

PROBLEM DYSKRYMINACJI
W JAPOŃSKIEJ SZKOLE NA TLE TRANSFORMACJI
SYSTEMU OŚWIATOWEGO¹

Od XIX wieku japońskie społeczeństwo wyrastało w miarę jego homogeniczności, który był utrwalany przez system kształcenia. Japońska oświata miała za zadanie ustandaryzowanie obywateli i wykształcenie w nich poczucia zbiorowości. Reformy przeprowadzone pod koniec XIX stulecia oraz po II wojnie światowej (w latach 1945–1950) w znacznej mierze były nakierowane na kształtowanie się owego zbiorowego poczucia jedności wśród Japończyków. Nie jest tajemnicą, że zarówno w XIX wieku, jak i w okresie następującym bezpośrednio po zakończeniu wojny edukacja – szczególnie na wyższych niż obowiązkowy poziomach – była skierowana do wybranej, wąskiej grupy osób. Wraz z upowszechnieniem się nowego modelu kształcenia pojawiły się nowe problemy, których dotychczas (ze względu na ograniczony dostęp do oświaty) nie dostrzegano. Jednym z nich było zjawisko dyskryminacji, które zaczęto konceptualizować w latach 50. i 60. XX wieku. W niniejszym artykule zaprezentowano ten problem z japońskiej perspektywy. Ukazano, w jaki sposób przebiegała dyskusja nad nowymi problemami dotyczącymi japońskiej szkoły. W tle wszelkich dysput toczonych wśród przedstawicieli władz oświatowych oraz licznych organizacji pozarządowych do końca XX wieku nigdy nie pojawiał się problem dyskryminacji grup mniejszościowych zamieszkujących Kraj Kwitnącej Wiśni, a jeśli go poruszano, to jedynie zdawkowo. Koncentrowano się na wzmocnieniu z jednej strony wychowania moralnego uczniów, z drugiej zaś na zachowaniu i utrwaleniu mitu homogeniczności japońskiego społeczeństwa. W 1986 r. japoński premier Nakasone Yasuhiro (1918–) wskazał na rolę mniejszości afroamerykańskiej i latynoskiej w obniżeniu standardów nauczania w amerykańskich szkołach. Zaznaczył przy tym, że „czystość” oraz homogeniczność Japończyków stanowiły o ich sukcesie zarówno jako ludzi, narodu, jak i społeczeństwa².

¹ Niniejszy artykuł stanowi zapis badań prowadzonych w latach 2015–2016 w ramach grantu przyznanego przez The Japan Foundation (Fundację Japońską).

² D.B. Willis, *Learning Culture, Learning Citizenship: Japanese Education and the Challenge of Multiculturalism* [w:] *Japan's Diversity Dilemmas. Ethnicity, Citizenship, and Education*, eds. Soon im Lee, S. Murphy-Shigemitsu, Harumi Befu, New York–Lincoln–Shanghai 2006, s. 49.

Niniejszy artykuł traktuje więc o przemianach systemu oświatowego w Japonii oraz dyskusji na temat dyskryminacji i równych szans Japończyków w akademickim wyścigu. Stanowi on swoisty wstęp do rozważań nad szeroko pojętym zjawiskiem dyskryminacji w japońskiej szkole.

Oświata japońska w latach 1868–1945

Współczesny system edukacji japońskiej bierze swoje początki w epoce Meiji (1868–1912), kiedy to w Japonii dokonała się transformacja ustrojowa oraz społeczna. Jak zauważyli dziewiętnastowieczni japońscy myśliciele, wszystkie osiągnięcia, które Japończycy zdolali wypracować w początkowym okresie Meiji, miały bardzo „kruche podstawy”. Potrzebne było stworzenie teoretycznego i technicznego systemu nauczania. Do 1868 r. istniały tu tylko szkoły prywatne oraz świątynne. Dawały one wykształcenie podstawowe, głównie humanistyczne; dużo uwagi poświęcano tam kaligrafii i sztuce komponowania wierszy, natomiast nauki ścisłe schodziły na dalszy plan. Dopiero w roku 1871 stworzono państwowy system szkolnictwa, wzorowany na europejskiej oświacie. Wprowadzono obowiązek nauki od szóstego do dwunastego (lub trzynastego) roku życia³. Rok później powstały szkoły średnie i techniczne oraz wyższe szkoły prywatne i państwowe. Głównym ich zadaniem było szerzyć wiedzę zdobytą na Zachodzie. Wykształcono kadre, która zastępowała fachowców i profesorów przybyłych z zagranicy oraz tworzyła intelektualną i techniczną elitę, całym sercem oddaną nowej Japonii i cesarzowi⁴.

Pomimo że powstawały szkoły, ludność (szczególnie wiejska) nie była przekonana do powszechnego nauczania. Aby zachęcić naród do dokończenia się, cesarz Meiji Matsuhito (1852–1912) wydał dekret, w którym można przeczytać:

Wiedza konieczna jest wszystkim, aby mogli doskonalić się moralnie i praktycznie, i poprawić warunki swojej egzystencji. (...) Od wielu lat mamy już szkoły, ale błędne mniemania przetrwały wśród ludu, który nie pojmuje znaczenia i konieczności kształcenia się. (...) Naszym celem jest odtąd, aby kształcenie nie ograniczało się do małej garstki, lecz tak się rozpowszechniło, aby w żadnej wiosce nie pozostała nieświadoma choćby jedna rodzina, a nawet choćby jedna osoba w rodzinie. Wiedzy nie należy odtąd uważać za własność wyższych klas, lecz za wspólne dziedzictwo, z którego po równej części otrzymać mają szlachta i samurajowie, chłopci i rzemieślnicy, mężczyźni i kobiety⁵.

³ Institute for International Cooperation (IFIC), *The History of Japan's Educational Development*, Japan International Cooperation Agency, Tokyo 2004, s. 15.

⁴ *Ibidem*.

⁵ L. Frédéric, *Życie codzienne w Japonii u progu nowoczesności (1868–1912)*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1988, s. 152.

Dekret ten wywołał ogromny pęd do wiedzy. Wszyscy, niezależnie od wieku, pragnęli uczyć się, aby w ten sposób okazać posłuszeństwo cesarzowi. Wsie, często borykając się z problemami finansowymi, zakładały nowe szkoły w świątyniach lub chatach chłopskich. Z biegiem czasu zaczęto budować też w tym celu specjalne budynki. W małych miastach i na wsiach szkoła stała się symbolem kultury zachodniej, bowiem była zorganizowana na sposób zachodni – z krzesłami i stołami. Od 1890 r. w każdej wsi obok szkoły podstawowej tworzono klasy przygotowujące do nauki na wyższym szczeblu edukacji (w szkole średniej). Ponadto w szkołach podstawowych obok nauczania teoretycznego wprowadzono zajęcia praktyczne; powstały klasy dla dziewcząt, w których uczono m.in. szycia, wychowywania dzieci czy też oszczędnego gospodarowania. Rząd zachęcony sukcesem tworzył szkoły specjalistyczne, gdzie nauczano rolnictwa, handlu, leśnictwa oraz innych zawodów⁶.

Uczniowie szkół średniego i wyższego stopnia w znacznej mierze należeli do klasy samurajskiej. Nauka w początkowym okresie przychodziła bardzo trudno, gdyż wykładowcami byli cudzoziemcy nauczający po angielsku, niemiecku bądź francusku⁷. Młodzież musiała, po pierwsze, nauczyć się tych języków. Co prawda, każdemu nauczycielowi towarzyszył tłumacz, ale przekładanie na język japoński fachowych terminów stanowiło duży problem. Szacuje się, że w latach 1868–1912 w japońskim systemie edukacji zatrudnionych było od 3 tysięcy do 6 tysięcy zagranicznych wykładowców (jap. *oyatoi gaikokujin*)⁸.

W szkołach podstawowych i średnich nauczanie odbywało się w języku japońskim, natomiast na uniwersytetach i uczelniach technicznych wykłady prowadzono w językach obcych, a stopień kultury studenta oceniano przede wszystkim na podstawie biegłości w posługiwaniu się angielskim, francuskim lub niemieckim. Znajomość języków obcych była więc niezbędna tym wszystkim, którzy chcieli poznać zachodnią technikę i literaturę, gdyż większość dzieł „nowoczesnych” sprowadzano z zagranicy w oryginalnych wydaniach⁹.

Wśród absolwentów szkół wszelkich szczebli nie brakowało również kobiet. Początkowo (1874) edukacją podstawową objęto 46% chłopców i jedynie 17% dziewczynek¹⁰. Jednakże w wyniku przeprowadzonych w latach 80. XIX wieku reform na przełomie stuleci odsetek ten wzrósł do 98% (dla obu płci)¹¹. Do wzrostu dostępu do edukacji żeńskiej przyczyniły się również wydane pod koniec XIX wieku

⁶ E.R. Beauchamp, *The Development of Japanese Educational Policy 1945–1985*, „History of Education Quarterly”, Autumn 1987, vol. 27, no. 3, s. 301.

⁷ *Ibidem*, s. 300.

⁸ *Ibidem*.

⁹ IFIC, *The History...*, s. 16.

¹⁰ J. Mazur-Łuczak, M.J. Łuczak, *Wpływ procesu kształcenia japońskich kobiet na ich życie rodzinne i zawodowe w okresie Meiji – rys historyczny z perspektywy socjologicznej*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1 (3), s. 97.

¹¹ *Ibidem*.

ustawy zobowiązujące władze prowincji do otwierania szkół żeńskich oraz rozwój szkolnictwa prywatnego, które umożliwiała kontynuację kształcenia na wszystkich poziomach akademickich.

Powojenna reforma japońskiego systemu oświaty

O tym, jak wielkie znaczenie dla Amerykanów miała reforma edukacji japońskiej, może świadczyć fakt, że generał Douglas MacArthur (1880–1964) we wrześniu 1945 r. utworzył jednostkę, której głównym zadaniem było sprawowanie nadzoru nad oświatą. Sekcja Informacji Cywilnej i Edukacji była organem doradczym mającym na celu opracowanie strategii okupacyjnej w dziedzinie edukacji, religii i kultury. Szefem zespołu został pułkownik Kermit R. Dyke (1915–2019), a w skład sekcji wchodził Amerykanie uznawani za znawców Japonii i problematyki edukacyjnej. W ramach restrukturyzacji japońskiej oświaty Naczelne Dowództwo wydało cztery zespoły dyrektyw.

Pierwszy zespół stanowiły tzw. Dyrektywy w sprawie podręczników. Nakazano w nich usunąć wszelkie treści o charakterze militarystycznym i nacjonalistycznym¹². Ponieważ natychmiastowe wprowadzenie nowych podręczników było niewykonalne, nauczyciele kazali uczniom wykreślać obszerne fragmenty tekstu ze starych książek. Podręczniki pomazane tuszem głęboko zapadły w pamięć młodego pokolenia. Z pozostawionych relacji można wywnioskować, że taka nagła zmiana pogłębiła poczucie chaosu w powojennej Japonii. Początki reformy edukacji wspomina pisarz Ide Magoroku (1931–):

Prawdopodobnie na skutek tego obwieszczenia zamazywaliśmy podręczniki tuszem, jak złodzieje, którzy ścierają odciski palców. Można chyba powiedzieć, że właśnie w tym dniu do głębi mojej psychiki dotarł fakt przegranej wojny¹³.

Również inny pisarz, Nosaka Akiyuki (1930–2015) w swojej autobiografii wspomina nauczyciela historii zmuszonego „przy pomocy zniszczonych, pomazanych tuszem podręczników głosić demokratyczną Japonię, która z minuty na minutę zajęła miejsce Japonii – krainy bogów”¹⁴. W ramach tych wytycznych znalazł się m.in. projekt opracowania nowych podręczników oraz programu nauczania zgodnego z duchem demokracji.

Drugi zespół dyrektyw łączył się z przeprowadzeniem „czystki” wśród nauczycieli. Na ich podstawie odsunięto od pracy w oświacie osoby podejrzane o poglądy

¹² J. Hendry, *Understanding Japanese Society*, London–New York 2009, s. 84.

¹³ I. Merklejn, *Reforma japońskiego systemu oświaty w pierwszym okresie okupacji amerykańskiej (1945–1948)*, „Japonica: czasopismo poświęcone cywilizacji japońskiej” 1998, nr 8, s. 117.

¹⁴ *Ibidem*.

militarystyczne i nacjonalistyczne, a także wszystkich, którzy sprzeciwiali się polityce władz okupacyjnych. W wyniku przeprowadzonej w latach 1946–1947 weryfikacji ze szkół odeszło około 6 tysięcy nauczycieli. Wcześniej w związku z rosnącą presją dobrowolnie pracę w oświacie opuściło ponad 115 tysięcy osób¹⁵. Jak zauważa Edward R. Beauchamp: „jedną z największych ironii tego okresu było zachęcanie do demokratyzacji japońskiej oświaty poprzez niedemokratyczne akcje potężnych władz okupacyjnych”¹⁶.

Trzeci zespół dyrektyw na temat edukacji wprowadził zakaz praktykowania narodowego *shintō*. Wprowadzono wtedy rozdział religii od państwa. W myśl tych wytycznych zabroniono głoszenia ideologii związanej z *shintō* w państwowych instytucjach edukacyjnych, elementy religii miały zniknąć z podręczników oraz materiałów dydaktycznych. Zakazano państwowych pielgrzymek do świątyni oraz nauczania mitów zaczerpniętych z *Kojiki* i *Nihongi*, które dotychczas przedstawiano jako prawdę historyczną. W zaleceniach zabroniono również oficjalnego głoszenia doktryny stanowiącej, że cesarz Japonii z powodu przodków, dziedzictwa lub specjalnego pochodzenia zajmuje pozycję wyższą niż głowy innych państw¹⁷.

Czwarty zespół dyrektyw dotyczył zaprzestania nauczania w szkołach trzech przedmiotów: etyki, historii i geografii. Amerykanie doszli do wniosku, że podręczniki do wyżej wymienionych przedmiotów zawierają pozostałości przedwojennej propagandy. Zostały one zebrane i poddane szczegółowej analizie, w wyniku której etyka została całkowicie wyeliminowana z programu szkolnego, a podręczniki do historii wycofano z użycia w związku z licznymi kontrowersjami. Ostatecznie we wrześniu 1946 r. ukazał się nowy podręcznik zatytułowany *Droga naszego kraju* (jap. *Kuni-no ayumi*), który zaczynał się od opisów epoki kamiennej, wprowadzonych w miejsce mitów zaczerpniętych z *Kojiki* i *Nihongi*¹⁸.

Największe znaczenie dla reformy edukacji w powojennej Japonii miało opracowanie raportu Georga D. Stoddarda (1897–1981). Misja Stoddarda składała się z 27 pedagogów i naukowców amerykańskich. Ich celem było przygotowanie wytycznych, dzięki którym władze okupacyjne mogły dokończyć reformę systemu edukacyjnego¹⁹. W wyniku trzytygodniowej pracy komisji sporządzono raport będący podstawą przebudowy systemu oświaty. Dokument ten zawierał następujące wytyczne²⁰: 1) obowiązkowa bezpłatna edukacja powinna obejmować 6 lat szkoły podstawowej oraz 3 lata gimnazjum, ewentualnie 3 lata liceum, które miało przygotowywać do podjęcia czteroletnich studiów na uczelni wyższej, co oznaczało wprowadzenie

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ E.R. Beauchamp, *The Development...*, s. 303.

¹⁷ I. Merklejn, *Reforma japońskiego systemu...*

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ E.R. Beauchamp, *The Development...*, s. 304.

²⁰ *Ibidem*.

amerykańskiego modelu oświaty 6-3-3-4²¹; 2) wyższe wykształcenie winno być dostępne dla wszystkich, a nie tylko dla grup uprzywilejowanych; 3) administracja oświaty powinna zostać zdecentralizowana (przeniesienie kompetencji Ministerstwa Edukacji na organy władzy samorządowej); 4) należy wprowadzić jakąś formę alfabetu łacińskiego (*romaji*), aby język był drogą komunikacji, a nie barierą.

Ostatnim etapem reformy systemu edukacji japońskiej było uchwalenie w 1947 r. ustawy o podstawach edukacji. Jej treść urzeczywistniała zasady zawarte w raporcie misji Stoddarda²². W myśl dokumentu zapewniono powszechny dostęp do wykształcenia, koedukację oraz zakaz nadmiernej ingerencji państwa w oświatę. Ustawa potwierdzała obowiązkowy dziewięcioletni tryb nauki (6 lat szkoły podstawowej oraz 3 lata gimnazjum), a jej znaczenie dla demokratyzacji oświaty było tak duże, że bywa nazywana „konstytucją edukacyjną”.

Nowe standardy edukacyjne a zjawisko dyskryminacji

„Konstytucja edukacyjna” w założeniu miała wyrównać szanse dzieci i młodzieży w dostępie do rynku pracy. O ile w latach 1868–1945 uczestnictwo w edukacji ponadpodstawowej było przywilejem wąskiej grupy osób – przede wszystkim mężczyzn, którzy kontynuowali naukę w szkołach gimnazjalnych, liceach i szkołach wyższych, o tyle po 1945 r. w intencji władz wraz ze zmianą systemu na 6-3-3-4 i wydłużeniem edukacji obowiązkowej z 6 do 9 lat miało nastąpić wyrównanie szans w dostępie do dalszej edukacji. Ta z założenia nowoczesna, przygotowana na wzór zachodni reforma niosła ze sobą liczne nowe zagrożenia. Jak zostanie wykazane na dalszych stronach, podziały nie tylko nie znikły, ale powstały nowe granice dzielące dzieci i młodzież na zdolną do podjęcia dalszej nauki i taką, która powinna zakończyć edukację na poziomie obowiązkowym. Ponadto w latach powojennych zaczęły pojawiać się pierwsze oznaki dyskryminacji edukacyjnej w Japonii. Jednakże w przypadku japońskim zjawisko to miało, i do dziś w wielu przypadkach ma, inne znaczenie niż na Zachodzie. Kuriya Takehiko wskazuje na różnice pomiędzy euro-amerykańskim definiowaniem zjawiska dyskryminacji, a jego japońskim odpowiednikiem. O ile na Zachodzie dyskryminację definiuje się jako „różnicę w traktowaniu lub protekcję ze względu na przynależność klasową z pominięciem indywidualnych przymiotów”, o tyle w Japonii zjawisko to łączone jest z „indywidualnymi predyspozycjami i osiągnięciami”²³. „Dlatego też zjawisko *nōryokushigiteki no sabetsu* (dys-

²¹ System 6-3-3-4 odnosi się do – 6 lat edukacji w szkole podstawowej, 3 lat w gimnazjum, 3 lat w liceum oraz 4 na studiach wyższych (w przypadku uczelni medycznych jest to 6 lat).

²² H. Passin, *Society and Education in Japan*, New York 1965, s. 293–304.

²³ W języku japońskim dyskryminacja określana jest terminem *sabetsu*. Według autora definicji w założeniu zjawisko dyskryminacji w Japonii nie jest powiązane z pochodzeniem, przynależno-

kryminacji ze względu na zasługi) i *sabetsu/senbetsu kyō'iku* (selektywnej dyskryminacji edukacyjnej) są charakterystyczne [specyficzne – J.S.] jedynie dla japońskiego społeczeństwa²⁴.

Pierwszym ze zjawisk, które pojawiły się w powojennej japońskiej szkole, była merytokracja²⁵. W odniesieniu do wyspiarskiego kontekstu dotyczyła ona podziału uczniów na tych, którzy planowali dalszą ponadobowiązkową edukację ogólną, oraz pozostałych, którzy po zakończeniu gimnazjum kontynuowali naukę w szkołach branżowych (zawodowych)²⁶. Świadomość uczniów co do podjętych decyzji oraz nastawienie nauczycieli, skutkujące promowaniem edukacji ogólnej, zaczęły prowadzić do powstawania zjawiska dyskryminacji edukacyjnej (*sabetsu/senbetsu kyō'iku*). Uczniowie pragnący dalej się edukować (w liceach i na uczelniach wyższych) byli kierowani na dodatkowe kursy dokształcające i mogli liczyć na więcej uwagi ze strony nauczycieli, podczas gdy pozostałe osoby musiały się ograniczyć jedynie do kursu podstawowego bez możliwości rozwoju indywidualnych umiejętności. W corocznym raporcie przygotowanym przez Japońskie Stowarzyszenie Nauczycieli (Nihon Kyōshoku'in Kumiai²⁷) możemy przeczytać:

Występuje problem z doradztwem zawodowym w gimnazjach. Nawet jeśli uczeń wkracza na rynek pracy zaraz po zakończeniu edukacji obowiązkowej, istnieje duża świadomość dyskryminacji pomiędzy kursem ogólnym a zawodowym, zarówno wśród nauczycieli, jak i ogółu społeczeństwa. W końcu system 6-3 ma za zadanie utrzymanie wszystkich uczniów razem. Chyba że porzucimy ten system i zaczniemy kształcić uczniów w oddzielnych szkołach (ogólnych i zawodowych) w całej prefekturze, co w końcu doprowadzi... do punktu, w którym świadomość dyskryminacji będzie wzrastała i wzrastała, i przeniesie się na całe społeczeństwo²⁸.

Tak pojmowana świadomość dyskryminacji (*sabetsu-kan*) odnosi się więc z jednej strony do wyboru przez uczniów edukacji ogólnej, z drugiej zaś do panującej wśród nauczycieli tendencji do wspierania kursów przygotowujących do tego typu kształcenia oraz pomijania uczniów/zajęć związanych z edukacją zawodową.

ścią etniczną/narodową, płcią, miejscem urodzenia itd. Powyższa teza zostanie przeanalizowana w dalszej części tekstu. T. Kariya, *Hidden Educational Inequalities in Postwar Japan: Misconceptions and Reconceptions* [w:] *Demographic Change and Inequality in Japan*, ed. Sawako Shirahase, Melbourne 2011, s. 101–102.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Merytokracja – system, w którym pozycja społeczna uzależniona jest od kompetencji będących połączeniem inteligencji i edukacji. Kompetencje te są weryfikowane za pomocą obiektywnych systemów oceny, takich jak np. certyfikaty.

²⁶ Podobne rozróżnienie można wprowadzić w odniesieniu do szkół dziennych i wieczorowych oraz na uczniów kontynuujących naukę w liceach i tych, którzy kończyli edukację na poziomie obowiązkowym i wkraczali na rynek pracy.

²⁷ Znane również pod skróconą nazwą Nikkyōso.

²⁸ „Nihon no kyōiku” 1952, vol. 1, s. 65.

Jak zauważa Takehiko Kariya, nauczyciele japońscy już w latach 50. XX wieku byli uczuleni na rozróżnienie obu powyższych form edukacji i dostrzegali niebezpieczeństwo pogłębienia się dyskryminacji w wyniku dalszego wcielania owej dychotomii oświatowej²⁹.

Również sama idea zajęć dodatkowych wywoływała wśród japońskich pedagogów mieszane uczucia. Należy w tym miejscu ponownie podkreślić, że tego typu działania były skierowane jedynie do uczniów deklarujących dalszą, ponadobowiązkową edukację. Łączyło się to z ograniczeniem dostępu do edukacji dodatkowej dla całej rzeszy osób uczęszczających do szkół wieczorowych, zawodowych i nieprzejawiających zainteresowania (w założeniu władz oświatowych) dalszym kształceniem ogólnym. Pojawia się pytanie, czy ów brak chęci do dalszej edukacji wynikał jedynie z indywidualnych preferencji, czy też miał głębsze korzenie? Przywoływany już powyżej T. Kariya wskazuje w swojej pracy głównie na indywidualne predyspozycje intelektualne do podjęcia edukacji na wyższych szczeblach³⁰. Jednakże należy podkreślić, że o ile edukacja obowiązkowa (na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum³¹) jest w Japonii bezpłatna, o tyle dalsze kształcenie wiąże się ze znacznymi nakładami finansowymi. Wydaje się, że czynnik finansowy nie był brany pod uwagę w latach 50. i 60. XX wieku przy określaniu indywidualnych predyspozycji do dalszego kształcenia. W ten sposób wyłania nam się nowa kategoria, pomijana przez japońskich badaczy, jaką jest bieda i jej wpływ na powstanie kolejnej dyskryminowanej przez japoński system edukacyjny mniejszości, tym razem wykreowanej zgodnie z zachodnimi kryteriami. To właśnie dzięki wprowadzeniu dodatkowych pozalekcyjnych zajęć skierowanych do osób pragnących dalej się kształcić możliwe było uchwycenie tej nowej kategorii czy też grupy.

Dyskusja prowadzona w japońskim środowisku pedagogicznym oscylowała wokół spustoszenia, jakie wywołują dodatkowe kursy skierowane tylko do wybranych. Już w 1955 r. w roczniku „Nihon no kyōiku” (pol. „Edukacja w Japonii”) alarmowano:

²⁹ T. Kariya, *Hidden Educational Inequalities...*, s. 103.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Darmowe kształcenie dotyczy jedynie szkół państwowych (prowadzonych przez władze prefekturalne i miejskie). Edukacja w sektorze prywatnym jest odpłatna na każdym etapie – od przedszkola począwszy, na studiach doktoranckich kończąc. Różnica pomiędzy państwowym a prywatnym sektorem edukacyjnym, poza odpłatnością, polega na tym, że w przypadku prywatnych kondominiów oświatowych przejście sita egzaminacyjnego na poziomie przedszkola otwiera drogę do wyższych poziomów kształcenia – prywatne ośrodki częstokroć kształcą na wszystkich poziomach, łącznie ze studiami doktoranckimi. Absolwenci z automatu przechodzą na następny poziom kształcenia. W przypadku szkół państwowych po zakończeniu edukacji obowiązkowej należy zdawać egzaminy wstępne na każdy kolejny poziom nauki. Tego typu dychotomiczne rozróżnienie powoduje, że wykształcenie odebrane na prestiżowej państwowej uczelni ma nieporównywalnie większą wagę od tego z prywatnego ośrodka.

(...) intensyfikacja obecnego trendu zmierzającego do zwiększenia liczby zajęć dodatkowych przynosi wiele niekorzystnych efektów zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli... w przypadku wychowanków, którzy nie przejawiają chęci dalszego kształcenia, można usłyszeć, że „szkoly mają obsesję na punkcie przejścia studentów na wyższy poziom edukacji i zapominają o tych, którzy nie planują takiego posunięcia” oraz że „przez to studenci tacy traktowani są jak zapomniana połowa, zaczynają czuć się gorsi i mają poczucie krzywdy”³².

Próba załagodzenia pogłębiającej się różnicy w poziomie edukacji była, wysunięta na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, propozycja utworzenia oddzielnych klas dla uczniów pragnących edukować się na wyższych szczeblach oraz dla tych, którzy, niezależnie od przyczyn, nie przejawiali zamiaru dalszego kształcenia. W założeniu wnioskodawców odgórnie wprowadzony podział miał zniwelować różnice wynikające z braku uwagi ze strony nauczycieli. Tak skonstruowany system miałby gwarantować osobom „uzdolnionym” dostateczny dostęp do dodatkowych zajęć i dalsze sukcesy w zdobywaniu wyższego wykształcenia, podczas gdy pozostała młodzież nie byłaby narażona na negatywne skutki braku uwagi ze strony nauczycieli. Powyższa propozycja wywołała oburzenie w środowisku pedagogicznym. Jak zauważono na łamach „Nihon no kyōiku” w 1958 r.:

nawet bez podziału na oddzielne klasy uczniowie tacy [nieprzejawiający chęci dalszej nauki – J.S.] czują się gorsi i skrzywdzeni. Utworzenie oddzielnych klas z pewnością wpłynie na zwiększenie poczucia dyskryminacji wśród uczniów oraz 1) zaburzenie relacji pomiędzy uczniami, wzrost antagonizmów oraz poczucia wyższości i poniżenia; 2) (...) doprowadzi do powstawania gimnazjów zorientowanych na wyższą edukację³³.

Ponadto w podsumowaniu zwrócono uwagę, że „gimnazjaliści nie są zdolni do podejmowania decyzji o swojej przyszłości akademickiej” oraz że odgórny podział uczniów doprowadzi do „protestów ze strony rodzin przeciwko dyskryminacji edukacyjnej”³⁴.

Warto tu odwołać się do statusu materialnego uczniów i ich szans na podjęcie dalszej edukacji. Jak wspomniałem, w latach 50. i 60. XX wieku władze nie dostrzegały związku pomiędzy statusem materialnym a dalszą nauką na wyższych szczeblach kształcenia. Zwracano jedynie uwagę na indywidualne predyspozycje i osiągnięcia uczniów, niejako pomijając uwarunkowania środowiskowe. Japońskie Stowarzyszenie Nauczycieli (Nikkyōso) już w latach 50. XX wieku prowadziło badania nad przyczynami rezygnacji z dalszej nauki. W opublikowanych raportach wskazywano na brak czasu i pieniędzy jako jedne z głównych czynników zniechęcających młodzież do kontynuowania nauki w liceach (i na studiach wyższych). Kondycja

³² „Nihon no kyōiku” 1955, vol. 4, s. 593.

³³ „Nihon no kyōiku” 1958, vol. 7, s. 333.

³⁴ *Ibidem*.

ekonomiczna wydaje się w tym miejscu bardzo istotna. Nie dość rzec, że Japonia do lat 70. XX wieku była krajem „na dorobku”, który zmagał się z pozostałościami powojennymi³⁵. Dlatego, podobnie jak w okresie Meiji w XIX wieku, zakończenie edukacji na szczeblu obowiązkowym i podjęcie pracy zarobkowej dla biedniejszej części społeczeństwa nie było kwestią kaprysu, ale wyboru koniecznego. W raporcie z 1952 r. możemy przeczytać:

Jeśli chodzi o uczniów, którzy nie kontynuują swojej nauki, podstawowym powodem jest brak środków finansowych (...). Bez względu na ich stan psychiczny i warunki życiowe mają oni poczucie marginalizacji i w zasadzie nie są obdarzeni błogosławieństwem uprzywilejowanych warunków ekonomicznych, co oznacza, że są skłonni do utraty spokoju umysłu nawet pod wpływem drobnych spraw³⁶.

Można w tym miejscu założyć, że czynnik ekonomiczny był jednym z głównych wpływających na zaniechanie dalszego kształcenia. Dzięki spostrzeżeniom poczynionym przez Nikkyōso zaczęto fragmentarycznie łączyć status społeczno-ekonomiczny z predyspozycjami do dalszej nauki. Ważny wydaje się również fakt, że międzywojenny system kształcenia odpowiadał na potrzeby określonych klas społecznych i był dostosowany do zamożności poszczególnych grup odbiorców. Można przypuszczać, że zreformowana w okresie powojennym edukacja z jednej strony miała umożliwiać wszystkim osiągnięcie pożądanego statusu społecznego (być z założenia egalitarna), z drugiej zaś utrzymywać swoiste *status quo* pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi (w tym faworyzować zamożne elity społeczne). Powyższy stan rzeczy obrazuje wypowiedź zamieszczona w „Nihon no kyōiku”, której autor w następujących słowach podsumowuje ówczesny stan edukacji:

Pośród pracującej młodzieży znajdujemy wszystkie typy złych stanów, łącznie z różnicą pomiędzy bogatymi i biednymi. Mówię im zawsze, że nie jest dobrze mieć takie poczucie niższości, taki dyskryminujący sposób myślenia i że kształtują ludzi, którzy staną wyprostowani w każdej sytuacji, nawet jeśli są pracującymi robotnikami, jako wolni i równi ludzie³⁷.

Japońskie władze oświatowe, starając się przeciwdziałać temu niebezpiecznemu zjawisku, wprowadziły na przełomie lat 50. i 60. XX wieku system oparty na rocznych testach inteligencji. W zamyśle od tego momentu o przyszłości młodych ludzi miały decydować obiektywne wyniki miarodajnych egzaminów przeprowadzanych we wszystkich szkołach. Co więcej, japońska szkoła miała odtąd koncen-

³⁵ Więcej na ten temat można znaleźć w pracach: T. Shintani, *Wpływ mechanizacji rolnictwa na życie wiejskie w Japonii* [w:] *Rozwój a kultura. Perspektywy poznawcze i praktyczne*, red. R. Vorbrich, Wrocław 2012, s. 193–206; M. Sekizawa, *Powojenny rozwój ekonomiczny a zmiana modelu życia Japończyków* [w:] *Rozwój a kultura...*, s. 207–220.

³⁶ „Nihon no kyōiku” 1952, vol. 1, s. 114.

³⁷ *Ibidem*, s. 138.

trować się na młodym człowieku „jako całości”, a nie wzmacniać indywidualny potencjał jednostki³⁸.

W wydanym po corocznym spotkaniu Nikkyōso periodyku „Nihon no kyōiku” spotykamy się z krytyką nowego pomysłu:

Ideę, że inteligencja jest wrodzona i za pomocą testów można przewidzieć z dużym prawdopodobieństwem przyszły jej poziom, a same testy mają wartość egzaminów wstępnych, określiłbym jako wątpliwą. (...) W tym sensie założenie, że IQ ma stałą wartość, jest bezużyteczne i krzywdzące, gdyż przypisuje na stałe etykiety doskonałości i niższości studentom, odmawiając jednocześnie możliwości przyszłego rozwoju, efektywnie pieczętuje ich [studentów – J.S.] przeznaczenie³⁹.

W ten oto sposób japońska oświata zaczęła powoli odchodzić od merytokracyjnego systemu kształcenia na rzecz systemu, w którym esencjalizm i powiązany z nim determinizm odgrywają kluczową rolę w określeniu akademickiej przyszłości młodego człowieka. Warto zauważyć, że testy inteligencji były przeprowadzane w japońskich szkołach jeszcze na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Ich wyniki nigdy nie były podawane do wiadomości uczniów. Dlatego też to na barkach wychowawców klas spoczywało kierowanie przyszłością swoich podopiecznych⁴⁰. Wspomniany wyżej determinizm był główną przyczyną krytyki nowego rozwiązania. Nauczyciele zrzeszeni w Nikyōso otwarcie podkreślali, że nie można na podstawie jednakowych testów określać przyszłości wszystkich dzieci⁴¹. Co więcej, możliwość osiągnięcia zakładanych efektów nie może być determinowana przez wrodzone zdolności, ale powinna być określana przez pracę, jaką uczeń wkłada we własny rozwój (jap. *ganbari*⁴²). Pojawiające się głosy sprzeciwu nie tylko dotyczyły samego zjawiska determinizmu edukacyjnego. Podnoszono argumenty, że metody wykorzystywane przy

³⁸ J. Hendry, *Understanding Japanese...*, s. 85, W.K. Cummings, *Education and Equality in Japan*, Princeton, NJ 1980, s. 117.

³⁹ „Nihon no kyōiku” 1958, vol. 7, s. 321.

⁴⁰ Wychowawca na podstawie wyników osiągniętych w nauce oraz testach IQ sugerował uczniowi (i jego rodzicom), jakie liceum lub uniwersytet należy wybrać. W przypadku osób „najzdolniejszych” sugerowano prestiżowe publiczne licea oraz państwowe uniwersytety, podczas gdy „mniej zdolnym” wskazywano prywatne bądź trzeciorzędne szkoły średnie oraz prywatne uczelnie wyższe, na które można było się dostać z polecenia. Powyższy system pośrednio funkcjonuje do dziś, z tą różnicą, że obecnie wiele prywatnych szkół specjalizuje się w przygotowaniu swoich podopiecznych do podjęcia walki o miejsce na prestiżowej państwowej uczelni – w takim przypadku wyścig o upragniony indeks zaczyna się już na etapie gimnazjum, a okres przygotowań trwa 6 lat.

⁴¹ Współczesne badania psychologiczne dzielą inteligencję na kilka różnych typów. Dla przykładu zdefiniowane przez Howarda Gardnera w latach 80. XX wieku formy inteligencji to: 1) logiczno-matematyczna, 2) językowa, 3) przyrodnicza, 4) muzyczna, 5) przestrzenna, 6) ruchowa, 7) interpersonalna – społeczna, 8) interpersonalna – intuicyjna. Wszystkie te formy nie są opisywalne i mierzalne za pomocą standardowych testów IQ.

⁴² *Ganbaru* – staranie się, danie z siebie wszystkiego (ang. Do Your best).

badaniu IQ faworyzują dzieci wywodzące się z bogatszych warstw społecznych. Raporty z badań przeprowadzonych w latach 1960–1961 w prefekturach Guma, Kioto, Osaka czy też Kumamoto wskazywały wyraźnie na korelację pomiędzy ubóstwem (środowiskiem społecznym) a niskim poziomem inteligencji⁴³. Spotkało się to z ostrą reakcją ze strony przedstawicieli oświaty. Jak zauważył autor artykułu zamieszczonego w maju 1962 r. w „Kyō’iku journal”:

wszystkie dzieci (...) merytorycznie mają zdolność do osiągnięcia 100% [w testach – J.S.] i wierzę, że skoro tego nie robią, to oznacza, iż nie możemy powiedzieć, że „edukacja” w prawdziwym tego słowa znaczeniu przebiega poprawnie⁴⁴.

Wszystkie powyższe dyskusje doprowadziły do kolejnej zmiany w japońskim systemie kształcenia. Zmiana ta spowodowała pozorne porzucenie merytokracji na rzecz obsesyjnego gromadzenia indywidualnych osiągnięć edukacyjnych. Doprowadziło to, wraz ze wzrostem zamożności społeczeństwa, do umasowienia procesu kształcenia.

W stronę edukacji masowej

Jak wspomniano wyżej, dorastający w powojennej Japonii młodzi ludzie byli uczelniami na zjawisko dyskryminacji edukacyjnej. Niejednokrotnie będąc ofiarami transformacji systemowych, dostrzegali potencjał, jaki kryje się w odebraniu odpowiedniego, wysokiego wykształcenia oraz jego związek z przyszłą karierą zawodową i statusem materialnym. Ponieważ wielu z nich uniemożliwiono dalsze kształcenie, inwestowali w swoje dzieci znaczne środki finansowe, aby zapewnić im lepszy start w wyścigu, którego zwieńczeniem była wymarzona praca. Funkcjonujący w powojennej Japonii model edukacji zakładał, że wraz z zakończeniem kształcenia obowiązkowego jedynie grupa wybranych osób mogła kontynuować „karierę akademicką”. Co więcej, obok uczelni kształcących na poziomie studiów licencjackich funkcjonowały dwuletnie szkoły wyższe (ang. *junior collage*, jap. *Tanki Daigaku*) dające wykształcenie odpowiadające 5. ramie kwalifikacji (ulożone pomiędzy wykształceniem maturalnym a licencjackim)⁴⁵. Popularność dwuletnich szkół wyższych w powojennej Japonii była spowodowana ich specyficzną ofertą skierowaną do konkretnego odbiorcy⁴⁶. Były przeznaczone głównie dla młodych kobiet, które po liceum pragnęły

⁴³ T. Kariya, *Hidden Educational Inequalities...*, s. 107.

⁴⁴ Cyt. za: *ibidem*, s. 107.

⁴⁵ Jest to tzw. krótki cykl studiów pierwszego stopnia, kończący się uzyskaniem dyplomu i możliwością podjęcia uzupełniających dwuletnich studiów licencjackich.

⁴⁶ Kumiko Fujimura-Fanselow, *Womens's Participation in Higher Education in Japan*, „Comparative Education Review”, November 1989, vol. 29, no. 4, s. 471.

podjąć studia na uczelni wyższej. Warto zauważyć, że tradycyjną rolę, jaką do lat 90. XX wieku przypisywano kobiecie, było po zakończeniu edukacji obowiązkowej i ewentualnie średniej szybko zamążpójście – miała stać się „mądrą żoną i dobrą matką”. Dlatego też kształcenie niewiast na poziomie akademickim traktowano jako potrójną stratę: czasu, pieniędzy oraz miejsc na uczelniach, które mogłyby zająć mężczyźni. Dla tych ostatnich bowiem wyższe wykształcenie było koniecznością na drodze do podjęcia dobrze płatnej i dożywotniej pracy⁴⁷. Jednakże wraz z wprowadzeniem swoistego egalitaryzmu edukacyjnego umożliwiono kobietom dalsze kształcenie w ramach dwuletnich studiów wyższych, jednocześnie pozornie likwidując dyskryminację i nierówność w dostępie do wykształcenia akademickiego⁴⁸.

Również w przypadku mężczyzn wspomniany egalitaryzm edukacyjny łączył się z jedynie pozornym zwiększeniem dostępu do szkół wyższych. Wraz z porzuceniem idei oficjalnych testów sprawdzających poziom inteligencji wprowadzono zasadę, która na poziomie kształcenia obowiązkowego promowała rankingi mające przekładać się na ewaluację poziomu kształcenia w całym kraju. Aby tego dokonać, zaczęto korzystać w Japonii z jednego wspólnego, standardowego zestawu materiałów edukacyjnych i programów kształcenia obowiązkowego, co w teorii umożliwiło przeprowadzenie miarodajnych testów. Od tego momentu w domyśle każdy student, niezależnie od pochodzenia i statusu materialnego, mógł uzyskać maksymalną liczbę punktów, jeśli tylko poświęcił na opanowanie materiału odpowiednio dużo czasu i pracy. W założeniu wprowadzenie wspólnych rankingów dla całego kraju miało przyczynić się do likwidacji funkcjonującego w świadomości Japończyków poczucia dyskryminacji. Jak bowiem zauważa T. Kariya:

traktowanie w taki sam sposób wszystkich uczniów, bez izolowania żadnego z nich od głównego toku nauczania, było postrzegane jako „równa edukacja”, która nie będzie prowadziła ponownie do uczucia dyskryminacji [jak miało to miejsce w przeszłości – J.S.]. Co dziwniejsze, oznaczało to, że powiedzenie uczniowi, iż znajdował się wśród 1% najsłabszych studentów z jego rocznika w całej Japonii, miało uczynić go szczęśliwym, gdyż nie był dyskryminowany poprzez wyłączenie z systemu rankingowego⁴⁹.

⁴⁷ W przypadku kobiet zakładano *a priori*, że wraz z zamążpójściem zrezygnują z dalszej kariery zawodowej i poświęcą się tradycyjnie przypisanej roli społecznej. Dlatego też kształcenie kobiet postrzegano jako inwestycję nieopłacalną zarówno dla społeczeństwa, jak i samych zainteresowanych.

⁴⁸ Należy podkreślić, że większość absolwentek Junior Collage nigdy nie podejmowała dalszej nauki, a w wielu przypadkach była wręcz zniechęcana, gdyż zgodnie z panującym do lat 80. XX wieku przekonaniem kobieta wykształcona podwójnie zmniejszała swoje szanse na zamążpójście. Po pierwsze, przesuując granicę wieku, w którym będzie gotowa do wstąpienia w związek małżeński, a po drugie, ograniczając liczbę potencjalnych partnerów, kandydatów na męża – w tradycyjnym ujęciu żona nie powinna być tak samo lub lepiej wykształcona od męża.

⁴⁹ T. Kariya, *Hidden Educational Inequalities...*, s. 109.

Nowe podejście do problemu wyrównywania szans i walki z dyskryminacją edukacyjną doprowadziło do całkowitego odsunięcia w cień właściwych przyczyn rozwarstwienia wśród uczniów, jakimi były status społeczny oraz finansowy rodziny. Od lat 70. XX wieku to podejście emocjonalne ucznia do nauki stanowiło o jego możliwościach i zdolnościach. Nowy system oparty na budowaniu przekonania o wartości uzyskanego wykształcenia (*gakureki shakai*) zaczął napędzać swoisty wyścig edukacyjny, którego efektem stała się inflacja edukacyjna. Co istotne, przestano zwracać uwagę na nierówności wynikające ze statusu społecznego, który, co prawda, w wyniku boomu gospodarczego przestał odgrywać pierwszorzędą rolę w dostępie do edukacji ponadobowiązkowej, jednakże w perspektywie otrzymanego wykształcenia (poziomu edukacji i standardów naukowych) funkcjonował w tle toczącego się „wyścigu szczurów”. Co więcej, od lat 70. XX wieku nastąpiło w Japonii rozgraniczenie statusu społecznego wynikającego z miejsca narodzin od tego, który osiągało się wraz ze zdaniem egzaminów wstępnych do liceów i na uczelnie wyższe⁵⁰. Tak postrzegany nowy system funkcjonujący w Japonii wprowadził swoiste „ponowne narodziny” jednostki w społeczeństwie przypisującym nadrzędną rolę uzyskanym kwalifikacjom (wykształceniu). Jak zauważył już na początku lat 70. Johan Galtung:

jest to system kierowany przez ideologię przynależności do grupy, więc kiedy jest się raz przypisanym do określonej grupy, to jest ekstremalnie ciężko zmienić swoją klasę. W tym systemie kwalifikacji biologiczne narodziny poprzedzają społeczne narodziny. Przyglądając się bliżej temu zjawisku, można zauważyć, że obie te formy narodzin łączy fakt, iż przynależność klasowa jest determinowana przez narodziny. Aby to jeszcze bardziej podkreślić, przypisanie do określonej klasy [społecznej – J.S.] jest zdeterminowane zdaniem egzaminu wstępnego na następny poziom... zdanie egzaminu zaś jest ponownymi narodzinami; a kiedy osoba się ponownie narodzi, jej status społeczny będzie determinowany w ten sam sposób, w jaki okoliczności biologicznych narodzin determinują status w społecznościach konserwatywnych⁵¹.

Egzaminy stały się więc dla młodych ludzi swoistym obrzędem przejścia⁵², który z dzieci czynił ludzi dorosłych, wkraczających w świat ściśle regulowany normami i osiągnięciami poszczególnych uczestników sieci powiązań. Jednocześnie warto w tym miejscu postawić pytanie, na ile wiedza potrzebna do zdania egzaminu wstępnego na uczelnię wyższą jest przydatna w późniejszym zawodowym życiu.

⁵⁰ Według danych z początku XXI wieku 96,9% absolwentów gimnazjów podejmowało naukę w liceach, zaś blisko 75% osób kończących szkoły średnie kontynuowało dalszą edukację (w tym blisko 50% na uczelniach wyższych); J. Hendry, *Understanding Japanese...*, s. 87, 96.

⁵¹ J. Galtung, *Social structure, education structure and life long education: The case of Japan* [w:] *Reviews on National Policies for Education: Japan*, OECD, 1971, s. 139.

⁵² Więcej na ten temat zob. J. Splisgart, *Obrzędowość rodzinna w Japonii. Społeczny wymiar obrzędów przejścia dawniej i dziś*, Wrocław 2012.

Czy cel, jakim jest podjęcie studiów na wymarzonej uczelni, będzie jednoznaczny z uzyskaniem stosownych, wysokich kwalifikacji zawodowych? Japonia na tle wielu wysoko rozwiniętych państw cechuje się silnym powiązaniem uczelni wyższych z rynkiem pracy. Nie jest tajemnicą, że kadry kierownicze ogromnych koncernów rekrutowane są spośród uniwersytetów współpracujących z danymi przedsiębiorstwami. Jeszcze na początku XXI wieku tylko ukończenie prawa na Uniwersytecie Tokijskim (Tōkyō Daigaku) umożliwiało podjęcie aplikacji sędziowskiej lub pracę w parlamencie. Inne uczelnie kształciły „co najwyżej” kandydatów na prokuratorów, adwokatów, radców prawnych czy też notariuszy. Nie inaczej wyglądała sytuacja w odniesieniu do koncernów, które, będąc ściśle powiązane z uczelniami wyższymi, preferowały konkretnych kandydatów do zatrudnienia w swoich szeregach. Uzyskane w trakcie studiów wykształcenie nie przekładało się na zajmowane stanowisko. Ważny był jedynie dyplom ukończenia uczelni wyższej, który świadczył o nakładzie pracy wniesionej przez młodego człowieka w dostanie się na studia⁵³. Dlatego też, jak zauważa obrazowo J. Galtung:

[narodziny społeczne – J.S.] mają miejsce podczas różnych egzaminów wstępnych i jak wszystkie narodziny łączą się z bólem. Jest okres ciąży z elementem społecznego wyłączenia (przygotowaniami do egzaminu); poród (egzamin); są również poronienia i wysoka śmiertelność noworodków (wysoki wskaźnik samobójstw⁵⁴ dla grupy wiekowej 20–24 lata w tym szczególnym okresie roku w kwietniu). Jest to traumatyczne i dramatyczne; i takie powinno być, gdyż jest to wejście w prawdziwe życie. Biologiczne narodziny są dramatyczne, a społeczne narodziny w pełni świadomych indywidualności nawet bardziej⁵⁵.

Pomimo że Galtung postawił swoją diagnozę już w latach 70. XX wieku, na zmiany w systemie edukacji trzeba było czekać do przelomu stuleci. To właśnie

⁵³ W powszechnym przekonaniu studia były okresem, w którym młody człowiek mógł odpuścić pomiędzy egzaminami wstępnymi (piekłem egzaminacyjnym z końca liceum) a podjęciem dożywotniej pracy. Jeszcze na początku XXI wieku funkcjonowało przekonanie, że każdy, kto zaczął studia, musi je skończyć, choćby nie chodził na zajęcia. Również przedsiębiorstwa nie przykładały wagi do uzyskanego wykształcenia, gdyż w ramach swoich struktur kształtowały umiejętności potrzebne do wykonywania zleconej pracy. Pierwszy rok pracy stawał się więc okresem przyuczania do wykonywania zawodu, a dyplom ukończenia renomowanej (najczęściej państwowej) uczelni wyższej stanowił o prestiżu przejścia przez piekło egzaminacyjne (*jigoku shiken*) z powodzeniem. Więcej na temat zjawiska piekła egzaminacyjnego zob. M. Cykowska-Nowak, *Společné funkce školnictva v Japonsku i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*, Poznań–Toruń 2000.

⁵⁴ Wysoki wskaźnik samobójstw dotyczy osób, które pomimo nakładu pracy nie dostały się na uczelnię wyższą. Omówiony na początku artykułu system 6-3-3-4 (lub 6+3+3+4) może być również opisany wzorem 6+3+3+x+4, gdzie „x” oznacza liczbę lat poświęconych na próby dostania się na wymarzoną uczelnię wyższą. W wielu przypadkach presja społeczna powstała w wyniku nieudanego podejścia prowadziła do skutecznych prób samobójczych.

⁵⁵ J. Galtung, *Social structure...*, s. 139.

w początkowych latach XXI wieku wprowadzono nowe rekomendacje dotyczące edukacji obowiązkowej. Ich przesłaniem było odciążenie młodych ludzi (zmniejszenie liczby godzin nauki i skrócenie z 6 do 5 dni tygodnia szkolnego), tak aby mieli czas na „wytchnienie” (jap. *Yutori*) oraz wzmocnili swoją „siłę życiową” (*ikiru chikarā*). Dostrzeżono, że dotychczasowy system nauki nastawionej na zdawanie egzaminów nie znajduje zastosowania w życiu codziennym w społeczeństwie, co więcej, nadmiar czasu poświęcony na studiowanie (zarówno w szkole, jak i w trakcie zajęć pozalekcyjnych i w domu) prowadzi do powstawania licznych problemów natury psychicznej (takich jak np. syndrom chronicznego zmęczenia, wycofania społecznego i inne).

Podsumowanie

Co ciekawe, wśród prowadzonych dyskursów zabrakło refleksji nad równym dostępem do edukacji wszystkich zamieszkujących Japonię mniejszości etnicznych i kulturowych (zarówno tych funkcjonujących od pokoleń, jak i nowo przybyłych). Koncentrowano się przede wszystkim na wspólnym programie kształcenia, który miał świadczyć o jednakowych standardach obowiązujących z jednej strony wszystkich uczniów, z drugiej będących pod stałą kontrolą władz oświatowych. W domyśle japońskie szkolnictwo miało kształtować obywatela japońskiego wpasowującego się w konkretny wzorzec. Zabrakło w nim miejsca dla rozważań nad wielokulturowością i indywidualizmem. Jednym z najistotniejszych składników procesu kształcenia było i często pozostaje do dziś wychowanie moralne⁵⁶. To za jego pomocą dzieci uczą się, że żadna praca nie przynosi ujmy i że trzeba dbać o wspólne mienie. W ramach zajęć szkolnych uczniowie rozdają posiłki kolegom, sprzątają szkołę i jej najbliższą okolicę oraz uczestniczą w różnych wspólnych przedsięwzięciach. Jest to zgodne z Galtungowskim modelem prawie permanentnego przypisania do jednej grupy społecznej.

Zainteresowanie mniejszościami etniczno-kulturowymi i ich miejscem w japońskim systemie oświaty zaczęło pojawiać się dopiero na początku XXI wieku, kiedy to zakwestionowano dotychczasowy homogeniczny model japońskiego społeczeństwa. Dostrzeżono, że pomimo wyspiarskiego położenia w Japonii od pokoleń funkcjonują liczne mniejszości etniczne (chińska i koreańska, autochtoniczna ajnaska czy też riukiuńska), kulturowe (jak dawni *burakumin*⁵⁷), powracając z zagranicy

⁵⁶ Więcej na temat wychowania moralnego w japońskiej szkole zob. K. Starecka, *Wychowanie moralne we współczesnej japońskiej szkole [w:] Japonia ery Heisei. Alienacje i powroty*, red. K. Starecka, A. Żulawska-Umeda, Warszawa 2015, s. 131–166.

⁵⁷ *Burakumin* – termin określający osoby funkcjonujące poza oficjalnymi strukturami społecznymi. Do końca okresu Edo (1602–1868) grupa ta składała się z dwóch kast – nieludzi (*eta*) trwa-

potomkowie Japończyków (np. z Brazylii) oraz zaznaczają swoją obecność nowo przybyłe grupy, w tym dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych. Problematyka ta jest ważna i wymaga osobnego omówienia w kolejnym tekście.

SUMMARY

THE PROBLEM OF DISCRIMINATION IN THE JAPANESE SCHOOL AGAINST THE BACKGROUND OF THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

From the 19th century, Japanese society was built on the myth of its homogeneity, a myth that was perpetuated by the educational system. Japanese education was designed to standardize citizens and develop a sense of collectivity in them. Reforms carried out at the end of the 19th Century and after World War II (in the years 1945–1950) were largely aimed at shaping this collective sense of unity among the Japanese. It is no secret that, both in the 19th century and the period immediately following the end of the war, education – especially at higher than compulsory levels – was intended for a selected, narrow group of people. With the spread of the new education model, new problems emerged that had not been noticed so far (due to limited access to education). One of them was the phenomenon of discrimination, which began to be conceptualized in the 1950s and 1960s. This article is devoted to the Japanese view of this phenomenon. It shows how the discussion on new problems affecting the Japanese school system took place. In the background of all disputes among members of educational authorities and numerous non-governmental organizations, the problem of discrimination against minority groups living in the Japan, until the end of the 20th century, never (or almost never) appeared. The focus was on strengthening, on the one hand, the moral education of students, and on the other, on preserving and consolidating the myth of the homogeneity of Japanese society. At the same time, the essay provides an introduction to reflection on the phenomenon of discrimination in Japanese schools.

le wykluczonych ze społeczeństwa, trudniących się pracą uznawaną za nieczystą (np. grabarzy, rzeźników, garbarzy skór, katów itd.) oraz wyrzutków (*hinin*), czyli osób wykluczonych czasowo ze społeczeństwa (przestępców, chorych itd.).