službu. Zato su s vremenom smanjili naglasak na prozi i poeziji, a proučavanje klasika je bilo više usmjereno na praktično i osmišljeno razumijevanje u kojima je trebalo pronaći pouke za rješenje aktualnih problema, izbjegavajući uzvišene apstrakcije. Shvatili su potrebu da u škole uvedu praktične predmete koji poučavaju praktične stvari npr., podučavanje kaznenih zakona, ekonomije, računanje itd. Godine 1856. je bakufu vijeće osnovao škole za podučavanje stranih jezika i za opće proučavanje zapadnjačke znanosti. Bilo je to novo zapadnjačko učenje koje je konačno pokazalo važnost formalnog intelektualnog obrazovanja za administrativni i profesionalni talent. “Učenici su stekli nova znanja o vojnim tehnikama, metalurgiji, kartografiji, medicini i kemiji, čija je vrijednost bila odmah prepoznata. Stekli su i nešto znanja o društvenim, ekonomskim i političkim institucijama stranih zemalja, barem toliko da bi shvatili da društvene institucije njihove vlastite zemlje nisu fiksne i da ih se vještim planiranjem može promijeniti” (Dore, 1965; 207 - 208).

“1871. godine, japanska vlada je naredila ukidanje han škola i preuzela kontrolu nad školama. Osnovano je ministarstvo za obrazovanje i prva zadaća mu je bila

izrada nacionalnog obrazovnog plana za sve škole u cijelom Japanu” (Kobayashi, 1965; 296 - 297).

Novi vođe su bili sposobni ljudi koji su zagovarali modernizaciju. Prema Kobayashi (1965; 296) još „1867. godine Iwakura Tomomi je podnio preporuku carskom sudu gdje je naglasio važnost narodnog prosvjećivanja (obrazovanja) kao temelj za snažnu naciju i predlagao osnivanje osnovnih i srednjih škola diljem zemlje.” Naglasak je stavljen na prosvjećivanje (obrazovanje) ljudi, koji su do tada bili potpuno marginalizirani i potisnuti pod vladavinom Tokugawe. Prvi sveobuhvatni vladin plan je bio „Gakusei“ (temeljni kodeks obrazovanja) iz 1872. godine koji je bio osmišljen prema francuskom školskom sustavu. Svrha tog novog školskog sustava je bila vidljiva u preambuli (predgovoru), u kojem se naglašava kako obrazovanje treba biti korisno, praktično i usmjereno pojedincu. “Novi sustav je namjeravao stvoriti zajednicu gdje nije smjela biti nepismena obitelji, niti biti obitelj s nepismenom osobom. Iste godine kada je objavljen „Gakusei“, japansko ministarstvo je dalo glavni prioritet osnivanju osnovnih škola. Počeli su se pripremati udžbenici, smjerovi učenja, obučavati nastavnike, itd.” (Ibid, 1965; 297).

Međutim bilo je i otpora prema novom sistemu. Vladini dužnosnici izvijestili su o mnogim pritužbama, kako neki ljudi nerado šalju svoju djecu u školu i plaćaju školovanje. Financijske poteškoće bile su jedan od očitih razloga. Školarine nisu bile male, a neke ljude je ljutilo jer je osnovna škola bila obavezna. Ljudi nisu shvaćali vrijednost obrazovanja koje je pružao novi sustav. Nove škole su također imale nedostatke, npr. bile su prisilno nametnute od vlade. Sadržaj novog obrazovanja je također bio stran svakodnevnom životu običnih seljaka, jer su osnovne škole bile kao na Zapadu. Stoga, unatoč snažnom poticaju vlade, stopa pohađanja škole se nije mnogo razlikovala od one iz kasnijeg razdoblja Tokugawa, sve do nekoliko desetljeća kasnije kada je sadržaj obrazovanja postao nacionaliziran, a političko-ekonomska potreba zemlje natjerala ljude da šalju svoju djecu u školu. Pod takvim okolnostima, nije bilo iznenađujuće da su se seljaci bunili protiv porezne politike

nove vlade u ranom razdoblju Meiji i često palili školske zgrade zajedno s policijskim postajama i gradskim vijećnicama (Ibid, 1965).

Škole za vrijeme razdoblja Tokugawa, terakoya, shijuku i gougaku su sve ili djelomično pretvorene u nove škole bez mnogo promjena, ili su potpuno ukinute, a umjesto njih predložen je novi sustav. Većina osnovnih škola imala je jednog ili dva učitelja s prosječno osamdeset učenika u razredu. Stoga, što se tiče organizacije i obrazovnih ustanova, nije bilo velike razlike između škola u razdoblju Tokugawa i Meiji u ranoj fazi. "Godine 1876. od 52.262 učitelja, 6.450 ili oko jedne šestine je bilo obučeno u novim školama, a većina ostalih su bili bivši učitelji **terakoya**, koji se nisu mogli učinkovito nositi s novim kurikulumom" (Kobayashi, 1965; 297).

Kontrast između obrazovanja tijekom razdoblja 1770. i obrazovanja 1870. godine je bio ogroman, a promjene koje je nosila restauracija Meiji su bile uvelike odgovorne. Međutim, te promjene se nisu tako iznenada dogodile kao što bi se moglo pomisliti. Dore (1965; 152) navodi kako su se „ove promjene postepeno razvijale tijekom 1780. godine i one su se uglavnom odnosile na kulturu i obrazovanje što je rezultiralo sve većim kontaktom sa Zapadnom kulturom i buđenje nacionalne svijesti, budući da su bili suočeni sa stranom vojnom prijetnjom. Odgovor na to, bila je modernizacija školskog sustava koja se sve brže događala posljednjih 50 godina prije restauracije Meiji, da se mogu nositi s novim izazovima koje je nosio moderniji zapadni svijet" (Dore, 1965: 152).

Prema Kobayashi (1965; 298) koncept modernog sustava nacionalnog obrazovanja podrazumijeva „nekoliko karakteristika, kao što su opće obrazovanje, potpora građana, moderan kurikulum i nastava, stručni učitelji i obrazovanje za građanstvo". Sagledamo li ove kriterije, možemo zaključiti da je obrazovanje u razdoblju Tokugawa bilo daleko od modernog, ali je moglo poslužiti kao temelj za moderno obrazovanje (Kobayashi, 1965).

3. RAZDOBLJE MEIJI

Pasarić (2010) navodi da je razdoblje Meiji bilo 44-godišnje razdoblje povijesti Japana od 1868. do 1912. godine kada je zemlja bila pod vladavinom velikog cara Mutsushita (Meiji) (Pasarić, 2010).

Meiji era ili razdoblje Meiji bili su vrijeme nevjerojatne preobrazbe u japanskom društvu. To je obilježilo kraj japanskog sustava feudalizma i potpunu restrukturaciju društvene, ekonomske i vojne stvarnosti života u Japanu (Pasarić, 2010).

Razdoblje Meiji započinje kada su se frakcija *daimyou* gospodara iz Satsuma i Choshu na krajnjem jugu Japana ujedinila za svrgnu Tokugawa šoguna i povrate političku moć caru. Ova revolucija u Japanu se zove Meiji restauracija. Prije razdoblja Meiji, Japan je imao feudalnu društvenu strukturu- na vrhu samurajski ratnici, a potom su ga sljedili poljoprivrednici, obrtnici i konačno trgovci (Pasarić, 2010).

Prema Kimmeru (2018) tijekom vladavine cara Meiji, status samuraja je ukinut - svi Japanci bi se smatrali pučanima, osim carske obitelji. Osim ovog izravnjanja društva, Japan je u to doba usvojio mnoge zapadne običaje. Muškarci i žene su napustili svileni kimono i počeli nositi odijela i haljine zapadnog stila. Bivši samuraji su morali odrezati svoje topknotove, a žene su nosile kosu u modnim bobovima. Tijekom razdoblja Meiji, Japan je industrijaliziran s nevjerojatnom brzinom (Kimmer, 2018).

Pasarić (2010) navodi kako su u zemlji u kojoj su samo nekoliko desetljeća ranije, trgovci i proizvođači smatrani najnižom klasom društva, iznenada formirale velike korporacije koje su proizvodile željezo, čelik, brodove, željeznice i druge teške industrijske robe. Unutar vladavine cara Meiji, Japan je prešao iz uspavane, agrarne zemlje do nadolazećeg industrijskog diva (Pasarić, 2010).

Ipak, jedna od najvažnijih promjena dogodila se u obrazovanju. Pod geslom "**bunmei kaika**, civilizacija i prosvjetljenje, državi je bilo od neizmjerne važnosti stvoriti kvalitetan obrazovni sustav" (Jansen, 2000; 460). Već je tada nastao današnji

japanski entuzijazam što se tiče školovanja te se znanje izrazito cijenilo. Osnivanjem ministarstva obrazovanja 1871. godine, po američkome modelu, započet je proces tradicionalnoga konfucijskog pedagogiziranja (Kimer, 2018).

Osim neizostavnoga nastavnog sadržaja, koji se uvezio iz zapadnjačkih zemalja, pozornost se najviše obraćala odgoju učenika. "Carski je dvor shvatio da uz dobro obrazovanje Japan može ekonomski procvasti, ali kako bi se zadržala politička struktura, bilo je nužno odgajati poslušne građane" (Totman, 2003; 320).

4. JAČANJE NACIONALNIH MISLI U RAZDOBLJU MEIJI

Velika promjena u japanskom obrazovanju u razdoblju Meiji bio je pokret kokugaku pod kojim se podrazumijevalo nacionalno ili japansko učenje. Kokugaku se odnosi na proučavanje i veličanje japanske književne, političke i vjerske tradicije. Obično se smatra da se razvio u osamnaestom i devetnaestom stoljeću kao reakcija protiv veličanja kineske kulture, što je bila karakteristika mnogih zagovornika konfucijanstva. Međutim nisu svi zagovornici konfucijanstva veličali kinesku kulturu (Dore, 1965).

Jačanjem nacionalizma (ideologija koja se temelji na premisi da lojalnost i privrženost pojedinca svojoj zemlji nadilaze druge pojedinačne ili grupne interese)⁵ "jačao je i pokret kokugaku koji je imao za cilj u Japanu iskorijeniti konfucijanstvo, što je dovelo do postupnog uvođenja japanskih učenja u nastavni plan i program feudalnih (han) škola od kraja osamnaestog stoljeća nadalje. Kod većine slučajeva se japansko učenje u školama uvelo prvenstveno iz povijesnih, a ne vjerskih razloga" (Dore, 1965; 153-154). Japansko učenje je imalo simbiotski odnos s kineskim učenjem, jer su za napredak svoje zemlje i obrazovanja koristili znanje Kineza, ali i učenje konfucijanstva. Međutim mnogo stvari se promijenilo od drevnih vremena,

⁵ <https://www.britannica.com/topic/nationalism>

stoga je bilo potrebno modificirati učenja drevnih kineskih mudraca za potrebe zemlje (Japana) i obrazovanja onog vremena (Dore, 1965).

Kako bi se maknuli od kineske kulture i usmjerili prema svojoj, bakufu je naredio da se tumače drevni japanski tekstovi Manyoushuu (zbirka antičke poezije iz 759. godine), jer se jezik od onda dosta promijenio, pa su imenovali nekoliko kokugaku specijalista da ih pojednostave. Tako je "bakufu osnovao posebnu školu Wagaku Koudansho za japansko učenje 1793. godine. Međutim bio je problem da je bilo mnogo učenika japanske poezije i šintoizma (izvorno japanska religija), ali malo onih koji su mogli prevesti i tumačiti drevne povijesti i kodekse zakona koji su bili tamo zapisani" (Dore, 1965; 155). Šintoizam je isključivo autohton na tlu Japana. To je prije svega sustav obožavanja predaka. "Shinto, što doslovno znači putevi bogova, je naziv dat mitologiji i štovanju predaka i prirode" (Kitasawa, 1915; 479). Svrha te škole je bila obučiti nekoliko stručnjaka kako bi se održala tradicija i istovremeno prikupljati i uređivati japanske povijesne tekstove u koje se ubraja i Manyoushuu. Tako su prikupljali mnoga drevna japanska djela i ti stručnjaci za kokugaku su poslani u Kyoto da kopiraju sve što im dođe pod ruke, te su napravili mnogo dobro tumačenih djela da sačuvaju japansku tradiciju (Dore, 1965).

U velikom broju škola je japanska povijest uvedena u nastavni plan i program u devetnaestom stoljeću, ali ne kao posebni odsjek japanskih učenja, već kao dio povijesne grane kineskih učenja. Razni japanski povijesni tekstovi i kronike koje pokrivaju razdoblje od drevnih mitskih vremena do devetog stoljeća, zajedno s tumačenjem pravnih zakona iz osmog stoljeća, su bili omiljeni tekstovi učenika, a budući da su bili napisani na kineskom jeziku, nije bilo problema da se stave pod kineska učenja. Dore (1965; 157) navodi kako je do kraja „razdoblja Tokugawa knjiga „Unofficial History of Japan" (Neslužbena povijest Japana) Raija Sanyoua prvi put tiskana 1836. godine, kada je postala najpopularniji tekst za japansku povijest. Knjiga je bila dobro prihvaćena ne samo zahvaljujući činjenici da je izazvala buđenje zanimanja za japansku tradiciju, već i činjenici da je bila napisana na kineskom jeziku i da je koristila konfucijanske principe. Njezin je značaj bio još puno veći, jer je

pružila model konfucijanizma koji je poticao samostaliji i kritičniji stav učenika i manje otupljeno prihvaćanje autoriteta” (Dore, 1965).

Čitanje povijesti je imalo za cilj shvatiti i poučavati mlade kako primijeniti moralna načela u životu, ne samo da bi se shvatili prošli događaji, već i trenutni problemi. Unatoč naporima nastavnika iz razdoblja Tokugawa koji su nastojali obeshrabrili pretjeranu neovisnost samostalnog razmišljanja, bilo je mnogo ljudi koji su vjerovali da su stekli dovoljno znanja, koja bi opravdala argument da mogu i sposobni su donositi odluku koja je politika vladavine ispravna (Ibid, 1965).

Prema Dore (1965; 160) pokret „kokugaku se razvio u devetnaestom stoljeću izvan sfere službenog obrazovanja, sa sve oštrijim političko-religijskim tonom.” Na kraju je njegov nacionalizam počeo prodirati u feudalne škole. Japansko učenje je počelo dobivati neovisnost od kineskog učenja kao integrirano područje koje je pokrivalo japansku književnu, vjersku, političku i glavnu tradiciju. Iako se putem kokugaku razvijao nacionalni ponos, još uvijek se držalo do nekih konfucijanskih principa (Ibid, 1965).

Dore (1965) navodi kako nije jasno je li rast nacionalne svijesti proizašao iz prijetnje zapadnjačke invazije, izravno potaknuo ovaj razvoj u razdoblju od 1830. do 1840. godine godini, ali sigurno je da je prijetnja koju je pokazao Perryjev dolazak, uvelike potaknula uključivanje japanskih učenja u kurikulum. Naime, komodor Perry je zaprijetio Japanu da se mora otvoriti trgovini s ostalim zemljama svijeta i zbog toga je vjerojatno Japan otvorio granice svijetu (Ibid, 1965).

5. POČETAK MODERNIZACIJE U RAZDOBLJU MEIJI

Restauracija Meiji 1868. godine je navijestila novo razdoblje u japanskoj povijesti. Šoguni iz razdoblja Tokugawa, koji su vladali Japanom oko 250 godina, svrgnuti su s vlasti i uspostavljena je nova vlada u ime cara Meiji. Za taj događaj se često koriste

sinonimi vesternizacija ili pozapadnjačenje (postati u raznim aspektima slični kao zemlje sa Zapada) i modernizacija. Iako se autohtone tradicije ne zanemaruju, fokus je uglavnom na utjecaju iz zapadnih zemalja. Složen odnos između modernog i tradicionalnog je posebno vidljiv u učenju kangaku. "Kangaku, kinesko učenje, koje podrazumijeva uglavnom konfucijansko učenje, ali i kinesku povijest i kulturu u širem smislu. Obrazovanje je prije 1868. godine uglavnom značilo biti obrazovan u kangaku, a kangaku znanje je bilo obilježje vrlo dobrog obrazovanja sve do razdoblja Meiji. Kanbun, kineski ili kineska verzija japanskog jezika, bio je jezik učenja, službenih dokumenata i spisa općenito" (Mehl, 2000; 48 - 49).

Od petog stoljeća, ako ne i ranije, kineska kultura (zbog međuodnosa Kine i Japana) je postala dio japanske tradicije i bila je asimilirana do te mjere da se smatrala kao „autohtona“, sve do devetnaestog stoljeća. Međutim podsvijest da je kineska kultura uvezena, nikad nije bila izbrisana iz uma Japanaca. U kasnom razdoblju Tokugawa i u razdoblju Meiji, *kangaku* je mogao činiti dio temelja za nacionalističke ideje (zasebno Kina i Japan su se smatrali centrom svijeta), ali i istovremeno biti prikazan kao nejapanski. *Kangaku* se mogao smatrati „tradicionalan“ u smislu da je stoljećima bilo izvor učenja, a ipak je zamijenjen i moderniziran pod utjecajem zapadnih koncepata i tako je Japan transformiran u modernu zemlju. Mehl (2000; 50) navodi kako je „kangaku do razdoblja Meiji prošao kroz kontinuirane promjene. Kako je jačao japanski nacionalizam, tako je kinesko učenje slabilo. Kinesko-japanski pisani jezik je omogućio političkim aktivistima iz Kyushua (treći najveći otok Japana) da komuniciraju s onima iz grada Eda (današnji Tokio), iako su se njihovi govorni jezici jako razlikovali.“ Međutim, takav pisani jezik nije odgovarao potrebama zemlje za učinkovitim prenošenjem informacija kod sve pismenijih Japanaca, stoga je predložen novi pisani jezik koji je bio sličniji govornom jeziku (Mehl, 2000).

Za Mehla (2000; 51- 52) „japanska vojna pobjeda nad Kinom 1895. godine je imala velik utjecaj na nacionalnu svijest i način na koji je Japan gledao na Kinu. Kao posljedica toga nakon kinesko-japanskog rata, ugled kanbun književnosti je naglo

opao kao rezultat negodovanja prema Kini. Iako su kangaku i kanbun književnosti izgubile na važnosti otprilike u vrijeme kinesko-japanskog rata, to nije bio toliko rezultat pobjede Japana nad svojim prijašnjim modelom, već novi nacionalni obrazovni sustav koji je naglašavao zapadno znanje.” Vođe restauracije su imali svoje viđenje prošlosti i budućnosti, jer su obrazovani kada je konfucionizam bio prevladavajuća ideologija. Restauraciju Meiji su opravdavali kao povratak u japansku imperijalnu prošlost, ali i kao pokušaj nasljeđivanja kineske tradicije. Stoga su mnoge kineske ideje i obrasci i dalje bili utjecajni nakon 1868. godine jer je kineska kultura bila jako dugo vremena ukorijenjena u Japanu. Sve do 1890. godine kanbun još uvijek bio jezik učenosti, književnosti i kanshi poezije (Mehl, 2000).

5.1. Moderne znanosti u razdoblju Meiji

Bartholomew (1993; 101) navodi da je “Japan između 1860. i kraja Prvog svjetskog rata u svojoj zemlji stvorio modernu znanstveno-istraživačku podlogu. To je uspio postići bez velikih odricanja od domaćih tradicija i nije baš sve kopirao sa zapada.” Pažljivo je odabrao, prilagodio i kombinirao neke karakteristike iz razdoblja Tokugawa s utjecajima iz Europe i Sjeverne Amerike. Velik dio toga je Japan vrlo proračunato učinio (Bartholomew, 1993).

U kasnijem razdoblju Tokugawa samuraji koji su zauzimali samo 6% stanovništva, činili su većinu stručnjaka i znanstvenika. Tijekom cijelog razdoblja su imali monopol nad pristupom znanju i moći. Njihova se prevlast nastavila i nakon restauracije 1868. godine. “Godine 1880. oko 79% znanstvenika bilo je samurajskog podrijetla, a 1900. godine, njih oko 54%. Iako je ukidanje samurajskih privilegija (u razdoblju Meiji) i širenje obrazovanja početkom 1870. godine postupno promijenilo dotadašnje stanje, sve do 1920. godine, 47% svih znanstvenika je i dalje bilo iz bivših samurajskih obitelji” (Bartholomew, 1993; 102). Utjecaj kulture iz razdoblja Tokugawa, se vidi i u razdoblju Meiji. Više od polovice ljudi se bavilo naslijeđenim zanimanja ili su preusmjerili svoja zanimanja u druga, slična zanimanju njihovih

roditelja. Djeca liječnika su težila ka modernoj medicini, ali su također iskazivala interes u fizici, kemiji, biologiji, šumarstvu i inženjerstvu. Sinovi konfucijanskih učenjaka su bili posebno istaknuti u inženjerstvu, ali su se oni i sinovi nizozemskih učenjaka mogli naći i u drugim područjima. Sinovi kanpo liječnika (kineska biljna medicina) postali su biokemičari ili mikrobiolozi, dok su neki učenici konfucijanizma postajali profesori strojarstva ili fizike (žene su mogle dobiti doktorat u Japanu tek 1920-ih godina). U Japanu je izloženost zapadnoj ili istočnoj znanosti i medicini mogla usmjeriti pojedince da nastave karijeru u modernoj grani znanosti (Bartholomew, 1993).

Važno je napomenuti da je za vrijeme razdoblja Tokugawa razvoj skoro svih zapadnih znanosti bio ozbiljno ograničen od strane vlasti, dok je jedino zapadna medicina uživala službenu toleranciju, a ponekad i poticanje. Službena politika prema medicini bila je liberalnija. Već od sredine osamnaestog stoljeća je postalo uobičajeno za feude (han) da osnivaju medicinske škole na kojima se podučavala kineska medicina i neki aspekti europske medicine. Izgradnja znanstvenih institucija u razdoblju Meiji je ovisila je li vodstvo bilo spremno osnovati bilo kakve znanstvene institucije i ako jest, zašto. Osnovna težnja Japana nakon restauracije je bila spajanje znanosti i tehnologije. Željeli su ih spojiti isključivo zbog društvene korisnosti. „Osim medicine, inženjerstvo je bilo jako cijenjeno od japanskih donositelja odluka i dobilo je mjesto na prestižnim sveučilištima 1877. godine, a poljoprivreda 1890. godine, itd. Odluke o tome koje će se institucije izgraditi i koliko njih, odražavale su političke potrebe novog režima i kulturno naslijeđe prošlosti, ali i utjecaj Zapada je bio jedan od važnih faktora u osnivanju pojedinih institucija” (Bartholomew, 1993; 103). Dakle, inozemni modeli obrazovanja su birani pomno, a prvenstveno se vodilo računa o japanskim potrebama i prosvjećivanju njezinih građana. Jedan od glavnih termina koji se u razdoblju Meiji pojavljuje i predstavlja prosvjećivanje je kyuuri. U najužem smislu, riječ kyuuri je podrazumijevala fiziku kod nizozemskih učenja. U Japanu je proučavanje fizike ili kyuuri oduvijek bilo istraživanje koncepta "razuma" (ili reda) zamišljenog na temelju neokonfucijanskog

⁶pojma jedinstva razuma i duha. "Riječ kyuuri je korištena kod nizozemskih učenja kao prevedeni izraz iz nizozemske riječi povezane s proučavanjem prirode (natuurkunde) ili prirodne filozofije. Nadalje, kod nizozemskih učenja japanska riječ za kemiju bila je seimi (transkripcija nizozemskog chemie), a biološke discipline su postale prirodne znanosti (hakubutsugaku). Kyuuri knjige su pokušavale objasniti različite prirodne fenomene, tako da bi se mogle razumjeti prirodne katastrofe i suočiti se njima" (Bartholomew, 1993; 104). Među prirodnim fenomenima koje su se objašnjavale su npr., objašnjenje kometa i grmljavine. Naime, dotadašnje zamišljanje munje kao Boga koji divlja gledalo se kao praznovjerje, a gromobrani na vrhovima crkava i zmaj Benjamina Franklina su dani kao primjeri novih saznanja iz fizike (kyuuri). Tako, se više nije trebalo bojati munja, od kojih se u Japanu tradicionalno strahovalo kao djela bogova, već su to prirodne pojave. Tradicionalno japansko razumijevanje prirode tretira se kao praznovjerno i neprosvijećeno, a knjige su naglašavale važnost razumijevanja prirodnih pojava kao djelovanje fizike. Neznanje koje su kyuuri knjige osuđivale je sklonost Japanaca da teže razumijevanju prirode kroz misticizam. Objašnjenja su u kyuuri knjigama bila vrlo jednostavna, a primjeri su uzeti iz svakodnevnog života. "Glavna karakteristika kyuuri je da su svi prirodni fenomeni odmah bili povezani s korisnošću za čovjeka. Sagledamo li sve ove pojmove i objašnjenja koja se nude, kyuuri je bio opći izraz za proučavanje prirode, ali teško se može povezati s današnjim pojmom znanosti (kagaku), međutim bilo je nevjerojatno korisno za razumijevanje prirodnih fenomena. Riječ koja se počela sve više koristiti za znanost u ranom Meiji razdoblju, bila je - kagaku" (Tsukahara, 2013; 109).

Početak razdoblja Meiji obilježeno je velikom kampanjom za promicanje znanosti prije nego što je riječ kagaku postala aktualna u Japanu. To se dogodilo u obliku niza publikacija o kyuuri započetih 1872. godine, kako bi se proširilo temeljeno znanstveno obrazovanje. Najzaslužnija osoba je bio *Fukuzawa Yukichi*, jedan od najvećih japanskih intelektualaca toga vremena. Svi njegovi saveznici na Sveučilištu

6 <https://www.britannica.com/topic/Neo-Confucianism-Japanese-philosophy>

Keiou su marljivo radili kako bi kampanja bila što učinkovitija. Međutim, teško je zamisliti da se znanost, koja bi trebala biti nepristrana, objektivna i univerzalna, širila poput groznice cijelom zemljom. Popularnost knjiga kyuuri je bila velika, a objavljujane su s ciljem promicanja europskih znanstvenih ideja. Mnoge od tih knjiga su postale znanstvene početnice, a trud Fukuzawe u prevođenju i objavljivanju znanstvenih knjiga je doveo do niza udžbenika koji su zamalo usvojeni kao školski tekstovi. "Njegova najpoznatija djela su bila „An Encouragement of Learning,, (Poticaj učenju 1872. godine) i „Outline of a Theory of Civilization“ (Nacrt teorije o civilizaciji 1875. godine). Međutim važno je napomenuti da Fukuzawine knjige nisu uvrštene kao udžbenici u novom školskom sustavu" (Tsukahara, 2013; 112). Na žalost, udžbenike koje je odobrilo ministarstvo obrazovanja su bili gotovo svi prijevodi američkih, francuskih i britanskih udžbenika. Činjenica da Fukuzawini radovi nisu mogli izravno ući u javno obrazovanje je bila vjerojatno glavni razlog, što su takozvane kyuuri knjige na kraju izgubile od kagaku početnica" (Tsukahara, 2013;110 - 111).

Međutim, na kraju za zapadne znanosti nije korišten niti termin kagaku, nego su koristili termin rika (znanost). To je povezano s činjenicom da je "rika odabrana kao naziv za prirodoslovno obrazovanje u osnovnoškolskom kurikulumu. Kyuuri nije postao nastavni pojam. Drugim riječima, termin koji je onovremeno ministarstvo obrazovanja pod vladom Meiji odredilo u školama, je bio rika. Neko su se vrijeme mogli naći termini za znanost poput hakubutsu i kyuuri u dijelovima nekih lokalnih nastavnih planova i programa, ali se u srži za znanstveno obrazovanje u Japanu koristila riječ rika" (Tsukahara, 2013; 111). Čak i danas se nastavni plan i program u Japanu dijeli na dva djela, s predmetima u koje ubrajamo znanost i tehnologiju, inženjerstvo, medicinu i poljoprivredu koji spadaju pod rika, dok su društvene znanosti, humanističke znanosti i umjetnost grupirane kao umjetnost i književnost , poznate pod nazivom bunkakei (Ibid, 2013).

Fukuzawu Yukichija, je bio vrlo značajna osoba u razdoblju Meiji. Tsukahara (2013) navodi da se Fukuzawa borio protiv tradicionalnog autoriteta i pažljivo je birao

trenutke kada se treba pobuniti i mudro koristio prilike za pobunu. Zapadne znanosti su u Japanu bile, zahvaljujući Fukuzawinim radom, očišćene od ljage mitološkog, mističnog i nadnaravnog tumačenja. Nije bila tajna da je Fukuzawa gajio veliki prezir prema metafizičkoj pedantnosti starog režima. Njegove knjige „An Encouragement of Learning“ i „Outline of a Theory of Civilization“ su se često smatrale pokretačima modernizacije, uspostavljanjem pojma ljudskih prava ili liberalizma u Japanu, napadom na stare modele vlasti i odbacivanjem feudalnog sustava (Tsukahara, 2013; 115). Prosvjetiteljstvo Fukuzawe i njegovih kolega je bilo snažno vidljivo praktičnim shvaćanjem znanosti i tehnologije. Još i danas Fukuzawa je u Japanu pojam za modernizaciju i napredak u znanosti. Duke (2009; 61) navodi da iako je “rođenjem Fukuzawa bio član elitne samurajske vladajuće klase, mrzio je strog društveni poredak unutar samurajskog svijeta koji ga je uvrštavao u nepopustljiv sustav kasta” (Duke, 2009).

Kaigo (1952; 10) dodaje da je “Fukuzawa bio jedan od prvih osoba koji je imao moderan način razmišljanja i zalagao se za zapadne znanosti. On je istraživao obrazovanje u Americi i prije restauracije Meiji, dobro je razumio osnovne temelje modernog obrazovanja i bio je vrlo važan u njihovom uvođenju u Japan. Da bi prosvijetlio japanski narod u modernom obrazovanju, objavio je veliki broj knjiga o obrazovanju (kyuuri). U tim knjigama tvrdi da u budućnosti škole moraju podučavati praktična znanja koja su neophodna u svakodnevnom životu ljudi, a učenici se moraju podučavati znanju koje će omogućiti stvaranje novog razdoblja, odbacujući učenja japanske poezije, kineske poezije ili klasika, itd., koja su pripadala feudalnom društvu” (Kaigo, 1952).

5.2. Novi modeli obrazovanja

Prema Kaigo (1952) u razdoblju Meiji dogodilo se mnogo kulturoloških i obrazovnih promjena u Japanu. Na području obrazovanja, japanski se zastarjeli sustav temeljito promijenio po uzoru na obrazovne sustave u Europi i Americi. Japan

se tom prilikom morao savjetovati s raznim zemljama o obrazovanju, a to su bile zemlje poput Amerike, Engleske, Francuske i kasnije Njemačke, ali je Amerika bila ta zemlja koja je imala najsnažniji utjecaj na obrazovanje u Japanu na početku razdoblja Meiji. Mnogi su Amerikanci otišli u Japan i davali korisne savjete o modernim obrazovnim sustavima. Prema Kaigo (1952; 115) „početak modernog obrazovnog sustava u Japanu se dogodio 1872. godine. Sa stajališta administrativnog ustroja, bilo je po uzoru na francuski sustav, međutim vrlo je često korišten i američki sustav obrazovanja.” Na primjer, školski sustav sastojao se od tri stupnja: osnovne škole, srednje škole i fakulteta. Te su škole trebale biti ravnopravno dostupne svima. Tada je ukinut dvojni školski sustav iz razdoblja Tokugawa, odnosno škole za vladajuću ili samurajsku klasu, odnosno s druge strane škole za obične pučane, s tim da su osnovne škole bile dostupne za sve ljude bez diskriminacije (Kaigo, 1952).

Mayo (1973) smatra da su Japanci već bili visoko pismeni u razdoblju Meiji u usporedbi čak i s najnaprednijim zapadnim zemljama, ali postojala je želja da ne ostane samo kod toga. Godine 1871. je tim japanskih stručnjaka sa zapadnim savjetnicima počeo raditi na nacrtu obveznog obrazovnog programa. Japanci su istraživali razne škole zapadnih zemalja, kako bi što više od njih naučili, zato su posjećivali osnovne i srednje škole u Sjedinjenim Američkim Državama i ostalim zemljama svijeta. Posjetili su također javne i privatne škole, akademije, fakultete, domove za delinkvente, sirotišta i posebne ustanove za gluhojone i slijepce. Promatrali su nastavu, pregledavali tekstove koji se koriste, pribor u učionici, nastavna pomagala i postavljali pitanja o nastavnom planu i programu, školarini, poreznoj potpori i plaćama, uključujući i plaću domara. Japanci su vidjeli da se u Sjedinjenim Američkim Državama školski sustav znatno razlikovao od mjesta do mjesta, ali su principi bili posvuda isti. Obrazovanje se shvaćalo ozbiljno, bilo je besplatno i neovisno o kontroli svećenika. Među ostalim, slični sustav su Japanci vidjeli u Švicarskoj, gdje su također osnovali osnovne škole za svu djecu, bila ona bogata ili siromašna, muška ili ženska, iz višeg ili nižeg društvenog staleža. Japanci su smatrali Pruski sustav jako dobrim, tamo je vlada posvetila mnogo pozornosti

školama, a ljudi su bili oporezovani kako bi ih financirali. Francuski sustav je bio dobar, ali previše ovisan o crkvi, itd. "Vladari Japana su shvatili da su ciljevi formalnog obrazovanja na Zapadu bili pružiti djeci opće znanje i moralne odlike, kako bi mogli postati korisni članovi društva, dobra ljudska bića i naučiti voljeti svoju zemlju. Obrazovanje bi trebalo razviti „prirodnu dobrotu“ djeteta i osigurati usađivanje ispravnih navika i norme ispravnog ponašanja. Također, obrazovanje bi trebao poticati dobrobit pojedinca te poboljšanje društva i napredak zemlji " (Mayo, 1973; 44).

Prema Rodenu (1978) temeljna zamisao, u razdoblju Meiji, je bila u obrazovnom zakonu iz 1872. godine u kojem učenje treba biti dostupno svima, a obiteljsko podrijetlo ni na koji način ne bi smjelo sprječavati pojedinca u stjecanju željenog obrazovanja i "uspjeha" u svijetu. Ali, u kojoj su se mjeri obećanja za ravnopravnost ostvarila u sljedećem desetljeću ostalo je otvoreno pitanje. Iako se mogućnost za stjecanje visokog obrazovanja i dobivanja posla širila izvan na sve društvene slojeve, još uvijek su se neki konzervativni učitelji protivili tome da svi imaju jednak pristup obrazovanju. "Kinoshita Hiroji i Houjou Jikei, dvojica japanskih konzervativnih učitelja koji su bili blisko povezani s osnivanjem škola na svim razinama, nisu skrivali svoje negodovanje činjenicom da učenici u razdoblju Meiji gube osjećaj klasnog identiteta, Kinoshita je 1888. godine rekao da učenici imaju slabe moralne vrijednosti, što je djelomično uzrokovano ukidanjem feudalizma i pojavom novog društvenog poretka. Iste godine Houjou je izjavio da se novoj generaciji učenika iz viših staleža ne smije dopustiti da oponašaju učenike iz nižih staleža, koji su imali jednake mogućnosti za obrazovanje nakon restauracije Meiji" (Roden, 1978; 416 - 417).

Koliko god da su se zagovornici starog statusnog sistema bunili, nitko nije želio da se vrati stari sustav upisa u školu na temelju društvenog statusa. Ipak, prihvaćajući načelo da će se upis u više škole temeljiti na trudu i nadarenosti učenika, "učitelji poput Kinoshite i Houjoua su bili nepokolebljivi u tome da kada se učenici upišu u više škole, trebaju se potruditi da se stvori osjećaj statusa i odgovornosti koji je razmjernan njihovom novostečenom položaju u društvu" (Roden,

1978; 416). Budući da većina učenika koji su upisivali više obrazovanje nisu bili iz visokog društvenog statusa, nisu imali znanja kao djeca visokog statusa i nisu bili odgajani za vođe zemlje kao što su bila djeca iz visokih staleža. Stoga su prema Kinoshiti visoke škole imale dužnost stvoriti osobe koje ostavljaju dojam, kao da su već bili odgajani u visokom staležu i odgojiti ih na takav način da se ponašaju kao pripadnici visoke klase. Željeli su ih čak odvojiti od njihovih pravih obitelji. Činjenica je da su "škole 1880-ih godina stajale na pola puta između statusnih karakteristika iz razdoblja Tokugawa i visokih škola orijentiranih na uspjeh nakon restauracije Meiji" (Roden, 1978; 418).

Kada je 1872. godine proglašen novi školski sustav, ministarstvo obrazovanja je objavilo novu politiku reforme obrazovanja prema kojoj zemlja u svrhu razvoja suvremene industrije, mora osnivati škole u kojima će se svi obrazovati. Da bi se to ostvarilo, morao se promijeniti stari način obrazovanja. Tome je pridonijela još jedna osoba koja je zblížila Ameriku i Japan u obrazovanju, a to je bio Mori Arinori. "Mori je bio diplomat u Americi od 1870. godine i smatrao je da je za reformu Japana nakon restauracije potrebno usavršiti obrazovni sustav. Stoga, tražio je savjete od nekoliko američkih državnika i znanstvenika o tome što treba učiniti s obrazovnim sustavom u Japanu kako bi se politički i ekonomski razvio. Sastavio je pisma na temelju njihovih odgovora i objavio knjigu u New Yorku 1873. pod naslovom "Education in Japan". Ta knjiga je prevedena na japanski jezik i korištena kao referentni materijal pri izradi obrazovnih smjernica" (Kaigo, 1952; 9 - 10).

Prema Kaigo (1952) „proučavanje obrazovanja u Japanu je dobilo poticaj i pojačalo se objavljivanjem obrazovnih knjiga. Izawa Shuji i Takamine Hideo, koji su bili u Americi i učili o obrazovanju, vratili se u Japan i uvelike utjecali u obrazovanju naroda svoje zemlje. Izawa je objavio prvu knjigu o pedagogiji koja se temeljila na njegovim bilješkama s predavanja koje je slušao na učiteljskom fakultetu u Americi. Ovi novi vođe obrazovanja nisu samo prenijeli američke obrazovne misli u Japan, već su također pridonijeli modernizaciji obrazovanja u Japanu. Oko 1870. godine japanska se vlada susrela s problemom kako sastaviti sadržaje svakoga predmeta i

kako unaprijediti metode poučavanja. Stoga su uzimajući u obzir način školskog obrazovanja u Europi i Americi, morali izraditi nastavni plan i program, sastaviti udžbenike i promijeniti stari način nastave u suvremeni." Američko obrazovanje je imalo vrlo velik utjecaj. Smjerovi i način podučavanja su odabrani na temelju predmeta koji su se poučavali u američkoj osnovnoj i srednjoj školi oko 1870. godine" (Ibid, 1952; 10 - 11).

Međutim, nastavnici u Japanu se nisu snalazili u novom nastavnom radu i planu, pa su američki učitelji obučavali japanske učitelje po istoj metodi kao što se obučavaju učitelji u Americi. Učilo se po udžbenicima uvezenim iz Amerike, uvedena je školska ploča i drugi školski pribor koji se koristio u američkim školama. Zahvaljujući tome, japanski su učitelji ubrzo shvatili sistem modernog obrazovanja. Na početku su udžbenici bili na engleskome, pa ih je ministarstvo obrazovanja, zajedno s učiteljima brzo prevelo na japanski jezik. Velik broj prevedenih udžbenika objavljen je oko 1875. godine (Ibid, 1952).

U japanske škole su se uveli predmeti poput glazbenog i tjelesnog, koje to tada još nije bilo. Zbog toga su morali dovesti američke učitelje u Japan i japanski učitelji su od njih učili podučavati te predmete. Tako se glazbeni i tjelesni odgoj postupno proširio u cijeloj zemlji, a uveo se i princip razredne nastave (Ibid, 1952).

Preokret u obrazovnom sustavu se dogodio 1887. godine, kada se Japan ugledao na njemački model obrazovanja. Stoga su se veze s američkim obrazovnim modelom smanjile. Međutim, početkom sljedećeg stoljeća su se vratili na američki model obrazovanja (Ibid, 1952).

5.3. Obrazovanje žena u razdoblju Meiji

Tsurumi (2000) navodi da čak i kad su formirali prvu vladu u razdoblju Meiji (1868.- 1912.), novi japanski vladari su zamislili nacionalno obrazovanje kao kamen temeljac u novom režimu koji su odlučili izgraditi. Nakon restauracije Meiji su bili nezadovoljni sposobni samuraji čiji je niži statusni položaji u hijerarhiji sprječavao da

dobiju visoke administrativne položaje i prestiž koji su imali u starom sustavu Tokugawa. Prema Tsurumi (200;2) „Itou Hirobumi i njegovi istomišljenici su planirali uspostaviti obrazovni sustav temeljen na zaslugama, gdje bi sposobni ljudi bili obučavani da vladaju zemljom, a ostali dio naroda bi se obučavao da stekne potrebne sposobnosti i usade im se stavovi koji će koristiti napretku zemlje. Ti intelektualci koji su željeli promjene su bili odgajani kao samuraji u Japanu prije 1868. godine, kada je konfucijansko školovanje bilo neophodno za muškarce tog društvenog (samurajskog) staleža, a obrazovanje pučana se često smatralo nepotrebnim.” Stoga, možda nije bilo iznenađujuće da su visoko cijenili obrazovanje, ne samo zbog onoga što obrazovanje može učiniti za zemlju, već i zbog toga što može učiniti za pojedinca. S obzirom na konfucijansko obrazovanje ovih osoba, ono što se može činiti iznenađujućim jest to da su neki od njih bili oduševljeni sličnim ili jednakim obrazovanjem za oba spola. S tim stavovima su se slagali učitelji, pisci i prevoditelji izvan vladinih poslova koji su bili “zagovornici prozapadnog pokreta "Civilizacija i prosvjetiteljstvo" (bunmei kaika) koji je cvjetao tijekom prva dva desetljeća razdoblja Meiji i zagovarao moderno zapadnjačko obrazovanje i ravnopravnost. Vođe ovog pokreta, posebice utjecajni intelektualci koji su osnovali pokret Meirokusha 1873. godine, uključivalo je muškarce poznate po inzistiranju da se status japanskih žena mora poboljšati i da je obrazovanje značajan način da se to postigne. Zbog toga je tijekom 1870-ih i 1880-ih godina velik broj djevojaka i žena iskusio veću ravnopravnost spolova u svom obrazovanju u Japanu nego što je to bilo moguće do poraza Japana u ratu na Pacifičkom oceanu 1945. godine“ (Tsurumi, 2000; 3 - 4).

Tijekom dugog razdoblja Tokugawa, rodni propisi konfucijanstva su bili sastavni dio mentaliteta i svakodnevnice u Japanu sve do razdoblja Meiji 1868. godine. Iznad svega, konfucijanstvo je zahtijevao ozbiljnu težnju za obrazovanjem gdje su se sva muška djeca i mladići u staležu samuraja trebali obrazovati na kineskom jeziku i u kineskoj književnosti. Međutim, ženska djeca samuraja su trebala samo biti pismena, kako bi mogle ponekad napisati pismo rođacima. One su bile obučavane u šivanju i drugim praktičnim kućanskim poslovima, koji bi ih pripremili za brak s petnaest ili

šesnaest godina. "U regiji Mito govorilo se da ako je žena previše obrazovana neće se udati ili vrlo teško će joj to uspjeti. Ali, to nije bilo pravilo, jer su se visoko obrazovane žene iz samurajske obitelji 1860-ih godina uspjele udavati i još su očevi svoje kćeri u regiji Mito potajno podučavali kineskim klasicima" (Ibid, 2000; 5).

Podrška za prava žena koju su davali Fukuzawa Yukichi, Nakamura Masanao i drugi članovi Meirokusha tijekom 1870-ih i 1880-ih godina imala je svrhu za sebe čiji je cilj bio izgradnja snažne zemlja koja bi omogućila Japanu da postigne i održi svoju neovisnost (Tsurumi, 2000). Muški intelektualci koji su zagovarali prava žena na početku razdoblja Meiji su odrasli uz konfucijanstvo. S obzirom da je konfucijanstvo stavljalo velik naglasak na obrazovanje, ovi su intelektualci preokrenuli konfucijanska načela i tvrdili da je obrazovanje žena - ključ jednakosti (Ibid, 2000; 5).

Tsurumi (2000: 14-15) navodi kako je „godine 1872. odlučeno da dječaci i djevojčice imaju zajedničko obrazovanje. Tijekom 1870-ih godina su učinjeni ozbiljni pokušaji da se dječacima i djevojčicama omogući jednako obrazovanje i tako su zajedno učili iste predmete u istim učionicama. Čak i kasnih 1880-ih, pod ministrom obrazovanja Morijem Arinorijem, kojeg su neki znanstvenici smatrali kao jednog od najvećeg zagovornika za prava žena, poticani su ravnopravni društveni i intelektualni odnosi između učenica i učenika srednjih škola.” U tim optimističnim ranim vremenima razdoblja Meiji kada su učili od Zapada, vjerovalo se da će oni koji koriste nova znanja da se obrazuju, obogatiti zemlju kao i sami sebe. Nove ideje koje su zagovarali oni koji su usvajali zapadnjačko učenje su dovele do „Pokreta za slobodu i ljudska prava“. “Godine 1878. žene su u „Pokretu za slobodu i ljudska prava“ koristile pokret „Civilizacije i prosvjetiteljstva“ kako bi zahtijevale prava u javnom i privatnom životu. Međutim, to se vladi baš nije dopalo. Japanski vladari su poduzeli razne mjere kako bi najprije potkopali, a potom i drastično ograničili „Pokret za slobodu i ljudska prava“ i druge protuvladina nastojanja. Međutim, izgleda da se žene koje su bile dobro organizirane i obrazovane nisu samo tako lako predavale od svojih prava pa se zahtijevao posebno temeljit vladin program koji bi iskorijenio prava žena” (Ibid, 2000; 17-18).

U međuvremenu, kako se počeo uspostavljati sustav javnog obrazovanja, rodna ravnopravnost je naišla na sve veće protivljenje. Tsurumi (2000; 16) piše kako je „još 1877. godine dužnosnik ministarstva obrazovanja i bivši aktivist pokreta Meirokusha, Nishimura Shigeki kritizirao identično osnovnoškolsko obrazovanje za dječake i djevojčice. Smatrao je da je budući posao muškaraca i žena različit, jer nakon njihovih najranijih godina u osnovnoj školi, učenici i učenice trebaju pohađati različite predmete. Djevojčice bi trebalo poučavati šivanju i vođenju kućanstva, zato bi trebalo u planu i programu napraviti mjesta za takve poduke, a njihovi satovi povijesti i geografije bi trebali biti skraćeni.” Takvim razmišljanjem je Nishimura vjerojatno barem djelomično odgovarao na zahtjeve obitelji koje se nisu bile voljne odreći rada svojih mladih kćeri, ako one ne steknu korisne vještine poput šivanja. Čak i tijekom rasprava članova Meirokusha u korist promjene rodnih odnosa 1874. i 1875. godine, niti jedan od njih nije pokazao viziju žena u vladi, birokraciji ili ključnim ekonomskim položajima. Velik dio civilizacijske i prosvjetiteljske inspiracije za poboljšanje položaja žena došao je iz zapadnih zemalja (Ibid, 2000).

Kao član pokreta Meirokusha Mori Arinori je bio žestok branitelj ženskih prava, posebno imovinskih i bračnih prava. Kao ministar obrazovanja od 1884. do 1889. godine, je nastavio entuzijastički poticati žensko obrazovanje, ali kada se suočio s rastućom potražnjom za ženskim srednjoškolskim obrazovanjem, malo je učinio da ga proširi. Poput Nakamure Masanaoa i drugih zagovornika „Civilizacije i prosvjetiteljstva“, Mori je naglašavao ulogu majke kao učiteljice svoje djece, što je bilo različito od konfucijanskog razmišljanja u razdoblju Tokugawa, koje se tvrdilo da žene nisu dobre za podučavanje svoje djece, jer je njihova majčinska naklonost loša za objektivni odgoj. Mori i Nakamura su se nadali da će kroz obrazovanje žene i muškarci češće neovisno razmišljati (Ibid, 2000).

Prema Tsurumi (2000; 19) „do 1890-ih godina, bivši članovi Meirokusha i njihovi zagovornici su se i dalje slagali s birokratima da Japan mora brzo postati moderna zemlja. Odobravanje obrazovanih majki koje će odgajati buduće podanike nove zemlje je postalo posebno važno u vrijeme Kinesko-japanskog rata (1894.-1895.),

kada je vlada tražila od žena da podrže ratni pothvat pripremajući svoju djecu i muževe da budu vojnici." Službenici u ministarstvu obrazovanja su u razdoblju Meiji donijeli odluku da će stvaranje dobrih žena i mudrih majki biti cilj obrazovanja žena, posebice za visoko obrazovanje. Time je "1899. godine, ministar obrazovanja Kabayama Sukenori objavio je da je svrha obrazovanja u višim školama za djevojke stvoriti "dobre žene i mudre majke" (Ibid, 2000; 20).

Kombinacija konfucijanstva, s njegovom vjerom u učenost, nacionalni i osobni napredak i pokret „Civilizacije i prosvjetiteljstva“, značilo je širenje mentalnih granica i razvoj neovisnog razmišljanja i samopouzdanja za žene u ranom razdoblju Meiji. Međutim "od 1895. do 1912. godine, ideologija „dobre žene i mudre majke“ značila je za žene učenje vještina koje su bile zahtijevane od vladara zemlje, podvrgavanje uskim rodnim ulogama, obeshrabrivanje individualnog učenja i ograničenja neovisnog razmišljanja" (Ibid, 2000; 20).

5.3.1. Obrazovanje žena na selu

Ghanbarpour (2011) objašnjava da je vlada razdoblja Meiji za ravnopravnije obrazovanje stvarala zakone koji su zahtijevali da djevojčice pohađaju školu i obvezivala lokalne vlasti da grade škole za djevojčice. Činjenica da je stopa pismenosti rasla s vremenom, sugerira da su naponi da se poboljša obrazovanje žena u kasnom devetnaestom i ranom dvadesetom stoljeću bili uspješni. Međutim nakon restauracije Meiji, u ruralnim područjima je bilo još mnogo problema. Ghanbarpour (2011; 15) zaključuje da „unatoč zakonskim promjenama koje su proširile obrazovanje za oba spola, posebno na djevojčice, u razdoblju Meiji (1868. - 1912. godine), djevojčice i dječaci u najsiromašnijim područjima ponekad nisu imali čak ni mjesto za učenje. Također su djevojčice bile udaljene iz škole češće nego njihova braća i bila je tendencija da su ranije završavale svoje obrazovanje, obično kako bi obavljale zadatke kao što je odgoj mlađe braće i sestara." Jedino su dobrostojeće seoske obitelji slale svoju djecu u škole u urbana mjesta. Međutim

slanje djece u urbana središta je predstavljalo rizike, kao što je veliki financijski trošak i dovođenje zdravlja i sigurnosti djeteta u opasnost. Sve jedno su se seoske žene i djevojčice, uz financijsku potporu njihovih roditelja htjele obrazovati (Ghanbarpour, 2011).

Činjenica je da su seljaci koji su činili većinu japanskog stanovništva prije 1945. godine drugačije razmišljali o tome što i kako učiti svoju djecu, od onovremenih učitelja. Ovo saznanje pomaže shvatiti kakav oblik je poprimilo obrazovanje seoskih žena. Djevojčice u gradovima su često učile osnove čitanja i pisanja i ponekad su provodile mnogo vremena uz glazbu i ples, a na selu je bilo malo vremena za bilo kakvo učenje, čak je i najosnovnije obrazovanje bilo neobično. Na selu su učile kako se brinuti o usjevima, šivati odjeću itd. (tehničke vještine). Treba napomenuti da je obrazovanje u 19. i 20. stoljeću za seljake bilo drugačije nego u gradovima i znanje koje se moglo steći u gradovima nije uvijek bilo korisno na selu (apstraktne vještine poput čitanja, pisanja i računanja). "Još postoji problem u definiranju obrazovanja seoskih žena i djevojaka koji se odnosi na razliku između "rada", koji je često bio nešto više od iskorištavanja djece za rad, i "obrazovanja", koje je trebalo prenijeti djeci vještinu. Granica između ove dvije kategorije je često bila zamagljena i određena čimbenicima kao što je bio status obitelji, bogatstvo i ambicije dotične seoske obitelji" (Ghanbarpour, 2011; 26). Međutim, kako su se diljem zemlje dogodile promjene kod ženskih i muških uloga u kućanstvu, što se i proširilo na ruralna područja, žene sa sela su sve više bile poticane da podučavaju svoju djecu apstraktne i lbid, zamjenjujući u određenoj mjeri očeve u smislu odgovornosti za obrazovanje svoje djece u čitanju, pisanju i računanju (Ghanbarpour, 2011).

Iako su načini na koje su na selu muškarci i žene poučavali djevojčice u razdoblju Meiji i dalje bili zastarjeli, prijelaz na moderan, nacionalni školski sustav je utjecao na obrazovanje seoskih žena na brojne načine. Nove mogućnosti potaknute širenjem školskog sustava i rastom u obrazovnim mogućnostima u urbanim područjima, ponudile su nove životne prilike za ambiciozne djevojke sa sela, a ostale su siromašne seoske žene mogle steći osnovno obrazovanje u vještinama poput čitanja

i pisanja. Međutim, većini žena sa sela je bilo teško nastaviti svoje formalno obrazovanje nakon godinu ili dvije osnovne škole, otkrivajući kako je neravnomjerna rasprostranjenost mogućnosti obrazovanja u ruralnim područjima u razdoblju Meiji utjecala na sveukupni razvoj obrazovanja žena. “Uprkos tome porast stope pohađanja nastave s otprilike 45 posto (60,3% za dječake, 28,3% za djevojčice) 1887. godine porastao je na više od 98 posto (98,9% za dječake, 97,3% za djevojčice) do 1909. godine pokazuje da je vlada Meiji osigurala barem osnovno obrazovanje” (Ghanbarpour, 2011; 35).

Nekoliko čimbenika, kao što su nedostatak odgovarajućih institucija, nevoljkost roditelja da šalju svoju djecu u školu, udaljenost obrazovnih ustanova, u nekim slučajevima zabrinutost za sigurnost djevojčica, posebno je otežalo obrazovanje djevojčicama iz ruralnih područja. Prema Ghanbarpour (2011; 33) „nakon 1868. godine, formalno obrazovanje u ruralnim područjima je bilo oblikovano nizom zakona koji su uspostavili progresivan pristup zemlje u obrazovanju, kao i pokušaje olakšavanje financijskog tereta kojeg je takvo širenje nametnulo. „Gakusei“ (zakon o obrazovanju) iz 1872. godine je bio prvi od njih. Za razliku od ranije, zahvaljujući „Gakusei“ uspostavljen je univerzalni obrazovni sustav u kojem bi u teoriji svi Japanci imali barem osnovno obrazovanje.” U sljedećih dvadeset godina obvezno obrazovanje je povećano s četiri na šest godina, školarine su ukinute, a radi proširenja obrazovnih mogućnosti osnivaju se različite vrste škola, poput **komori** (škole dadilje) i večernjih škola. Godine 1899. čak je i svaka prefektura bila dužna izgraditi barem jednu školu s višim obrazovanjem za djevojčice (Ghanbarpour, 2011; 35).

5.4. Misije Iwakura

Misije Iwakura, jer su bile vrlo značajne japanskom narodu za stjecanje znanja sa zapada i pokazuju koja, kako i gdje sve su dobili znanja koja su im pomogla u modernizaciji i najviše obrazovanju zemlje.

„Misije Iwakura je vodio Iwakura Tomomi, jedan od vođa restauracije Meiji, a na misije su išli i vodeći japanski političari, diplomati i znanstvenici i učenici” (Kim, 2015; 303). Nish navodi da su neke osobe koje su išle na misije Iwakura bile vrlo ugledne u Japanu. Osim Iwakure Tomomija koji je bio jedan od najvažnijih članova vlade, bila su značajna “četiri političara, intelektualca i diplomata: Okubo Toshimichi, Kido Takayoshi, Itou Hirobumi i Yamaguchi Naoyoshi” (Nish, 1998 ; 1).

Nadalje, prema Nish (1998; 3) „jedva tri godine nakon restauracije Meiji 1868. godine, diplomati misija Iwakura su posjetili Sjedinjene Države. Cilj te misije je bio uspostaviti diplomatske odnose. Kod tih misija su željeli sklopiti diplomatske odnose s Amerikom, Engleskom, Francuskom, Nizozemskom, Njemačkom, Belgijom, Danskom, Švedskom, Švicarskom, Italijom i Rusijom” (Ibid, 1998).

Ciljevi na kojima su se temeljile misije mijenjali su se tijekom vremena. Misije su imale zadatak da revidiraju neravnopravne ugovore koje su morali potpisati. Jednako je važno bilo prikupljanje informacija o tome kako funkcioniraju moderna industrijalizirana društva (istražiti društvo i ekonomiju). Nimalo manje važna nije bila projekcija slike Japana kao moderne zemlje. Japan je misijama želio impresionirati strane vlade kvalitetom modernizacije Japana u rukama novih i mladih japanskih ministara, te ih uvjeriti da Japan ima čvrste temelje kao zemlja (Ibid, 1998: 1,2).

Inuzuka (Inuzuka, 2021; 95) pojašnjava da je nova vlada u razdoblju Meiji osjećala pritisak i želju da sazna kako se učinkovito učenici šalju u inozemstvo s gledišta sposobnosti učenika, njihovog zdravlja i financiranja, a što se tiče toga je japanska vlada razgovarala i sa stranim vlastima putem Iwakura misija. Učenici iz regija Choushuu i Satsuma su bili slani u inozemstvo. Godine 1873. je japansko ministarstvo obrazovanja objavilo pravila i propise za učenje u inozemstvu. Tada je ministarstvo naredilo da se svi učenici koji su bili u inozemstvu trebaju vratiti u Japan. Godinu dana kasnije 1874. godine je ministarstvo donijelo odluku da najsposobnije učenike šalje u inozemstvo učiti. U prvoj grupi je bilo jedanaest učenika, od kojih je devet poslano u Ameriku, četvero da uče pravo, troje kemiju, dvoje inženjerstvo. “Ostala dvojica su poslani u Europu: jedan u Francusku, a drugi u

Njemačku, da uče rudarstvo. Otišli su 1875. godine i vratili se 1880. godine nakon petogodišnjeg učenja u inozemstvu. Godine 1876. ministarstvo obrazovanja je odabralo još 10 učenika iz istih regija i poslalo ih u Veliku Britaniju i Francusku. Troje je trebalo učiti pravo, dvoje kemiju, troje inženjerstvo, a dvoje fiziku. To su bili svi mladići u kasnim tinejdžerskim godinama ili ranim dvadesetima. Vratili su se u Japan 1881. godine s puno novih praktičnih znanja” (Inuzuka, 2021; 97).

5.4.1. Obrazovanje u inženjerstvu nakon Misije Iwakura

U Japanu je počela brza i samostalna modernizacija, a japansko društvo je samostalno počelo shvaćati potrebe modernizacije.

Sustav tehničkog obrazovanja ⁷ je već bio pokrenut u Japanu krajem razdoblja Tokugawa kao vojno i tehničko obrazovanje koje je imalo za cilj promicanje zapadnog vojnog znanja u Japanu. Kasnije je tehničko obrazovanje prošireno na mnoga druga obrazovna područja. Glavni cilj obrazovanja je bio omogućiti Japancima da zadovolje uvjete moderne zemlje i stoga se velika pozornost pridavala praktičnom aspektu. Nije potrebno spominjati da je uvođenje nove tehnologije u Japan uključivalo ne samo korištenje novih alata i novih strojeva, već i promjenu u životu ljudi, njihovom načinu razmišljanja i vrijednostima (Nish, 1998).

Duke (2009) kaže da su Japanci prepoznali hitnu potrebu za školom koja bi obučavala japanske inženjere u najnovijim tehnikama zapadnog inženjerstva. Zbog toga su u Japan pozivali stručnjake inženjerstva da ih poduče, a 1865. godine osnovana je željezara Yokosuka, dok dvije godine kasnije 1867. škola za brodogradnju. Namjera je bila da u željezari Yokosuka francuski tehničari za nekoliko godina prepuste posao Japancima. Škola je imala dva glavna smjera: tehnički i radnički. U tehnički smjer su se upisivali učenici koji su završili francusku školu u Yokohami i položili ispit iz osnovnih predmeta. U radnički smjer su se upisivali sinovi

⁷ <https://www.britannica.com/topic/technical-education>

seljaka iz četvrti Yokosuke, koji nisu poznavali francuski i imali stečeno tehničko obrazovanje, tako da ih se podučavalo sve od početka (Duke, 2009).

Tri godine kasnije je osnovana tehnička škola u gradu Yokohami kao projekt škotskog inženjera Richarda Henryja Bruntona, koji je stigao u Japan 1868. godine, kako bi izgradio svjetionike oko japanske obale. Razlog je bio da su Britanci željeli da se na japanskim obalama izgrade svjetionici, kako bi se osiguralo sigurno iskrcavanje britanskih trgovaca što bi olakšalo trgovinu. Tijekom svog rada u Japanu, Brunton je probudio u Japancima potrebu da steknu znanja za samostalno izvođenje projekata. Budući da to nije bilo moguće učiniti bez ikakvog osnovnog obrazovanja, Japanci su 1870. godine odlučili osnovati tehničku školu u Yokohami. "Učenici su bili samurajskog staleža i posvetili su se učenju engleskog jezika, neki su učili mehaničko crtanje, drugi navigaciju, ostali su se posvetili učenju matematike itd. Vlada razdoblja Meiji je nastojala što prije osposobiti mlade Japance da budu sposobni samostalno izvoditi istraživanja i projekte. Predmeti koje se moglo birati su bili- građevina, zemljomjerstvo, crtanje, alati, trigonometrija, mjerenja, računanje, aritmetika i engleski jezik" (Nish, 1998; 109).

Nadalje Nish (1998; 111-112) navodi kako je „Itou Hirobumi tijekom misija Iwakura tražio prikladne ljude za organizaciju tehničkog fakulteta u Tokiju. Godine 1873., kada su se neki članovi misije Iwakura već vratili u Japan, u Tokiju je osnovan „Imperial College of Engineering“ (Carski fakultet za inženjerstvo).” Godinu dana nakon osnivanja tog fakulteta, tehnička škole se s njim spojila. Na tom fakultetu je mnogo uglednih zapadnjačkih profesora podučavalo mlade Japance. Taj fakultet je jedan od početaka industrijalizacije Japana. Fakultet je trajao šest godina. Prve dvije godine posvećene su učenju. Tijekom sljedeće dvije godine, šest mjeseci svake godine se provodilo na fakultetu, a šest mjeseci na praksi one grane koju je student odabrao. Ovakvom izmjenom teorije i prakse studenti su tijekom svakog radnog polugodišta mogli praktično primijeniti znanje naučeno u prethodnom semestru. Zadnje dvije godine studija su bile u potpunosti posvećene praktičnom radu (Nish, 1998).

Japanci su postali samostalniji i svjesniji prioriteta u modernizaciji svoje zemlje, a misija Iwakura je predstavljale dobru priliku za postavljanje temelja nove institucije poput „Imperial College of Engineering“. U rasponu od deset godina većinu nastave na „Imperial College of Engineering“ su održavali japanski profesori i učitelji, a gotovo svi udžbenici bili su prevedeni na japanski jezik. “Moglo bi se reći da se „Imperial College of Engineering“ može smatrati kao poveznica između članova misije Iwakura koji se vraćaju iz Europe i Amerike s novim idejama i projektima te hitno pronalazaženje rješenja za zapošljavanje samurajske klase u društvu koje se brzo mijenjalo” (Nish, 1998; 112).

5.5. Značaj „Carskog reskripta o obrazovanju” u razdoblju Meiji

Duke (2009; 257) navodi kako je „uplitanje carske obitelji u obrazovanje imalo je velik utjecaj. Tijekom 1870-ih godina, odnosno prvog desetljeća nakon restauracije Meiji, novi nacionalni obrazovni sustav je uglavnom dizajnirala i provodila nova birokracija, koja je bila impresionirana američkim modelom. Reakcija na to je bila da su tijekom ranih 1880-ih godina savjetnici cara osmislili smjernice moralnog obrazovanja za javne škole koje su se temeljile na japanskoj tradiciji pod velikom utjecajem konfucijanskih koncepata.” Nakon raznih promjena i reforma, nastao je kompromis koji je spojio istočne i zapadne elemente u „Carskom reskriptu o obrazovanju“ (reskript je naredba ili rješenje) iz 1890 godine. U formiranju modernog obrazovnog sustava Japana, od 1872. godine bilo je mnogo osoba koji su dali značajan doprinos kako iz Japana tako i iz inozemstva. Ironično, konfucijanski savjetnik cara Meiji, Motoda Nagazane je vjerojatno imao više utjecaja od bilo kojeg drugog pojedinca u određivanju krajnjih ciljeva i svrhe obrazovanja u formiranju modernog Japana. Motoda je u ime cara, kojemu je bio duboko predan, postavio plan koji je ranih 1880-ih godina bio negativno orijentiran prema zapadnom utjecaju znanosti i tehnologije. Prema Duke (2009; 259) Motoda je 1879. godine napisao „The Imperial Will on Education“ (Carska odluka o obrazovanju), što je izazvalo velik sukob oko modernizacije obrazovanja Meiji restauracije”. Nadalje, „carski dvor je

stavljene izravno u političke odluke koje upravljaju novim javnim školskim sustavom te potaknuta je velika rasprava o budućem tijeku obrazovne modernizacije, čiji je ishod utjecao na japansko obrazovanje i društvo do sredine dvadesetog stoljeća. Oko njegovih ideja razvio se sporazum koji je nastao u obliku „Carskog reskripta o obrazovanju“ iz 1890. godine koji predstavlja spoj japanskih kulturnih obrazaca i zapadne znanosti stvoren u reskriptu koji je uključio Motodin temeljni stav. Bio je prihvatljiv za zagovornike tradicije i modernizacije jer je postavio obrazac modernog japanskog obrazovanja za dvadeseto stoljeće” (Duke, 2009; 261 - 262).

U “Carskom reskriptu o obrazovanju” je Japan prikazan kao obiteljskom zemljom, gdje je car predstavljen kao dobroćudni otac koji vodi svoju djecu putevima moralnog života, a to carsko vodstvo je bilo čvrsto utemeljeno na moralnim učenjima kineskog mudraca Konfucija. Reskript se u osnovi može podijeliti na tri dijela. “Prvi dio predstavlja povijesnu pozadinu Japana i njegovih ljudi s carem u središtu. Drugi dio povezuje konfucijanski moral s japanskim bogovima, asimilirajući japanska mitska učenja (šintoizam⁸) s kineskim konfucijanskim klasicima. Treći dio podrazumijeva korištenje njemačkog ustava kao model za Japan” (Ibid, 2009; 364 -366).

Proglašenjem “Carskog reskripta o obrazovanju” moderni školski sustav Japana je konačno postigao održivu ravnotežu. Spajanje zapadnih učenja i istočnjačkih moralnih vrlina je postalo obilježje japanskog obrazovanja na ulasku u dvadeseto stoljeće. Reskript o obrazovanju privodi kraju prva dva desetljeća modernog obrazovanja u Japanu, obilježena borbama između modernizatora i tradicionalista (Ibid, 2009).

Prema Nolte (1983) u reskriptu je prikazano da su ljudske vrijednosti poput suradnje s drugim ljudima i samokontrola ukorijenjene u svakodnevni život Japanaca. U reskriptu se tvrdi kako je ojačao autohtonu prilagodljivost japanske kulture i tako potaknuo Japance da ovladaju modernom tehnologijom s manje

⁸ <https://www.britannica.com/topic/Shinto>

problema nego što se to dogodilo u drugim nezapadnim ili zapadnim zemljama (Nolte, 1983).

Ono što reskript čini kontroverznim bilo je njegovo opravdanje ideologije cara kao božanstva i njegova kasnija upotreba u indoktrinaciji Japanaca i zagovaranja militarizma, što je imalo vrhunac u Drugom svjetskom ratu (1937.- 1945. godine). Proglašavajući lojalnost i poslušnost kao temeljnim vrijednostima Japana, postupno je zakonodavstvom i administrativnim odlukama ukinuta slobode okupljanja i izražavanja, iskorijenio se feminizam, nestala je liberalnost i pacifizam, ukinuti su bili sindikati itd. Do 1930-ih godina je njegova tvrdnja o japanskim vrlinama postala spojena sa zamisli da su druge zemlje moralno inferiorne. Reskript je službeno ukinuo japanski parlament 1948. godine. Kada sve zaokružimo kao cjelinu, reskript je bio dokument koji je sadržavao konfucijansku društvenu hijerarhiju, prema šintoizmu tvrdio da je car božanstvo i podrazumijevao zapadnjački ustav (Nolte, 1983).

6. ČETIRI VELIKA NACIONALNA PLANA ZA MODERNIZACIJU OBRAZOVANJA U RAZDOBLJU MEIJI

U ovom poglavlju pažnja će se posvetiti velikim nacionalnim planovima za modernizaciju obrazovanja u razdoblju Meiji, kojih je ukupno bilo četiri. Objasniti će se koje su promjene karakteristične za pojedini nacionalni plan obrazovanja. Isto tako, jedno od važnih pitanja za početno razdoblje Meiji, bilo je japansko pismo. Naime, jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja u Japanu je bio iskorijeniti nepismenost ljudi.

6.1. Prvi nacionalni plan za obrazovanje - 1872. godine

Prema Duke (2009; 150) „povjesničari obrazovanja početak modernog obrazovanja u Japanu pripisuju Prvom nacionalnom planu obrazovanja ili „Gakusei“

izdanom 1872 godine, a proveden je od 1873. godine, dakle, nakon pet godina restauracije Meiji. „Gakusei“ je najznačajniji povijesni dokument u zapisima japanskog obrazovanja. Japanac koji je postavio temelje i postavio opću svrhu „Prvog nacionalnog plana obrazovanja“ bio je intelektualac Fukuzawa Yukichi, stoga ga možemo nazvati pionikom modernog japanskog obrazovanja.” „Gakusei“ je većinom bio posvećen javnim osnovnim školama, a početni stupanj obrazovanja dobio je najviše povijesne pozornosti. „Gakusei“ je od svog početka često karakteriziran kao francusko orijentiran, jer je u njemu zastupljen francuski model uprave u obrazovanju koji se Japancima činio prikladnim za obrazovanje tijekom tog razdoblja (Duke, 2009).

„Gakusei“ ocrta prvi javni školski sustav u zemlji. Svrhe izražene u preambuli „Gakusei“, kao i opće odredbe sadržane u prvom japanskom nacionalnom planu za obrazovanje, mogu se sažeti u nekoliko sveobuhvatnih izjava. One odražavaju službeni stav vlade Meiji o obrazovanju na početku procesa modernizacije.

1. “Svrha novog obrazovanja je kod svakog učenika razviti sposobnost napredovanja u životu.
2. Novi kurikulum mora izbjeći feudalna učenja iz prošlosti koja su se pokazala besmislenim i zamijeniti ih novim školskim predmetima koji će omogućiti pojedincu da napreduje u životu s tehnološkim znanjem u skladu s odabranim područjem nastojanja.
3. Za razliku od starih škola, od kojih je svaka koristila određenoj društvenoj klasi, svi bi učenici trebali pohađati školu bez obzira na društveno porijeklo, tako da ni jedna obitelj nema neobrazovanog člana.
4. Budući da će lokalna zajednica imati koristi od škole, ona mora biti financirana od strane lokalne zajednice” (Duke, 2009; 153).

Viziju modernog Japana koju su imali čelnici vlade Meiji može se podijeliti u tri kategorije. Prva je individualizam, odnosno obrazovanje koje je osposobljavalo pojedinca za cijeli život. Nove javne škole su bile promovirane kao sredstvo za

postizanje obrazovanja svih Japanaca, a ne rezervirane za odabranu skupinu kao u razdoblju Tokugawa, čime je uklonjena nepismenost. Druga se ogleda u praktičnosti ili racionalizmu. Uspjeh u životu zahtijeva da svaki pojedinac stekne vještine i sposobnosti za preživljavanje u novom industrijskom društvu. Više se nisu mogli oslanjati na naslijeđeno pravo rođenjem prema društvenoj klasi. Feudalno obrazovanje pod režimom Tokugawa se smatralo kao gubljenje vremena za one koji žele napredovati u svijetu. Kako navodi Duke (2009; 154) „u školskom kurikulumu su izbacili kaligrafiju (krasopis) i kineske klasike, a znanosti i strane jezike ubacili.” Treća kategorija se odnosila na društvenu jednakost među četiri društvene klase (samuraji, zemljoradnici, obrtnici i trgovci) koje je feudalna vlada Tokugawa strogo razdvajala. Čak su uključili u škole i Burakumin, koji su bili izvan iz klasnog sustava, jer su se bavili prljavim poslovima poput klanja životinja. Škola postaje oruđe društvene rekonstrukcije s ciljem uklanjanja ekonomskih i političkih razlika koje su karakterizirale razdoblje Tokugawa (Ibid, 2009).

Prvi nacionalni školski sustav u Japanu je uveo još dva sveobuhvatna načela obrazovanja, od kojih je svako imalo revolucionarne razmjere. Osnovno obrazovanje za sve je uvelo koncepte masovnog obrazovanja i masovne pismenosti, cilj koji nijedna zemlja na svijetu nije postigla do 1870-ih godina. „Zbog toga je od prve akademske 1873. godine, fokus obrazovanja u Japanu bio je usredotočen na osnovne obrazovne odredbe za sve bez obzira na društvenu klasu ili spol. Drugo načelo je centralizacija obrazovanja, što je stavilo odgovornost za određivanje obrazovne politike u ruke relevantnog državnog tijela, to jest ministarstva obrazovanja” (Ibid, 2009; 74).

U rujnu 1872. godine, samo mjesec dana nakon izdavanja „Gakusei“, ministarstvo je objavilo dokument pod naslovom „Pravila osnovne škole“. Ovaj povijesni dokument je sadržavao prvi moderni kurikulum u povijesti Japana osmišljen za novi nacionalni školski sustav, koji je započeo sljedeće školske godine u travnju 1873 godine. Na temelju zapadnjačkih modela uglavnom iz Sjedinjenih Američkih Država i Francuske, kroz Pravilnik o osnovnoj školi se uvelo mnogo novih

zapadnjačkih predmeta. "Taj dokument koji je u skladu sa odredbama „Gakusei“, bio je zamišljen kao temelj za kulturnu revoluciju zamišljenu od samog početka razdoblja Meiji. Još jedan važan dokument je bio „Nastavni priručnik za učitelje osnovnih škola“, koji je objavljen 1873. godine, mjesec dana nakon što je „Gakusei“ stupio na snagu" (Duke, 2009; 132). Ovaj priručnik je trebao poslužiti kao vodič za učitelje u cijeloj zemlji, stoga predstavlja prvi službeni pokušaj standardizacije nastavnih metoda temeljenih na nacionalnom kurikulumu. Ova dva dokumenta su osmišljena za pokretanje novog javnog osnovnoškolskog sustava s jedinstvenim nastavnim planom i programom i standardiziranom metodom poučavanja. Oba dokumenta su bila pod velikim utjecajem američkog obrazovnog sustava (Ibid, 2009).

Međutim, prva godina od kad je uveden „Gakusei“, 1873.-1874. pokazala se kaotičnom. Modernizacija japanskog obrazovanja predviđena u „Gakusei“ podrazumijevala je osnovno obrazovanje za svu djecu. Među brojnim problemima, nije bilo odgovarajućih udžbenika za novi kurikulum koji je bio u fazi eksperimentiranja, nije bilo učitelja obučenih za poučavanje novih predmeta i bilo je samo nekoliko ustanova koje su bile adekvatno opremljene za ogromni broj učenika. Prema Duke (2009; 143) sve te probleme „pokušavalo je riješiti novo ministarstvo obrazovanja, uz pomoć znanja koja su naučili od zapadnih zemalja na misijama Iwakura. Moderna japanska javna osnovna škola je trebala zamijeniti terakoya škole, s njezinim nestrukturiranim nastavnim planom i programom i nekvalificiranim učiteljima, s modernim nacionalnim nastavnim planom i programom koji poučavaju kvalificirani učitelji“ (Ibid, 2009).

Isto tako Duke (2009;135-136) smatra da su „ključni elementi u učinkovitoj modernizaciji škola uključival dva faktora: moderan nastavni plan i program s pripadajućim modernim udžbenicima i novo obučeni učitelji sposobni za implementaciju modernog kurikuluma. Predmeti koji su se podučavali u novom nastavnom planu i programu u novim osnovnim školama su bili-čitanje, pisanje, recitacija, povijest, zemljopis, znanost, računanje, zdravlje i morali (vrlo važni za obrazovanje u Japanu).“ No udžbenici za novi nastavni plan i program pokazali su se

velikim problemom. Bilo je nekoliko opcija. Stari tekstovi korišteni u terakoyama i drugim školama nedavnog feudalnog režima su još uvijek bili dostupni. Iako su stari tekstovi bili učinkoviti u poučavanju kaligrafije i čitanja, nije bilo udžbenika iz područja novih znanosti i matematike. Štoviše, tradicionalni tekstovi nisu prenosili moderne ideje prosvjetiteljstva. Druga opcija je bila je izrada novih udžbenika za svako predmetno područje. Problem s tim rješenjem bio je nedostatak japanskih autora sposobnih za pisanje odgovarajućih udžbenika za nove predmete, posebno u znanosti i matematici. Treća mogućnost bila je uvoz stranih udžbenika. Ova je opcija bila jedino izvedivo rješenje za zadovoljenje trenutne potrebe za modernim udžbenicima za osnovnu školu 1873. godine. Postojao je još problem „da su neobučeni učitelji za podučavanje koristili bilo koje tekstove koji bi im došli pod ruku. Zato je 1872. godine osnovan odjel za udžbenike koji je bio isključivo posvećen prevođenju stranih udžbenika. Tako su postupno postajali dostupni prevedeni udžbenici iz svih predmeta, primjereni suvremenom nastavnom planu i programu” (Ibid, 2009, 137).

Tu je bio i problem sa seljacima, jer je nova vlada razdoblja Meiji od njih zahtijevala da svoju djecu šalju u osnovnu školu, koju su još morali plaćati, a nisu imali novca. Politički su čelnici shvatili da se svako dijete, uključujući djecu seljaka, mora obrazovati bez obzira na cijenu ili reakciju seljaka. „U vrijeme kad je „Gakusei“ pokrenut 1873. godine, porez za je postao glavni izvor nemira među seljacima. Mnogi roditelji su bili uvjereni da, pohađanje škole nije nagrada, već kazna jer su morali plaćati školovanje njihove djece. Škole su „otimale“ njihove sinove iz polja kako bi pohađali školu. Drugi veliki problem koji je izazvao široko protivljenje seljaka je bila koncepcija novih škola. Nove škole su predstavljale prijetnju lokalnim običajima, vrijednostima, kao i tradicionalnom načinu razmišljanja” (Duke; 2009; 139). Na primjer, japansko društveno ponašanje stavlja veliki naglasak na grupu, a nove škole su veliku pažnju pridavale razvoju pojedinca i individualnosti. Dominantna uloga nepoznatih prirodoslovno-matematičkih predmeta u novom nastavnom planu i programu izazvala je protivljenje seljaka. Suprotno tome, bilo je premalo brige za tradicionalno obrazovanje o moralima, koje je bilo temeljno za stare škole terakoya.

Umjesto tradicionalnog morala, poštivanja starijih temeljenog na konfucijanskim učenjima, moderni kurikulum je podučavao suprotno, da se staro tradicionalno japansko društvo temeljilo na feudalnim obrascima diskriminacije između četiri društvene klase. „Moderni Japan temeljio bi se na jednakosti spolova i društvenoj jednakosti za sve. „Gakusei“ je također propisao da osnovnoškolska djeca pohađaju nove javne škole u zajedničkim razredima. Ta se odredba nije slagala s dugogodišnjom tradicijom u ruralnom Japanu, gdje se sadržaj učenja za djevojčice znatno razlikovao od sadržaja za dječake” (Ibid, 2009; 158).

Škola je postala meta seoskih frustracija protiv promjena pod pritiskom modernizacije. Nekim seljacima je sama riječ škola izazvala ljutnju. “Izveštaji o roditeljima koji su namjerno tukli svoju djecu kako fizički ne bi mogla pohađati nove škole su prikazali ekstremnu reakciju među seljačkim obiteljima u prvoj fazi modernizacije japanskog obrazovanja” (Ibid, 2009; 166).

Što se tiče morala i njegovog podučavanja, stavljeni su na dno kurikuluma, jer su zapadne znanosti bile puno važnije u to doba. Budući da zapadni moralni tekstovi nisu bili poznati lokalnim učiteljima, jer je većina bila iz starih škola terakoya naviknuti na tradicionalna konfucijanska moralna učenja, velik broj njih je nastavio svoja stara tradicionalna učenja morala umjesto zapadnih. Međutim, umjesto tradicionalnog morala poštivanja starijih, roditelja, nadređenih itd., temeljenog na konfucijanskim učenjima, moderni kurikulum je trebao prenijeti novi duh prosvjetljenja temeljen na društvenoj jednakosti. Rezultat je bila raznolika slika u obrazovanju o moralima na početku modernog školskog sustava, pri čemu je svaka lokalna škola postavljala svoj kurikulum i birala udžbenike (Ibid, 2009).

6.2. Drugi nacionalni plan za obrazovanje od 1877. do 1879. godine

Prema Duke (2009; 170) „obrazovanje u Japanu je bilo u konstantnoj krizi od kad je uveden „Gakusei“ ili „Prvi nacionalni plan obrazovanja“, koji se provodio od 1873. godine, te je zahtijevao velike revizije. Zbog toga je pokrenuta sljedeća faza u

procesu modernizacije, a to je „Drugi nacionalni plan za obrazovanje“. „Prvi nacionalni plan obrazovanja“, se temeljio na prijevodu francuskog zakona o obrazovanju. Na sličan način, „Drugi nacionalni plan za obrazovanje“, Tanaka Fujimaruov obrazovni plan iz 1879. godine, temeljio se na prijevodu američkih školskih zakona. Reforme „Gakusei“ su se prvenstveno bavile javnim osnovnoškolskim obrazovanjem, međutim 1877. godina označava prekretnicu na razinu visokog obrazovanja.” Te godine osnovano je prvo moderno sveučilište u Japanu. Nakon tog postignuća, opet su se Japanci okrenuli reformi javnog osnovnoškolskog obrazovanja (Duke, 2009).

Godine 1877. je osnovano Tokijsko sveučilište, jedno od najpoznatijih sveučilišta još i danas. To je prvi put da je institucija visokog obrazovanja službeno dobila titulu daigaku ili "velika škola", što se od tada prevodi kao "sveučilište". Japanci su htjeli ambiciozno naučiti kako su bila američka sveučilišta akademski organizirana. Amerikanac "*Dr. Murray David*, koji je bio bivši profesor na fakultetu Rutgers, pomogao je dati kritične savjete u fazama planiranja prvog japanskog sveučilišta. Nastavni plan i program japanskog sveučilišta prošao je reviziju te su osnovana četiri odjela: odjel za pravo, književnost, znanost i medicinu” (Duke, 2009; 230). Prva tri odjela su imali jedno vodstvo, a medicina drugo. Tada je Japan imao nacionalnu četverogodišnju instituciju visokog obrazovanja koja je svojom strukturom nalikovala američkom sveučilištu. Što se tiče prvog odjela, predavanja su se održavala na engleskom jeziku zbog utjecaja Sjedinjenih Američkih Država, a na medicinskom odjelu na njemačkom jeziku zbog njemačkog utjecaja na medicinu (Duke, 2009).

Tanaka Fujimaru (japanski edukator) je pokrenuo ambicioznu kampanju za reformu „Gakusei“ iz 1873. godine, koja je trajala tri godine. Putovao je diljem Japana i sakupljao informacije iz osnovnih škola što nije bilo u redu i prema tome provodio reforme. “Još jedno važno pitanje je bilo treba li kontrola obrazovanja biti centralizirana prema francuskom modelu ili decentralizirana na razinu lokalne zajednice prema američkom modelu. Tanaka je svako pitanje promatrao s aspekta američkog sustava, te je uzeo američki decentralizirani model“ (Duke, 2009; 236)

Drugo važno pitanje u Tanakinim reformama se odnosilo na ulogu i sadržaj obrazovanja o moralu u nastavnom planu i programu javnih škola. Osnovni problem bio je usredotočen na pitanje treba li se moralni odgoj uopće poučavati u školi ili je odgovornost najbolje ostaviti roditeljima kod kuće. Ako se morali podučavaju u školama postavlja se drugo pitanje, trebaju li moralna učenja u modernom Japanu proizlaziti iz tradicionalnih koncepata temeljenih na konfucijskim načelima ili bi obrazovanje o moralima trebalo proizlaziti iz univerzalnih načela kao što su iskrenost, poštenje itd. Tanaka je zauzeo stav da se morali prvenstveno trebaju poučavati kod kuće, a glavna odgovornost škole je bila prenošenje znanja. Ipak je uvrstio moralno obrazovanje u nastavni plan i program, ali ga je po važnosti stavio na dno kurikuluma. Što se tiče obrazovanja o moralima, to je uvuklo samog cara Meiji u središte reforme obrazovanja u modernom dobu. Prema Duke (2009; 240) „mnogo zagovornika modernog obrazovanja poput *Tanake* i *Itou Horobumija* su se sukobili s mišljenjem cara Meiji i njegovog glavnog savjetnika, osobnog učitelja i zagovornika konfucijanizma *Motode Nagazane*, koji su se borili da se konfucijanski morali trebaju poučavati svakom djetetu kao temelj školskog obrazovanja. Motoda je bio velik zagovornik konfucijanstva i imao velik utjecaj na cara Meiji” (Ibid, 2009).

Tanaka je često kritizirao stav cara i Motode koji su zagovarali konfucijanske morale u školama. Iako se Tanaka bunio da se uopće stave morali u školu, pod pritiskom cara i Motode ih je morao staviti na dno kurikuluma, kao što je već ranije rečeno. Japanski car i Motoda su izjavili da se previše pozornosti pridaje znanju, a morali se zanemaruju te da treba u Japanu morale staviti na vrh kurikuluma od prvog razreda osnovnih škola. *Tanaka* se slagao da su morali važni, međutim ne treba ih staviti kao glavni predmet poput čitanja, pisanja i računanja. Rekao je da primarna odgovornost za prenošenje moralnih načela djeci u obitelji, a ne kod učitelja u školi. Duke (2009; 245) navodi kako „tijekom 1870-ih godina, dok je ministarstvo obrazovanja pod *Tanaka Fujimarom* bilo zadubljeno u provedbu školskog sustava po uzoru na zapadnjačke modele, Motoda je privatno podučavao cara. Govorio je caru da se zapadnjačko obrazovanje dijeli na mentalno, moralno i fizičko, koje ne odgovara japanskom obrazovanju, jer se sustav obrazovanja primjeren Japanu može

pronaći jedino kod konfucijanizma, nigdje drugdje. Iz Motodine perspektive, zapadna znanost i matematika nisu bile te koje bi trebale dominirati nastavnim planom i programom modernog javnog školskog sustava, kao što su to zagovarali predstavnici modernizacije tog razdoblja poput Tanake i Itoua.” Za Motodu je vesternizacija simbolizirala materijalizam temeljen na tehnologiji i učenju znanstvenih informacija, činjenica i brojki, a tradicionalno obrazovanje temeljeno na kineskim klasicima je za njega značilo nadmoć Konfucijeva moralnog učenja koje je ocrtavalo hijerarhijske društvene odnose među pojedincima, te između cara i njegovog naroda (Ibid, 2009).

Nakon mnogo pregovora, debata i reforma i protivljenju Tanakinom obrazovnom planu, „*Itou Hirobumi* kao ministar unutarnjih poslova je 1879. godine „Drugi nacionalni plan za obrazovanje“ službeno zamijenio s „Prvim nacionalnim planom za obrazovanje“, to jest „*Gakusei*“ iz 1872.-1873. godine. To je prouzrokovalo mnogo sukoba oko nastavnog plana i programa i udžbenika pri određivanju što bi se trebalo poučavati u novim javnim osnovnom školama i tko će donositi odluke.” (Duke, 2009: 250). Zagovornici modernizacije su zagovarali zapadnu znanost i matematiku kao središte nastavnog plana i programa, a tradicionalisti su promicali konfucijanski moral i imperijalnu ideologiju kao najveće vrijednosti koje se uče u školi, što će dovesti do „Trećeg nacionalnog plana za obrazovanje“ (Ibid, 2009).

6.3. „Treći nacionalni plan za obrazovanje - od 1880. do 1885. godine

Duke (2009; 284) navodi kako je u „ranim 1880. godinama pokrenut veliki niz konzervativnih obrazovnih reformi. Moralno obrazovanje u konfucijanskom stilu postalo je temelj nastavnog plana i programa, pri čemu je imperijalnoj tradiciji dana središnja uloga. To pokazuje da je *Motoda* nadmetnuo svoju volju u javnom osnovnom obrazovanju, a *Itou* i *Tanaka* su izgubili borbu za provođenje modernizacije škola prema njihovom zamišljanju” (Duke, 2009).

„Treći nacionalni plan za obrazovanje“ je imao mnogo reformi koje su bile suprotne od početka restauracije Meiji, tj. vraćali su se konfucijanizmu. Najznačajnija reforma se odnosila na nastavni plan i program. Godine 1880. su zbog cara i Metode morali u osnovnim školama stavljati iz dna nastavnog plana i programa - na vrh. Temelj tog novog osnovnoškolskog obrazovanja su postala konfucijanska učenja. Škole, učitelji, propisi, udžbenici itd. su bila podložna tom principu. Naravno, učenje se moralo temeljiti na poštivanju cara i na načelu konfucijanizma. U obrazovanju je postavljen nacionalni standardizirani kurikulum za javne osnovne škole u cijeloj zemlji s moralnim obrazovanjem na vrhu. Što se tiče učitelja, imali su pravilnik za osnovne škole iz 1881. godine, gdje piše da učiteljima mora biti važnije usaditi moralne standarde nego prenijeti znanje. Moralne vrijednosti koje su učitelji podučavali bile su odanost carskoj obitelji, ljubav prema domovini i poštovanje prema roditeljima i starijima. „Učitelji su trebali postaviti moralni standard za svoje učenike dajući dobar primjer kroz vlastita moralna uvjerenja i postupke. Kad je car Meiji saznao da djeca u osnovnim školama uče da trebaju poštivati cara, voljeti svoju zemlju i da je konfucijanski moral važniji od znanja, bio je vrlo zadovoljan” (Duke, 2009; 290). Do tog vremena morali koji su se podučavali u školama bili su zapadnjački morali, ali ne kao odvojeni predmet već u sklopu nastave. Ministarstvo obrazovanja je 1880. godine zabranilo udžbenike koji su promovirali predstavnike zapadnih znanosti (Ibid, 2009).

Godine 1881. japanski edukator i zagovornik modernizacije *Takamine Hideo* je vidio problem da su učitelji u Japanu slabo obučeni u metodama podučavanja. Napravio je reforme u glavnoj nacionalnoj instituciji za obuku nastavnika i zamijenio predmete kao što su povijest, znanost itd., s predmetima usmjerenim na nastavne metode. Tvrdio je da je treba učiteljske pripravnike podučiti kako treba podučavati djecu. Želio je da učitelji imaju bolju metodiku nastave. Za razliku od tradicionalnog načina učenja na pamet, ponavljanja i testiranja, moderne metode podučavanja uključivale su znanstveni proces razmišljanja temeljenog na tehnikama promatranja, usporedbe i zaključivanja. Svrha nastave je bila naučiti učenike kako razmišljati, a ne što misliti. U isto su vrijeme konfucijanisti s jednakim žarom zagovarali tradicionalni

moralni odgoj u školi. “*Takamine Hideo* se posvetio proučavanju obrazovanja i tome kako dijete uči prema prirodnim razvojnim fazama kao aktivni, a ne pasivni sudionik u procesu učenja. Međutim *Motoda* je zagovarao prenošenje ispravnih etičkih i moralnih pravila djetetu temeljenih na tradicionalnim društvenim vrijednostima izvedenim iz konfucijanskih učenja. Zbog prevlasti konzervativnog razmišljanja donositelja odluka kao što je *Motoda*, prevladao je konfucijanski način podučavanja, to jest ukalupljivanje umova” (Ibid, 2009; 305 - 306).

Duke (2009; 308) navodi kako je „*Motoda* osobno napisao udžbenik o moralima 1881. godine za osnovne škole. Njegov cilj je bio ponovno oživljavanje konfucijanizma u školama. Motodin udžbenik bio je u suprotnosti glede sadržaja od zapadnih udžbenika koji su se koristili u nastavi 1870. godine. Konzervativci poput *Motode* su smatrali da u zapadnjačkim udžbenicima nedostaju veliki konfucijanski principi poput odnosa između djece i roditelja te cara i njegovih podanika. Do 1881. godine je liberalni obrazovni sustav temeljen na američkom modelu zamijenjen novim nastavnim planom i programom temeljenim na konfucijanskim učenjima.” Međutim, *Motoda* je otišao jedan korak dalje. Ideničan odnos poštovanja i odanosti između roditelja i djece primijenio je na odnos između cara i njegovih podanika. Na taj je način zemlja poprimila obilježja obitelji, često nazivane obiteljskom zemljom (car je kao otac, a podanici su njegova djeca). Zbog Motodinih udžbenika je jačao i nacionalizam. Godine 1883. ministarstvo obrazovanja je objavilo dokument *Moral za osnovne škole*, koji se pretežno temelji na konfucijanskim spisima i kineskim klasicima. U udžbenicima nije više bilo referenci ili odlomaka iz zapadnih izvora (Ibid, 2009).

Dok je japansko ministarstvo obrazovanja pod utjecajem *Motode* i cara provodilo velike konzervativne reforme japanskog obrazovanja, pojavio se novi utjecaj sa Zapada. Od 1880-ih godina nadalje, njemački obrazovni utjecaj postupno je zamijenio američki, jer je tada Japanu najviše odgovarao taj model. *Itou Hirobumi* je bio jedan od velikih zagovornika njemačkog obrazovnog sustava, te je otišao u Njemačku 1882. godine da nauči kako tamo školski sustav radi. U to je vrijeme

njemački utjecaj bio sadržan prvenstveno u odjelu medicine, a vremenom njemački profesori počeli su zamjenjivati američke i britanske profesore. "Od 1881. godine njemački je uveden kao obvezni predmet na fakultete. Međutim, početkom 1884. godine novi vođa ministarstva obrazovanja *Ouki Takatou* je odlučio da će japanski jezik postati glavni jezik podučavanja, zamijenivši engleski jezik i njemački udžbenici su zamijenili engleske udžbenike gdje god je to bilo moguće" (Duke, 2009; 315). Japansko obrazovanje moralo je biti tako strukturirano da osigura dobrobit zemlje. Tako bi škole stvorile posvećeno, lojalno i pismeno društvo koje služi interesima zemlje. Od tada temeljna svrha obrazovanja nije bila samo povećanje znanja i vještina pojedinca, nego je od veće važnosti bilo njegovanje vrijednosti za dobrobit i sigurnost zemlje kroz nacionalizam (Ibid, 2009).

Iako se ranih 1880-ih godina u nastavni plan i program vratio utjecaj konfucionizma, to nije moglo zaustaviti zapadnjačku modernizaciju. Ni američki obrazovni model, ni krut društveni poredak konfucijanskog modela nisu odgovarali za Japan što je dovelo do daljnjih reformi (Ibid, 2009).

Sredina 1880-ih godina se pokazala jednom od najzanimljivijih razdoblja, u ranom razdoblju Meiji. Iako je ministarstvo obrazovanja bilo pod sve većim utjecajem carskog dvora, pojavili su se elementi zapadne kulture i nastavili prodirati u japansku tradiciju. Dokaz različitih utjecaja koji su imali utjecaj na japansko društvo sredinom 1880-ih godina bile su npr. zapadnjačke frizure koje su se sve češće pojavljivale na ulicama. Odjeća u zapadnjačkom stilu postala je popularnija, zamijenivši tradicionalni kimono. Širio se interes za engleski jezik, posebno među djevojkama. Postalo je moderno ubacivati engleske riječi u razgovorni japanski jezik. Vrlo su popularni bili zapadnjački plesovi itd (Ibid, 2009).

6.4. Četvrti nacionalni plan za obrazovanje - od 1886. do 1889. godine

Prema Duke (2009: 323-324) „nova vlada premijera *Itou Hirobumija* i ministra obrazovanja *Mori Arinorija* 1885. godine, suočila se s bezbroj problema. Unatoč

brojnim poteškoćama, Mori je proveo svoj plan za modernizaciju japanskog obrazovanja. Započelo je nizom pravilnika koje je izdalo ministarstvo obrazovanja, a koji su obuhvaćali sve razine školovanja od osnovne škole do sveučilišta. Mori je modernizirao čitav sustav obrazovanja koji je imao izgled i sadržaj njemačkog modela osmišljenog da služi potrebama zemlje. Godine 1886. započela je *Morijska* reforma obrazovanja.” Smatrao je da je osnovnoškolsko obrazovanje relativno dobro, te da treba posvetiti veću pozornost srednjim školama i fakultetima. Na višem obrazovanju su se uglavnom poučavale zapadne znanosti, ali je bila važna i imperijalna tradicija (poštivanje cara). Ipak, Mori je i u osnovnoškolskom obrazovanju proveo reformu. Odbacio je moralno obrazovanje o konfucijanskoj tradiciji koje je podržavao Motoda, jer je smatrao nevažnim za suvremeno obrazovanje. Sukladno tome udžbenici o moralima koji su uključivali tradicionalna konfucijanska moralna učenja koje je uveo Motoda su bili zabranjeni. Nastava i udžbenici su se temeljili na prenošenju osjećaja domoljublja i služenja svojoj zemlji. Sljedeća važna stvar je Zakon o srednjoj školi iz 1886. godine po kojem je uspostavljen moderni sustav javnih škola. Uključivao je dvostruku strukturu, jednu za prosječne osobe i jednu za akademsku elitu. Odvajanje se odvijalo na kraju osnovne škole, po njemačkom uzoru” (Duke, 2009; 330). Prosječna djeca su postala radna snaga nakon završetka osnovnog obrazovanja, a najsposobniji su nastavljali dalje obrazovanje u srednjim školama i na fakultetima, što bi im kasnije osiguralo vodeće položaje (administracija na poslu, državni službenici, poslovni i industrijski dužnosnici ili znanstvenici). Mori je to odvajanje pojasnio time da osobe koje imaju osnovnu razinu obrazovanja učinkovito služe zemlji, a visoko školovane osobe trebaju voditi zemlju. Drugim riječima, modernim Japanom bi upravljala obrazovana elita s lojalnom i pismenom radničkom klasom, a svi bi služili potrebama zemlje. Stoga je japansko obrazovanje, kako ga je zamislio ministar Mori funkcioniralo kao instrument izgradnje nacije, upravo kako je bilo u Njemačkoj. Što se tiče odredba sveučilišnog pravilnika kojeg je Mori propisao, navedeno je da su potrebe i interesi zemlje važniji nego potrebe pojedinca, a napredak znanosti i tehnologije bi se trebao izravno odnositi na potrebe zemlje, a ne na znanstveni napredak. *Itou Hirobumi* i *Mori Arinori* su se složili da je

svrha obrazovanja očuvanje neovisnosti i sigurnosti Japana, čime bi obrazovanje postalo instrument služenja zemlji (Duke, 2009).

Kako je car bio zainteresiran za obrazovanje, zajedno s Motodom se žalio na nepostojanje akademske discipline o moralnom obrazovanju s konfucijanskim učenjima u središtu na sveučilišnoj razini. To je bio znak da će se neslaganje oko uloge moralnog obrazovanja u modernom japanskom obrazovanju ponovno pojaviti. Umjesto da služi caru kao što je namjeravao Motoda Nagazane, novi školski sustav kojeg je osmislio Mori je bio osmišljen da služi zemlji. Mori je kreirao sustav obrazovanja za stvaranje lojalnih domoljubnih građana koji će pridonijeti snažnoj i neovisnoj naciji u sljedećem stoljeću (Ibid, 2009).

Međutim „unutar „Četvrtog nacionalnog plana za obrazovanje“ koji je od 1886. do 1889. godine osmislio i provodio ministar obrazovanja Mori Arinori, uloga konfucijanskog morala kao i imperijalne tradicije nije bila točno definirana. Posljednji dio modernog obrazovanja u Japanu tek je trebao biti postavljen. Pojavila su se dva rivala u središtu sukoba. Konfucijanist Motoda Nagaze, koji je zastupao carski dvor i bio vladin dužnosnik i zagovornik modernizacije Inoue Kowashi koji je podržavao njemački model obrazovanja” (Duke, 2009; 346). Ipak, Motoda i Inoue uspjeli su napraviti kompromis. Krajnje rješenje između onih koji su zagovarali konfucijanski moral ugrađen u imperijalnu ideologiju, naspram glavne uloge zapadnih znanosti, je bio „Carski reskript o obrazovanju“ iz 1890. godine. Motoda Nagazane je napisao već spomenuti dokument „The Imperial Will on Education“ 1879. godine, koji je ujednačio imperijalnu tradiciju s konfucijanskim moralom i umetnuo je u središte modernog obrazovanja. Motodin dokument iz 1879. godine je bio u biti početna verzija "Carskog reskripta o obrazovanju" “ (Ibid, 2009; 348-349).

Atentat na Morij Arinorija 11. veljače 1889. dramatično je promijenio uvjete neriješenog sukoba oko morala. Dok je Mori provodio svoj veliki plan za nacionalni školski sustav od 1886. do početka 1889. godine, Motoda Nagazane je bio vrlo nezadovoljan što se tiče obrazovanja. Međutim od trenutka Morijeve smrti, stvari su se promijenile. Također je Itou Hirobumi odstupio s mjesta premijera. Tako su dva

zagovornika zapadnih znanosti nestali sa scene. Pojavila se prilika za Motodu i istomišljenike protiv Morijeve politike, te su opet preokrenuli smjer modernog obrazovanja, kao što je Motoda učinio deset godina ranije s „The Imperial Will on Education“ iz 1879. godine. Sve je bilo spremno za konačnu imperijalnu verziju obrazovanja u devetnaestom stoljeću. „Carski reskript o obrazovanju“ se pokazao kao jedan od najutjecajnijih dokumenata. Prema Duke (2009; 350) „u pripremanju carskog reskripta su sudjelovale četiri ugledne osobe: premijer *Yamagata Aritomo*, vladin dužnosnik *Inoue Kowashi*, ministar obrazovanja *Yoshikawa Akimasa* i učitelj cara *Motoda Nagazane*. Osim tih osoba iza scene je aktivno sudjelovao i car Meiji. Svi su oni zagovarali nadmoćnost japanske tradicije i običaja u odnosu na zapadnjačko učenje. Jedan od prvih koraka u stvaranju carskog reskripta je bio uvođenje morala u obrazovanje” (Ibid, 2009).

Prema Motodi svrha obrazovanja je bila razvoj duhovnosti i morala naroda u obliku odanosti caru i ljubavi prema domovini. Konfucionist Motoda Nagazane i zagovornik zapadnih znanosti Inoue Kowashi su izmjenjivali zamisli kako bi „Carski reskript o obrazovanju“ mogao izgledati. Na kraju su došli do kompromisa, tako da su i tradicionalni i moderni stavovi s istoka i zapada bili bi uključeni u “Carski reskript o obrazovanju”. „Konačna verzija je napravljena 24. listopada 1890. godine. Reskript ujedinjuje imperijalnu tradiciju, konfucijanske morale i kulturne vrijednosti s modernizacijom i domoljubljem (prema njemačkom modelu)” (Ibid, 2009; 363).

7. POKUŠAJ ZAMJENE PISMA ZBOG LAKŠEG OBRAZOVANJA

U ovom poglavlju pažnju ćemo usmjeriti na problem pisma u Japanu u razdoblju Meiji, pa na dalje kada se pokušavalo ukinuti pismo kanji (kinesko pismo) i uvesti latinična transkripcija u Hepburnovom i kunrei stilu u školama, i to kao nacionalno pismo. Kanji pismo se pokušalo ukinuti jer se vidjela korisnost u korištenju latinične transkripcije zbog praktičnosti učenja u školama i svakodnevnom životu, jer je pismo

kanji vrlo složeno. Kanji slova mogu imati brojne poteze i ima ih vrlo mnogo, a danas se koristi 2136⁹ kanji slova u Japanu. Japansko pismo nije nimalo lagano jer se uz kanji, pismo sastoji od hiragane, katakane i latinice. Pismo je vrlo važno jer kao što je već u radu spomenuto, pokušavalo se stvoriti društvo gdje nema nepismenih ljudi.

7.1. Početak ukidanja kineskog pisma

Twine (1983; 113-114) navodi da je u „ranom razdoblju Meiji bilo mnogo problema, a jedan od njih je bio i pisani japanski jezik. Bez jedinstvenog, lako razumljivog pisanog jezika, usvajanje novog zapadnog učenja i učinkovito funkcioniranje sustava masovne komunikacije, koji su ključni za razvoj moderne države bi bili ozbiljno ograničeni. Godine 1868., na početku restauracije Meiji, japanski jezik nije bio nimalo učinkovit za komunikaciju. Postojalo je mnogo regionalnih dijalekata, govorni i pisani jezik bio jako različit i koristilo se više od 10 000 kineskih slova.” Prije razdoblja Meiji su japanski intelektualci smatrali pisanje sredstvom iskazivanja svojeg obrazovanja (čim su znali više slova, tim su bili više obrazovani), a ne praktičnom sposobnosti. Zbog toga je pismo bilo neučinkovito za prenošenje informacija. Samuraji su bili jako pismeni (obrazovani), a ostali dio naroda je usvojio samo osnove pismenosti za svakodnevni život. “Japanska vlada u ranom razdoblju Meiji pokušala je napraviti razgovorni stil pisma, koji bi se temeljio na standardiziranom obliku svakodnevnog govora i uspostaviti standardnu verziju japanskog jezika kako bi se riješio problem regionalnih dijalekata” (Twine, 1983; 116).

Kakigi nam pojašnjava da je “prije restauracije Meiji 1866. godine, Maejima Hisoka, intelektualac svojeg vremena, poslao pismo petnaestom šogunu Tokugawa u kojem je tražio ukidanje kineskih znakova ili kanji “ (Kakigi, 2021; 259). Maejima je želio da se “koristi pismo kana, (japansko slogovno pismo koje se sastoji od hiragane i katakane), jer bi se kod učenja pisma uštedjelo puno vremena i ne bi trebalo učiti na pamet mnogo kanji slova” (Seeley, 1991; 139).

⁹ <https://www.kanjidatabase.com/>

Nadalje, Nambu Yoshikazu japanski učenjak koji se zalagao za latinizaciju (uvođenje latinične transkripcije za japanski jezik), je na početku razdoblja Meiji napisao traktat o nacionalnom jeziku voditelju sveučilišta u Tokiju. Taj se traktat može smatrati početkom latinizacije nacionalnog jezika i pokreta koji je nacionalnog karaktera (Kakigi, 2021).

Bilo je još drugih pokreta za latinizaciju te intelektualaca koji su podupirali uvođenje latinice kao pisma za zapisivanje japanskog jezika. U to vrijeme pokret latinizacije nije bio jedini koji je postojao, već je "i udruga za uvođenje slogovnog pisma kana, umjesto slova kanji udruga „Kana no kuwai“ zagovarala korištenje pisma kana, jer su predlagali korištenje kane umjesto kanjija“ (Kakigi, 2021; 259).

Može se reći da je situacija u to vrijeme bila vrlo pogodna za uklanjanje kineskog pisma. Međutim, čak i pod tim okolnostima, još uvijek je bilo nekih ljudi koji su se zalagali protiv potpunog ukidanja kanjija. *Fukuzawa Yukichi* se zalagao za smanjenje broja kanjija, *Inoue Enryo*, intelektualac u razdoblju Meiji, se zalagao protiv ukidanja kanjija, a *Miyake Setsurei* za daljnje korištenje kanjija.

Tadašnja vlada Meiji je gledala na ukidanje kanjija kao na nacionalno pitanje koje je hitno trebalo riješiti kako bi se pronašlo odgovarajuće pismo za nacionalni japanski jezik. "1905. godine *Fujioka Katsuji*, profesor lingvistike na Tokijskom carskom sveučilištu koji je podržavao Hepburnov sustav i *Tanakadate Aikitsu*, izumitelj japanske latinične transkripcije (kunrei), su utemeljili „Romaji hirome kai“ (pokret za ukidanje kanji slova i uvođenje latinice) i zajedno ga vodili" (Kakigi, 2021; 260).

Nakon 1905. godine pojavila se razlika u mišljenjima između zagovornika Hepburnove latinizacije i japanske latinizacije oko sustava pisma koji bi se koristio i podučavao u školama. Kasnije je "Romaji hirome kai" uspostavio sustav latiničnih slova nazvan standardni Hepburnov sustav, s malim izmjenama ovog znakovnog sustava. S druge strane, japanski sustav latinizacije je izumio Tanakadate Aikitsu, fizičar i profesor na Tokijskom carskom sveučilištu znanosti. U usporedbi s Hepburnovim sustavom, koji predstavlja fonetsku transkripciju, japansku latinizaciju

karakterizira sistematizacija prema strukturi japanskog slogovnog sustava. Iako su ideje obaju zagovornika imale sličnosti u pogledu promicanja latinične transkripcije i ukidanju kanjia, razlikovale su se u nekim aspektima (Kakigi, 2021).

7.2. Pitanje odabira japanske transkripcije

Prema Kakigi (2021) 1900. godine sustav obveznog obrazovanja stupio je na snagu prema Pravilniku o osnovnoj školi i "uveden je predmet "Nacionalni japanski jezik" (kokugo), koji je ujedinio čitanje, pisanje i kaligrafiju s etikom, matematikom i gimnastikom. U isto vrijeme, vladin "Nacionalni ispitni odbor za japanski kao materinji jezik" (1902.-1913. godine) je osnovan da istraži prednosti i nedostatke kane i latinične transkripcije, na temelju pretpostavke da će kanji znakovi biti ukinuti" (Kakigi, 2021; 259).

Od 1937. godine nadalje, nema sumnje da je učenje latiničnog pisma u školama usredotočeno na kunrei latiničnu transkripciju igralo vodeću ulogu. U današnjem obrazovnom okruženju nastavni plan i program japanskog jezika provodi se u ograničenom vremenskom roku na temelju "Smjernica za učenje u osnovnoj školi, japanski jezik". Čak se i danas Hepburnov sustav još uvijek često koristi za nazive željezničkih stanica, a također se koristi za većinu proizvoda koje Japanci vide u svakodnevnom životu. Hepburnov sustav nije koristan samo za strance, već i za izvorne govornike japanskog koji ponekad ne mogu pročitati teško čitljiva kanji slova (Ibid, 2021).

Kakigi (2021; 262) smatra ako se „latinična transkripcija u stilu kunrei željela uvesti u škole, kao što je situacija danas, onda bi se u isto vrijeme trebala učiti i latinična transkripcija u stilu Hepburn." Naravno, neki tvrde da bi na taj način za učenike bilo veliko opterećenje provoditi puno vremena učeći latinicu na nastavi japanskog od trećeg razreda osnovne škole (Ibid, 2021).

Matsumoto i Ootomo (2019) objašnjavaju da stil kunrei latinične transkripcije doprinosi učenju stranog jezika (engleskog) jer uvodi abecedne znakove. Međutim

fonetski stilovi japanskog i engleskog se ne podudaraju i činjenica da se samoglasnici uvijek dodaju suglasnicima kod japanskog sustava, mogu ometati japanske govornike pri svladavanju engleskog jezika. Stil kunrei, koji koristi isti sustav pisma (latiničnu transkripciju) kao i engleski, uči se u nastavi japanskog jezika u trećem razredu osnovne škole kako bi se učenicima pomoglo u razumijevanju fonološke strukture japanskog. Iako koriste ista slova, odvojeno razumijevanje različitih fonoloških sustava japanskog i engleskog bit će izuzetno teško bez pomoći nastavnika japanskog jezika (Matsumoto, Ootomo, 2019).

Kakigi (2021; 262) navodi kako “postoji velika razlika u kunrei i Hepburn stilu latinične transkripcije. To je jako izraženo kod pisanja u sa stupcu kane, gdje se događa promjena sa i (npr. nije si već shi), kao i u ta stupcu kane gdje se događa promjena sa i (npr. nije ti, već chi)“. Seeley daje još jedan primjer i pojašnjava da Hepburnov stil se temelji na engleskom pravopisu. Na primjer “slog ši se piše kao shi, a slog ća kao cha, te takav način pisanja stoji u suprotnosti s stilom kunrei koji je 1881. godine osmislio Tanakadate Aikitsu. U skladu s kunrei stilom, ši i ća pisani su kao si odnosno tja” (Seeley, 1991; 140).

Kakigi (2021) tvrdi da je Hepburnov sustav relativno blizak japanskom izgovoru i ovisno o tome bi se trebala podučavati latinična transkripcija. Zbog toga bi bilo poželjno učiti i stil kunrei i Hepburnov stil transkripcije u isto vrijeme kada se uči latinica. To bi bila dobra prilika za razmišljanje o odnosu između pisane i izgovorene riječi, shvaćajući da izvorni govornici japanskog nisu svjesni razlika između izgovorene i pisane riječi, međutim u vrijeme kada bi ovako pisali, mogla bi se dobro vidjeti razlika (Kakigi, 2021).

7.3. Odvajane od Azije

Ueda (2021; 40) smatra da je “riječ kan od kanji koja je bila povezana s Kinom smatrala negativnom, jer je pomaknula težište s nacionalnog jezika (kokugo), u razdoblje Meiji kada se Japan htio „odvojiti“ od Azije i postati moderna kolonijalna

sila. U želji da ostave iza sebe sve što bi podsjećalo na Aziju odbacivali su sve azijsko (kinesko), time i pismo kanji”.

Ishikawa upućuje da su vođe vesternizacije, među koje je pripadao i Fukuzawa Yukichi, osnivač Sveučilišta Keio Gijuku, jednog od najstarijih modernih, privatnih sveučilišta u Japanu, naglašavali važnost prihvatanja Zapada udaljavanjem od Azije. Njegovo poznato djelo u kojem se zalaže za modernizaciju pod naslovom „Gakumon-no susume“ počinje rečenicom da “nebo nije stvorilo ljudska bića iznad drugih ljudskih bića, niti ispod drugih ljudskih bića”. Ova izjava izražava društvenu jednakost. „Međutim, on je prezirao susjedne azijske narode i smatrao ih inferiornima sa stajališta moderne civilizacije” (Ishikawa, 2002: 281).

7.4. Značaj Fujioke Katsujia

Kakigi (2021; 273) navodi da su „pitanja nacionalnog jezika i nacionalnog pisma bili hitan problem kojeg se trebalo riješiti na nacionalnoj razini još od razdoblja Meiji. Pokret za latinizaciju se temeljio na pretpostavci da bi kanji trebao biti ukinut i zamijeniti se s Hepburnovim ili japanskim stilom transkripcije (kunrei). Lingvist Fujioka Katsuji, koji je dosljedno podržavao Hepburnov sustav, bio je vođa pokreta "Romaji hirome kai". Međutim, nakon Fujiokine smrti, 1937. godine, japanski stil kunrei, koji je izumio Tanakadate Aikitsu, izabran je uredbom kabineta.” Ova godina je bila prekretnica u pokretu latinizacije te učenje latinične transkripcije u stilu kunrei ima utjecaj na trenutno latinično pismo u nastavi japanskog kao materinjeg jezika. Nakon smrti *Fujioka Katsujia* pokret "Romaji hirome kai" je počeo propadati i prestao postojati Kakigi (2021).

Prema Kakigi (2021; 276) „Tanakadate Aikitsu, jedan od utemeljitelja „Romaji hirome kai“ zajedno sa Fujiokom, je nakon Fujiokine smrti koristio svoje poznanstvo s političarem Mitsumasa Yonai, koji je bio bivši predsjednik japanske vlade.” Shodno tome postoji mogućnost da je to poznanstvo jedan od čimbenika zbog kojeg je odlučeno korištenje transkripcije stil kunrei, iako to nije dokazano (Ibid, 2021).

Valja napomenuti da je Fujioka bio duboko uključen u stvaranje predmeta "japanski jezik" u školama (kokugoka), te je 1899. godine počeo raditi i kao profesor japanskog jezika. Uz to, 1899. godine za vrijeme Četvrtog nacionalnog plana za obrazovanje povjeren mu je i važan zadatak sastavljanja i verifikacije školskih udžbenika. Fujioka je bio i u Njemačkoj na studiju te to iskustvo studiranja u inozemstvu učinilo je Fujioku jako svjesnim potrebe za promicanjem latinizacije japanskog jezika i nacionalnog pisma. Bio je i duboko uključen u praktični aspekt jezičnog obrazovanja, ne samo u podučavanju nacionalnog jezika odnosno japanskog kao materinjeg jezika već i u podučavanju japanskog kao stranog jezika (Ibid, 2021).

Lingvist *Fujioka Katsuji* posvetio se ne samo „teoretskom istraživanju japanskog jezika, već i praktičnim aspektima jezičnog obrazovanja, poput podučavanja nacionalnog jezika (kokugo) i japanskog jezika za strance (nihongo)” (Kakigi, 2021; 242). Kroz podučavanja japanskog jezika je dobro shvatio koliko je teško onima kojima japanski jezik nije izvorni, čak i studentima iz zemalja u kojima se koristi kanji, svladati japanski jezik. Ovo iskustvo je navelo Fujioku da se sve više posveti latinizaciji nacionalnog jezika i pokretu nacionalnog karaktera. Međutim kao što i danas može vidjeti, nije se uspjelo ukinutu kanji pismo (Ibid, 2021).

8. ZAKLJUČAK

U diplomskom radu "Odgoj i obrazovanje u Japanu u razdoblju Tokugawa i Meiji" predstavljene su sve reforme koje su se provodile iz razdoblja Tokugawa u razdoblje Meiji. Kako je Japan bio prisiljen otvoriti se prema svijetu nakon dugovremene izolacije, nije štedio truda i novca da se modernizira i promijeni kako bi ostvario buduće ciljeve. No, ipak je želio sačuvati pojedina učenja i vrijednosti svoje tradicije na koju je jako bio ponosan. Kombinirao je i prilagođavao obrazovne i moralne sustave iz raznih zemalja s nekim japanskim tradicionalnim aspektima kulture, kako bi stvorio jedinstven sustav u kojem se sjedinjuje modernizam i tradicionalizam. Biti obrazovan više nije značilo biti samo vrlo pismen, nego i imati praktična znanja.

Školstvo i moralni (konfucijanski) odgoj koji je imao najveće značenje, odraz je dugogodišnje borbe između modernizacije i tradicije, a kada se uspostavila ravnoteža s carskim reskriptumom, ujedinila se moralna tradicija s naprednim zapadnim znanostima i nacionalizam se širio zemljom.

Japan je koristio razne mjere u obrazovanju i odgoju djece i naroda da se prikaže svijetu da je sposoban pretvoriti se iz feudalnog društva, temeljenog na klasnom sustavu koji je naslijedio, u modernu zemlju koja se ne treba bojati nikakvih prijetnji i osjećati se inferiornije od zapada. Zahvaljujući obrazovanju stvoreni su sposobni ljudi kako za rad tako i za administrativne poslove. Mladi ljudi su odgajani da vole i poštuju svoju zemlju i svog cara.

Može se zaključiti, kako su se Japanci za svoj zacrtani cilj, koji se temeljio na napretku zemlje uz pomoć zapadnjačkog modela učenja, ali bez odbacivanja svoje tradicije, dugotrajno borili sve do njegovog ostvarenja.

9. SAŽETAK

Cilj diplomskog rada "Odgoj i obrazovanje u Japanu u razdoblju Tokugawa i Meiji" je bio pojasniti razloge zašto je feudalni Japan usvojio moderno zapadnjačko obrazovanje i na koje je sve načine, koje su to bile zemlje iz kojih su se znanja primijenila u japanske škole i koja je bila krajnja namjera te zašto se nije nastavilo s tradicionalnim podukama. Isto tako, jedan od ciljeva rada je bio osvijestiti kako u školskom obrazovanju mladih ima uvijek nedostataka, kako u prošlosti, tako i u sadašnjosti, ali i u budućnosti te kako će vjerojatno biti još uvijek obrazovnih reformi koje će doprinijeti boljem i učinkovitijem obrazovanju mladih naraštaja.

U diplomskom radu prikazane su najznačajnije faze kroz koje je japansko obrazovanje prolazio i kako je usvajao zapadnjačka znanja i borio se s okorjelim konzervativizmom i tradicijom, da bi uspio stvoriti sustav obrazovanja, morala i odgoja, koji odgovara brzom napretku, blagostanju zemlje i ljubavi prema domovini i caru.

U razdoblju Tokugawa su obrazovanje, odgoj i cjelokupno društvo bili konfucijanski i vrlo konzervativni. Društvo je bilo podijeljeno u kaste, a pristup dobrom obrazovanju su imali samo samuraji. Obrazovanje se koristilo za kontrolu nad narodom i održavanjem postojećeg sustava. Jedino su se vrlo talentirani pučani mogli obrazovanjem uzdići na razinu samuraja, što se kao što smo vidjeli vrlo rijetko događalo. Međutim krajem razdoblja Tokugawa se to mijenjalo zbog nedostatka kvalitetnih ljudi, pa su sve češće tražili talentirane osobe za administrativne poslove iz nižih društvenih slojeva. Samuraji su imali razne institucije za obrazovanje i sve su se uglavnom temeljile na konfucijanizmu. U razdoblju Tokugawa i početak Meiji razdoblja, u školama za samuraje učilo se čitati napamet, bez razmišljanja, a tek kada bi se znao pročitati tekst, učitelj bi pojasnio o čemu se radi. Takav način učenja je i olakšavao učiteljima da učenicima prenesu stavove koje su vođe zemlje željeli, to jest da bez razmišljanja i propitkivanja slijede naredbe. Samuraji su bili obrazovani i odgajani za vladare i njihovo obrazovanje je bilo znak višeg društvenog statusa.

Pučani su pohađali terakoye, koje su im bile glavne obrazovne ustanove. Njih su za razliku od samurajskih škola pohađali i dječaci i djevojčice. U njima su se učile osnove čitanja, pisanja i računanja, a djevojčice su imale još i šivanje. Krajem razdoblja Tokugawa se polako brisala statusna razlika između samuraja i pučana u obrazovanju, jer su bili potrebni sposobni ljudi na administrativnim pozicijama i postepeno su se počeli uvoditi zapadnjački predmeti koji su se smatrali korisnim za japansko društvo. Zapadne znanosti koje su najbrže prihvatili bile su medicina i vojne znanosti. Kada je krajem razdoblja Tokugawa krenula modernizacija u obrazovanju, rezultati prijašnjih reformi bili su vidljivi u razdoblju Meiji. Reforme u obrazovanju su se temeljile prema zapadnjačkim uzorima. Nakon restauracije Meiji, novi japanski zagovornici zapadnih znanosti su brzo krenuli modernizirati japansko obrazovanje, jer su vidjeli njegovu praktičnost i primijetili važnost obrazovanja naroda. Iako je obrazovanje bilo obavezno za sve, postojali su određeni problemi u njegovoj realizaciji, kao nedovoljno obrazovani učitelji, otpor seljaka, itd. Pojavio se i pokret kokugaku, s kojim je jačao i nacionalizam, što će kasnije jako utjecati na obrazovanje. Kraj razdoblja Tokugawa je bila priprema za velike promjene u razdoblju Meiji.

Restauracija Meiji donosi niz novih promjena u sferi obrazovanja, odgoja i društva. Jačanjem utjecaja zapadnih znanosti Japan se udaljavao od kineskih učenja (kineska poezija itd.), koje su dominirale japansko obrazovanje sve do 19. stoljeća. Pažljivo su se birala zapadna učenja koja su najviše odgovarala i prilagođavala svojim potrebama. Prijašnji misticizam se zamijenio znanstvenim objašnjenjima. Jedan od prvih velikih promotora zapadnih znanosti je bio Fukuzawa Yukichi, jer je želio popularizirati znanost, individualizam i borio se za liberalnost društva. Japan je počeo učiti i od zapadnih zemalja tako da je angažirao velik broj zapadnih učitelja i istovremeno slao svoje ljude izvan zemlje da uče od njih i moderniziraju sustav obrazovanja, uspostave diplomatske odnose itd. Za to su bile zaslužne misije Iwakura, u kojima su Japanci diljem svijeta skupljali znanja i s njime se vraćali u Japan da moderniziraju zemlju, ali i obrazovanje. Jedan od prvih koraka unapređenja je bilo uvođenje jednakog obrazovanja za sve, to jest, svi se mogu i moraju školovati

bez obzira na bogatstvo i društveni status, stalež. Osvremenilo se sve, od udžbenika, obučavanja učitelja, do nastavnih metoda. Velik korak prema modernizaciji je bilo ravnopravije obrazovanje žena, koje su dobivale sve više prava kao i muškarci. Međutim, i tu se pojavilo nekoliko konzervativnih mišljenja, koja su sprečavala ravnopravnost. Jedan od problema ženskog obrazovanja su bili i roditelji seoskih djevojčica, koji su povlačili svoje kćeri iz škola da čuvaju braću, rade kućanske poslove, itd., i nisu razumjeli moderno zapadnjačko obrazovanje. Znanje koje se usvajalo i učilo u školama, nije bilo korisno na selu, tako da je obrazovanje žena opet bilo zanemareno.

Obrazovanje je nakon restauracije proživjelo velike promjene, koje bi se mogle podijeliti na četiri dijela. Prvi je korak prema zapadnjačkom obrazovanju bio „Gakusei“ ili „Prvi nacionalni plan za obrazovanje“. „Gakusei“ se usredotočio na osnovnoškolsko obrazovanje koje je zagovaralo individualizam, praktičnost znanja i društvenu jednakost. Cilj je bio jednako obrazovanje za sve i opismeniti japanski narod, bez obzira na status i spol, prema zapadnom modelu. Međutim bilo je još mnogo problema, od kojih je bio najveći, koji će se moral podučavati u školama, zapadnjački ili konfucijanski. Tada slijedi „Drugi nacionalni plan za obrazovanje“, koji se usmjerava i na više obrazovanje. Osnovana su i prva moderna sveučilišta na kojima su se podučavale zapadne znanosti. Što se tiče osnovnoškolskog obrazovanja, car Meiji i njegov učitelj Motoda su se zalagali da se uvedu konfucijanski morali kao temelj obrazovanja. Smatrali su da su konfucijanski morali važniji od znanja, što je dovelo do sukoba zagovornika tradicije i modernizacije. Nakon toga slijedi „Treći nacionalni plan za obrazovanje“ u kojem su provedene konzervativne obrazovne reforme i konfucijanski moral je postavljen kao temelj osnovnoškolskog nastavnog plana i programa s težištem na imperijalnoj tradiciji. U školama su se podučavali konfucijanski morali i odanost caru. Međutim, pojavio se novi obrazovni utjecaj sa zapada, iz Njemačke i počeo je jačati japanski nacionalizam. Željelo se stvoriti lojalno i obrazovano (pismeno) društvo koje služi dobrobiti zemlje. To vodi do „Četvrti nacionalni plan za obrazovanje“. Opet se provodi modernizacija prema zapadnom (njemačkom) modelu. Konfucijanski morali su u

školama zamijenjeni zapadnim znanostima. Zbog nezadovoljstva cara i Motode je napravljen kompromis između zapadnih znanosti, konfucijanskog morala, imperijalne tradicije i nacionalizma u obliku dokumenta „Carski reskript o obrazovanju“.

Posljednji dio diplomskog rada posvećen je kineskom pismu koje se zbog kompliciranosti pokušavalo zamijeniti latiničnom transkripcijom. To je bio značajan iskorak, jer se obrazovanjem pokušavala ukinuti nepismenost. U razdoblju Tokugawa čim se znalo više kineskih slova, tim je bilo bolje obrazovanje, a u modernom razdoblju Meiji, svi su trebali biti pismeni za brže prenošenje informacija i znanja. Kinesko pismo je zbog velikog broja slova bilo nepraktično. Međutim, zbog utjecaja tradicije su zadržali kinesko pismo, ali su smanjili broj slova za lakše korištenje i tako omogućiti veću pismenost kod naroda. Važno je naglasiti kako je Japan usvojio korisne modele sa Zapada i spojio sa svojom tradicijom te stvorio jedinstvenu zemlju.

KLJUČNE RIJEČI: obrazovanje, moral, Tokugawa, Meiji, modernizacija, tradicija, konfucijanizam, zapadne znanosti

10. SUMMARY

The aim of the paper is to clarify the reasons why feudal Japan adopted modern western education and in what ways, from where it introduced this knowledge into its schools and what was the ultimate goal that they introduced western knowledge and did not continue with their traditional education. The purpose is to become more aware that even today there are many shortcomings in education and that in the future we are probably awaiting many educational reforms, which have some objective.

We saw all the phases Japan went through and how it adopted Western knowledge and fought with hardened conservatism and tradition, in order to succeed in creating a system of education, morality and upbringing, which corresponds to rapid progress, the well-being of the country and love for the homeland and the emperor.

In the Tokugawa era, education, upbringing and the entire society were Confucian and very conservative. Society was divided into castes, and only samurai had access to a good education. Education was used to control the people and maintain the current system. Only very talented commoners could rise to the class of samurai through education, which, as we have seen, happened very rarely. However, at the end of the Tokugawa era, this changed due to the lack of skilful people, so they increasingly sought talented people for administrative jobs from the lower social classes. The samurai had various institutions for education and all were based mainly on Confucianism. In the Tokugawa era and the beginning of Meiji, in samurai schools, they learned to read by heart, without thinking, only when they knew how to read would the teacher explain the meaning. Such a way of learning made it easier for teachers to instill in the students the attitudes that the leaders of the country wanted, that is, to follow orders without thinking and questioning, which suited the government. Samurai were educated and raised to be rulers and their

education was a sign of higher social status. Commoners on the other hand attended the terakoya, which were their main educational institutions. Unlike samurai schools, both boys and girls attended the terakoya. They were taught the basics of reading, writing and arithmetic, and the girls additionally learned sewing. At the end of the Tokugawa era, the status difference between samurai and commoners in education was slowly erased, because capable people were needed in administrative positions and Western subjects that were considered useful for Japanese society were gradually introduced. The western sciences that were most quickly accepted were medicine and military sciences. When the modernization of education started at the end of the Tokugawa period, the results of the previous reforms were well seen in the Meiji period, because everything organizationally progressed smoothly, so the base that was made in the Tokugawa era helped a lot. Reforms in education were based on Western models. After the Meiji Restoration, new Japanese advocates of Western science moved quickly to modernize Japanese education, seeing its utility and noticed the importance of an educated people. Education was compulsory for everyone, but it also brought some problems with it (such as untrained teachers, peasant resistance, etc). The kokugaku movement also appeared, with which nationalism also strengthened, which would later have a strong impact on education. The end of the Tokugawa era was a just a preparation for major changes in the Meiji era.

With the Meiji Restoration, there were many new changes in the sphere of education, upbringing and society. By strengthening the influence of Western sciences, Japan moved away from Chinese teachings (Chinese poetry, etc.), which dominated Japanese education until the 19th century. Japan carefully chose the Western teachings that suited him best and adapted them to his needs. The previous mysticism was replaced by scientific explanations. One of the first great promoters of Western science was Fukuzawa Yukichi, because he wanted to popularize science, individualism and fought for liberal society. Japan also began to learn from Western countries by importing many Western teachers and at the same time sending its own people abroad to learn from them and modernize the education system, establish

diplomatic relations, etc. This was due to the Iwakura missions, in which Japanese people around the world gathered knowledge and returned with it to Japan to modernize him. One of the first steps of improvement was the introduction of equal education regardless of everything, that is, everyone can and must be educated regardless of wealth and social class. Everything has been modernized, from textbooks, teacher training, to teaching methods. A big step towards modernization was the more equal education for women, who received more and more rights like men. However, several conservative views appeared there, which prevented equality. One of the problems of women's education was the parents of rural girls, who withdrew their daughters from school to look after their brothers at home, do housework, etc. and did not understand modern Western education. The knowledge that was acquired and learned in schools was not useful in the countryside, so women's education suffered.

Education underwent major changes after the restoration, which could be divided into four parts. The first step towards Western education was the "Gakusei" or "First National Plan for Education". "Gakusei" focused on elementary school education that advocated individualism, the practicality of knowledge and social equality. The goal was equal education for all and to make the Japanese people literate, regardless of status and gender. However, there were still many problems, the biggest of which was which morality should be taught in schools, Western or Confucian. Then follows the "Second National Plan for Education", which focuses on higher education as well. The first modern universities were also founded where Western sciences were taught. Regarding primary school education, Emperor Meiji and his teacher Motoda advocated Confucian morality as the basis of education. They believed that Confucian morals were more important than knowledge. A conflict arises between advocates of tradition and modernization. This is followed by the "Third National Plan for Education". Conservative educational reforms were implemented and Confucian morality was placed as the foundation of the primary school curriculum centered on the imperial tradition. Confucian morals and loyalty to the emperor were taught in schools. However, a new educational influence from the West appeared from

Germany and Japanese nationalism began to grow. It was desired to create a loyal and educated (literate) society that serves the welfare of the country. This leads to the "Fourth National Plan for Education". Modernization as the Western (German) model is being carried out. Confucian morals in schools were replaced by Western sciences. Due to the dissatisfaction of the Emperor and Motoda, a compromise was made between Western sciences, Confucian morality, imperial tradition and nationalism in the form of the document "The Imperial Rescript on Education".

Finally, we turn to the Chinese script, which, due to its complexity, was tried to be replaced by the Latin transcription. It is important because education was used to eliminate illiteracy. In the Tokugawa era, the more Chinese characters were known, the better the education, and in the modern Meiji period, everyone was supposed to be literate for faster transmission of information and knowledge. Chinese writing was impractical due to the large number of letters. However, due to the influence of tradition, they kept the Chinese script, but reduced the number of letters for easier use and to enable greater literacy among the people. We could observe that Japan adopted useful models from the west and combined it with its own traditions, creating a unique country.

KEY WORDS: education, morality, Tokugawa, Meiji, modernization, tradition, Confucianism, Western sciences

11. まとめ

本研究稿の目的は、封建時代の日本が西洋の近代教育を取り入れた理由とその方法、そして西洋の知識を導入し、伝統的な教育を継続しなかったを明らかにすることである。著者の目的は、今日でも教育には多くの欠点があり、将来的には何らかの目的を持った多くの教育改革が待っていることを読者に示すことである。

私は日本がどのような段階を経て、どのように西洋の知識を取り入れ、凝り固まった保守主義や伝統と戦いながら、急速な進歩、国の幸福、祖国と天皇への愛に対応する、前より優れた教育的、道徳、近代的のシステムを作り上げることに成功したかを示した。

徳川時代には、教育や子育て、社会全体が儒教的で非常に保守的だった。社会はカーストに分かれ、武士が平民より良い教育を受けられていた。Kobayashi(1965)によると、教育は、国民をコントロールし、現在のシステムを維持するために使われていた。非常に才能がある平民だけが教育によって武士の階級に上がることができていたが、それは非常に稀なことであった。しかし、Dore(1965)によると、徳川時代末期には、有能な人材が不足していたため、この状況は一変されていた。

そこで、行政職の有能な人材を下層社会から求めるようになったのである。武士にはさまざまな教育機関がありましたが、Kobayashi(1965)によると、いずれも儒教を中心としてされていた。徳川時代や明治の初め、武士の学校では、あまり考えずに丸暗記し、読み方がわかって初めて、先生が意味を説明されていた。このような学習方法は、国の指導者が平民に望む態度、つまり政府に都合の良い、考えず疑わず命令に従うことを、教師が生徒に教え込むことを容易にされていた。武士は支配者になるために教育を受け、育てられ、その教育はより高い社会的地位の証となっていた。一方、平民は寺子屋に通っていた教育機関であった。Dore(1965)

)によると、武家が通ううていた学校とは異なり、寺子屋には男子も女子も通われていた。幕末になると、行政職には有能な人材が必要であることから、教育における武士と平民の身分差は徐々に減られ、そして日本社会に役立つとされる西洋科目が徐々に導入されるようになった。西洋の科学で、早く受け入れられていたのは、医学と軍事学であった。Kobayashi(1965)によると、幕末に教育の近代化が始まったとき、徳川時代が大いに役立った。Duke(2009)と(Bartholomew(1993)によると、教育の改革は、欧米をモデルにされていたものだった。明治維新後、福澤諭吉のような西洋科学の新しい日本の提唱者は、その有用性を見抜き、教育を受けた国民の重要性に気づいて、日本の教育の近代化に素早く動いていた。教育はすべての人に義務づけられたが、同時にいくつかの問題が存在した(例えば、プロではない教師、農民の抵抗など)。また、国学運動も登場し、それに伴ってナショナリズムも強まり、後に教育にも強い影響を与えられた。徳川時代の変化は明治時代に大きな影響を与えた。

明治維新によって、教育、育児、社会の領域で多くの新しい変化があった。Dore(1965)によると、西洋科学の影響力を強めることで、19世紀まで日本の教育を支配していた中国の教え(漢詩など)からの脱却を図られていた。Bartholomew(1993)によると、日本は、自分に合った西洋の教えを慎重に選び、それに適応させていった。Duke(2009)によると、それまでの神秘主義が、科学的な説明に取って代わられていた。Tsu kahara(2013)によると、西洋科学の最初の推進者の一人が福澤諭吉で、彼は科学を大衆化しようと考えたからだ。Rhee(1970)によると、日本も、多くの西洋人教師を招くと同時に、自国民を海外に派遣し、教育制度の近代化など、西洋諸国から学ぶようになった。それは、世界中の日本人が知識を集め、それを日本に持ち帰り、近代化を図った岩倉使節団のおかげであった。第一歩は、平等教育の導入だった。つまり、Duke(2009)によると、貧富や社会階層に関係なく、全ての国民が教育を受けることができ、受けなければならないということだった。教科書、教員研修、指導

方法など、すべてが近代化されていた。近代化への大きな一歩は、女性への平等な教育であり、女性は男性と同様にどんどん権利を獲得されていった。しかし、いくつかの保守的な意見が登場し、平等を阻むことになった。Ghanbarpour(2011)によると、女子教育の問題の一つは、農村の少女の親が、娘を学校から引き離して、家で兄弟の面倒を見たり、家事をさせたりすることで、西洋の近代教育を理解しないことであった。

Duke(2009)

によると、維新後、教育は大きく変わって、4つの部分に分けることができる。西洋教育への第一歩は「学制」、つまり「第一次教育国家計画」であった。「学制」は、個人主義、知識の実用化、社会的平等を提唱する小学校教育に重点を置かれていた。「学制」の目的は、万人に平等な教育を行うことであり、身分や性別に関係なく、日本人全体が読み書きできるようにすることだった。しかし、教育でまだ多くの問題があり、学校で西洋と儒教のどちらの道徳を教えるべきかということだった。その後、「第二次教育国家計画」に続き、高等教育にも力を入れていた。この計画の中では、最初の近代的な大学も設立され、西洋の科学が教えられていた。小学校教育については、明治天皇とその顧問である元田永孚(もとだ・ながざね)が儒教の道徳を教育の基本として提唱されていた。この2人は、知識よりも儒教的なモラルが重要だと考えられていた。それで、伝統の支持者と近代化の主張の間で対立が生じられていた。これに続くのが「第三次教育国家計画」である。保守的な教育がまた実施され、皇室の敬いを中心とした小学校のカリキュラムの基礎として儒教道徳が位置づけられていた。学校では儒教的な道徳や天皇への忠誠心が教えられていた。しかし、西洋の新しい教育に影響され、日本のナショナリズムが高まり始められていた。国の福祉に奉仕する忠誠心と教養のある社会を作ることが望まれていた。これが「第四次教育国家計画」へとつながっていた。日本は欧米(ドイツ)モデルとしての近代化を進められていた。学校での儒教的な道徳が、西洋の科学に取って

代わられたのである。西洋の科学、儒教の道德、皇室の伝統、国粹主義の妥協点が「教育勅語」という文書として作られていた(Duke, 2009)。

最後に、中国語の文字(漢字)についてだが、その複雑さからローマ字の転写に置き換えることが試みた。教育が非識字をなくすために使われたので、重要なことだ。著者によると、徳川時代には漢字が分かるほど良いという教育だったが、明治時代には情報や知識の伝達を早くするために、誰もが読み書きできることが必要となっていた。漢字は文字数が多いので実用的ではなかったと考えている。しかし、伝統を重んじて、漢字の文字数を減らして使いやすくし、民衆の識字率を高めたのである。日本は西洋から有用なモデルを取り入れ、それを自国の伝統と融合させ、独自の国になったと見ることができる。国の望ましい変化を達成するために、教育を通じて社会を大きく変えることができることを示すことができた。

キーワード 教育、道德、徳川、明治、近代化、伝統、儒教、西洋科学

12. LITERATURA

1. Bartholomew, James R. „Modern Science in Japan: Comparative Perspectives.“ *Journal of World History* 4.1 (1993): 101-116.
2. Dore, Ronald P. *Education in Tokugawa Japan*. London: Routledge, 1965.
3. Duke, Benjamin. *The history of modern Japanese education: Constructing the National School System, 1872–1890*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2009.
4. Fägerling, Ingema., Saha, Lawrence. J. *Education and National Development*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press, (1989).
5. Golubović, Aleksandra. *Filozofija odgoja*. *Riječki teološki časopis*, 36 (2), (2010), str. 609-624.
6. Ghanbarpour, Christina. „Home Education in Rural Japan: Continuity and Change from Late Edo to the Early Postwar.“ *U.S.-Japan Women's Journal* 41 (2011): 25-51.
7. Huish, David J. „The Meirokusha: Some Grounds for Reassessment.“ *Harvard Journal of Asiatic Studies* 32 (1972): 208-229.
8. Ishikawa, Akihiro. „*Kindai-ka: Seiyō-ka tai nashonarizumu - Nihon no jirei o rekishi-teki ni gaikan suru* [Modernization: Westernization vs. Nationalism — A Historical Overview of the Japanese Case].“ *Institute for Social Development and Policy Research* 31.2 (2002): 281-288.
9. Jansen, Marius, B. „*The making of modern Japan*“ Cambridge: First Harvard University Press (2000).

10. Kaigo, Tokiomi. „The American Influence on the Education in Japan.“ *The Journal of Educational Sociology* 26.1 (1952): 9-15.
11. Kakigi, Shigetaka. „Roomajika kokugo kokuji undou to kokugo kyouiku ni tsuite (Roomaji hirome-kai) no shiteki hensen o toushite [On the Romanization National Language National Character Movement and National Language Education: Through the Historical Transition of the „Romaji Hirome kai].“ *Kansai University of Foreign Studies* (2021): 259-262.
12. Kakigi, Shigetaka. „Gengo gakusha Fujioka Katsuji no (kokugo kyouiku) no shisou-teki eikyō ni tsuite (Kokugokokujimondai o chuushin ni shite) [On the philosophical influence of linguist Katsuji Fujioka's „Japanese language education“: Focusing on the problem of Japanese characters].“ *Kansai University of Foreign Studies* (2021): 241-244.
13. Kakigi, Shigetaka. „Kindai (kokugo) no seiritsu ni okeru Fujioka Katsuji no hate shita yakuwari ni tsuite“ [On the Role Played by Katsuji Fujioka in the Establishment of the Modern Japanese Language].“ *Nakanishiya Shuppan* (2013).
14. Kakigi, Shigetaka. „Nihon ni okeru kindai (gengo-gaku) seiritsu jijou I — Fujioka Katsuji no gengo shisou o chuushin ni shite [The Establishment of Modern 'Linguistics' in Japan I: Focusing on the Linguistic Thought of Katsuji Fujioka].“ *Nakanishiya Shuppan* (2017).
15. Kimer, Karlo. “Stvaranje japanske imperijalne države” <https://hrcak.srce.hr/file/3241>, (2018)
16. Kitasawa, Shinjiro. „Shintoism and the Japanese Nation.“ *The Sewanee Review* 23.4 (1915): 479-483.
17. Kim, Hoi-eun. „Made in Meiji Japan: German Expatriates, German-Educated Japanese Elites and the Construction of Germanness.“ *Geschichte und Gesellschaft* 41.2 (2015): 288-320.

18. Kobayashi, Tetsuya. „Tokugawa Education as a Foundation of Modern Education in Japan.“ *Comparative Education Review* 9.3 (1965): 288-302.
19. Mrnjauš, Kornelija, „Kultura, vrijednosti i odgoj u Japanu” , Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, (2018).
20. Matsumoto, Y., Ootomo, M. „Roumaji shidou o en'you shita shougakkou eigo no moji shidou no shian [To Teach Writing English at Elementary Schools in Japan: With the Application of 'Romaji' System].“ *Bulletin of the Faculty of Education* 19 (2019): 69-87.
21. Mayo, Marlene J. „The Western Education of Kume Kunitake, 1871-6.“ *Monumenta Nipponica* 28.1 (1973): 3-67.
22. Mehl, Margaret. „Chinese Learning (kangaku) in Meiji Japan (1868–1912).“ *History* 85.277 (2000): 48-66.
23. Nish, Ian. *The Iwakura Mission in America and Europe: A New Assessment.* Richmond: Routledge, 1998.
24. Nolte, Sharon H., Hajime, Onishi. „National Morality and Universal Ethics. Ounishi Hajime and the Imperial Rescript on Education.“ *Monumenta Nipponica* 38.3 (1983): 283-294.
25. Pasarić, Božidar. „*Kratka povijest Japana.*“ Zagreb: Naklada Jesenski i Turk. (2010).
26. Pastuović, Nikola. „*Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje.*“ Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, (2012).
27. Rhee, Song Nai. „Educational Modernization in Tokugawa Japan: The Case of Kagahan.“ *Comparative Education Review* 14.2 (1970): 144-151.
28. Roden, Donald T. „"Monasticism" and the Paradox of the Meiji Higher Schools.“ *The Journal of Asian Studies* 37.3 (1978): 413-425.

29. Seeley, Christopher. *A History of Writing in Japan*. Leiden,: E. J. Brill, 1991.
30. Takaaki, Inuzuka. *Alexander Williamson: A Victorian chemist and the making of modern Japan*, prev. Haruko Laurie. London: UCL Press, (2021).
31. Togo, Tsukahara., Fargo, Matthew., Sand. Joradan. „Kagaku, Kyuuri/Science.“ *Review of Japanese Culture and Society* 25 (2013): 109-115.
32. Totman, Conrad. „Povijest Japana“, Zagreb: Barbat, (2003).
33. Tsurumi, E. Patricija. „The State, Education, and Two Generations of Women in Meiji Japan, 1868-1912.“ *U.S.-Japan Women's Journal. English Supplement* 18 (2000): 3-26.
34. Twine, Nanette. „Toward Simplicity: Script Reform Movements in the Meiji Period.“ *Monumenta Nipponica* 38.2 (1983): 115-132.
35. Ueda, Atsuko. „Oto • moji • buntai. 1880-Nendai Nihon no kokugokaikaku to kanbun kundoku-kai [Sound, Scripts, and Styles: Kanbun kundokutai and the National Language Reforms of 1880s Japan].“ University of California Press (2021): 40-59.
36. Ueda, Atsuko. „Sound, Scripts, and Styles: Kanbun kundokutai and the National Language Reforms of 1880s Japan“. University of Hawai'i Press on behalf of Josai University Educational Corporation 20 (2008): 133-156.
37. Vukasović, Ante. „I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može "stvarati" zbrku“. *Obnovljeni život*, 58 (3): 373-382, (2003.)

INTERNETSKE STRANICE

1. <https://www.britannica.com/topic/Confucianism>
2. <https://www.britannica.com/topic/Kokugaku>

3. <https://www.britannica.com/event/Tokugawa-period>
4. <https://www.britannica.com/topic/nationalism>
5. <https://www.britannica.com/topic/Neo-Confucianism-Japanese-philosophy>
6. <https://www.britannica.com/topic/technical-education>
7. <https://www.britannica.com/topic/Shinto>
8. <https://www.kanjidatabase.com/>
9. [https://enciklopedija.cc/index.php?title=Edo_\(razdoblje\)](https://enciklopedija.cc/index.php?title=Edo_(razdoblje))