

Mirosława Cyłkowska-Nowak

Równość możliwości w edukacji japońskiej - kontynuacja i zmiana

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 55-66

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MIROŚŁAWA CYLKOWSKA-NOWAK

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Równość możliwości w edukacji japońskiej – kontynuacja i zmiana

Równość – obok wolności, sprawiedliwości, solidarności – stanowi jedną z kluczowych wartości społecznych. Debaty na temat zapewnienia egalitarnych relacji w społeczeństwach prowadzone są od dawna. Ulegały one ożywieniu zwłaszcza w przełomowych momentach historii. Miało to miejsce szczególnie wtedy, kiedy upadek dotychczasowej wizji życia społecznego wymuszał konieczność stworzenia czegoś nowego, doskonalszego, godzącego interesy różnych stron sceny społecznej i politycznej lub neutralizującego ludzkie niezadowolenie. Równość stanowiła często swoiste *panaceum*, do którego można się odwołać w sytuacjach krytycznych. Nie zawsze jednak debaty wokół równości pozwalały łagodzić lub rozwiązywać istniejące problemy w oczekiwanym przez jednostki, grupy i całe społeczeństwa zakresie i kierunku. Przyczyn niepowodzeń czy nieskuteczności polityki i działań egalitarnych upatrywać należy zarówno w rzeczywistości, jak i w świadomości społecznej (Buchner-Jeziorska 1984, s. 179).

Krajem uznawanym – dość stereotypowo – za egalitarny jest Japonia. Nowe, demokratyczne państwo japońskie, powstałe po II wojnie światowej, uczyniło równość centralną wartością społeczną. System edukacji w tym kraju przebył bezsprzecznie długą i trudną drogę „postępująco-przystosowawczej ewolucji”, w toku której kształcenie dostępne w przeszłości tylko dla elit stało się egalitarne i ma zapewniać równe możliwości edukacyjne wszystkim dzieciom. Uczniowie japońscy osiągają wysokie wyniki w międzynarodowych pomiarach wiedzy, a wysoki poziom szkolnictwa uważany jest za podstawę sukcesów ekonomicznych Japonii. Jednak wielu Japończyków wyrażało i wyraża niezadowolenie z kształtu edukacji. Dlatego nadal toczą się w tym kraju publiczne spory wokół licznych problemów i kontrowersji (także w odniesieniu do kwestii równości), które nie zostały rozwiązane w trakcie kolejnych reform (Cylkowska-Nowak 2000; Cylkowska-Nowak 2008).

Celem pracy jest próba ukazania ewolucji myślenia o równości możliwości w edukacji w Japonii, przemian polityki oświatowej oraz różnorodnych prób dokonywania zmiany edukacyjnej, mającej zapewnić bardziej równe szanse w oświacie obywatelom tego kraju.

Wybrane teoretyczne wyjaśnienia równości oraz równości edukacyjnych szans

Pedagodzy, socjologowie, politolodzy podejmowali liczne próby wyjaśnienia i opisanego pojęcia równości i równości szans. Powstałe dotychczas prace charakteryzują się ogromnym zróżnicowaniem, a ich podstawy teoretyczne nie stanowią jednej zwartej teorii. Obejmują one dokonania teoretyków reprezentujących bardzo odległe orientacje intelektualne (Cylkowska-Nowak 2007, s. 357–364). Niekiedy dochodzi do łączenia zróżnicowanych sposobów myślenia o równości. Badacze często nie definiują równości, sposób jej rozumienia zawarty jest w pracach naukowych *implicite*. Najczęściej można go łatwo odczytać. Tak prowadzonym analizom równości towarzyszy zwykle demaskowanie nierówności, a ich źródła charakteryzują się ogromną różnorodnością i złożonością – od relacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, kulturowej do emocjonalnej (Lynch 2002, s. 5).

Dla zrealizowania celów badawczych tej pracy wykorzystane zostaną dwa modele teoretyczne wyjaśniające równość szans w edukacji, opracowane w piśmiennictwie pedagogicznym przez Torstena Huséna. Pierwszy z nich określany jest mianem *egalitarystycznej koncepcji równości szans* i oparty został na założeniu, iż szanse równe są wtedy, gdy równe są wyniki. Zadaniem szkolnictwa byłoby zatem zapewnienie podobnych osiągnięć szkolnych wszystkim uczniom. Ten sposób myślenia pociąga za sobą eliminację początkowej selekcji uczniów, położenie większego nacisku na „jednolitość” systemu edukacyjnego oraz stworzenie optymalnej możliwości pełnego rozwoju indywidualnych uzdolnień dzieci i młodzieży poprzez zapewnienie odpowiednich środków takich, jak np. programy wyrównawcze. Z kolei drugi model, charakteryzowany przez Huséna, to *merytokratyczna koncepcja równości szans*. Zakłada on, że wszystkim uczniom należy dać te same szanse życiowe lecz nie musi to prowadzić do takich samych rezultatów czyli pozyskiwania wyższego poziomu równości utożsamianego z osiąganym ostatecznie statusem społecznym lub ekonomicznym. W tym ujęciu istotne jest zapewnienie równego dostępu do szkolnictwa zarówno w rozumieniu prawnym (formalnym), jak i praktycznym (czyli poprzez uruchomienie działań na rzecz eliminacji ekonomicznych lub organizacyjnych przeszkód, które uniemożliwiają upośledzonym socjoekonomicznie dzieciom rozwijanie posiadanych zdolności w ramach edukacji). W perspektywie merytokratycznej sukces i porażka

szkolna zależą wyłącznie od zaangażowania się, wysiłku i zasług konkretnego ucznia, a zatem uzasadniona jest selekcja prowadząca do kierowania dzieci na różnorodne tory edukacyjne (Husén 1972).

Każdy z przedstawionych tu sposobów myślenia o równości szans edukacyjnych wydaje się być poznawczo interesujący. Lecz społeczeństwa, które podjęły wysiłek ich wprowadzenia w życie napotykały na szereg różnorodnych trudności. Jednym z przykładów takich krajów jest Japonia, w której panuje powszechna zgoda co do tego, że równość szans warunkuje istnienie bardziej sprawiedliwego społeczeństwa.

Równość w powojennej Japonii – kontrowersje wokół podstaw prawnych

W pierwszych powojennych dekadach interpretacja koncepcji równości w Japonii w ogromnej mierze opierała się na postanowieniach uchwalonego w 1947 roku *Fundamentalnego Prawa Edukacji* (*Fundamental Law of Education*). Określało ono podstawowe prawo i obowiązek obywateli do pobierania edukacji zgodnie z duchem *Nowej Konstytucji*. Rozumienie ideału równości zawarte zostało w artykule 3 *Fundamentalnego Prawa Edukacji*. W artykule tym stwierdzono, iż „wszyscy ludzie mają prawo otrzymywać równą edukację odpowiadającą ich uzdolnieniom, nie mogą stanowić podmiotu dyskryminacji edukacyjnej ze względu na rasę, wyznawaną religię, status społeczny, sytuację ekonomiczną czy pochodzenie rodzinne” (Aoki 1990, s. 319–322).

Zakładano początkowo, że treść artykułu 3 odzwierciedla logiczną równowagę pomiędzy dwoma postulatami – egalitarystycznym i merytokratycznym. Zawarte w nim wyrażenie „równa edukacja” akcentuje pierwszy postulat (egalitaryzm), a kolejne sformułowanie, będące podstawą przydzielania dzieci do różnych rodzajów szkół – „odpowiadających ich uzdolnieniom” – podkreśla również drugi (merytokrację).

Można jednak z pewną dozą pewności stwierdzić, że w okresie, jaki nastąpił w Japonii po II wojnie światowej, przykładano więcej wagi do rozwijania „egalitaryzmu” niż „merytokracji”. Wskazane w artykule 3 *Fundamentalnego Prawa Edukacji* elementy w zasadniczy sposób odbiegały od zasad panujących przed wojną, a mianowicie – administracyjnego przydzielania dzieci do różnych typów szkół w oparciu o ich pochodzenie społeczne (zależne od urodzenia w elitarnej lub nie-elitarnej rodzinie). Po II wojnie światowej japońscy reformatorzy edukacji, współpracujący z Pierwszą Amerykańską Misją Edukacyjną, uznali, że zreformowanie przedwojennego wielotorowego systemu edukacyjnego w jednolity system 6–3–3–4 stanowi niezbędny element demokratyzacji państwa, a w szczególności wprowa-

dzenia w ramach reform społecznych zasady równości. W związku z tym promowana przez *Fundamentalne Prawo Edukacji* równość była początkowo interpretowana w sposób egalitarystyczny – i rozumiana w Japonii jako podstawa równego i skutecznego wykształcenia zarówno elit państwa, jak i wysoko kwalifikowanej siły roboczej dla przemysłu. Miało się to odbywać w położonej najbliżej miejsca zamieszkania ucznia publicznej szkole rejonowej (Okada 1999, s. 177). System szkolny miał charakter egalitarny i publiczny.

Po II wojnie światowej nastąpił też podział oświatowej sceny politycznej. Z jednej strony wyłoniła się grupa tzw. „progresywiści”, skupiona przy *Nikkyoso (Nihon Kyōshokuin Kumiai)* czyli Japońskiej Unii Nauczycieli i sympatyzująca z partiami lewicowymi. Liderzy tego ugrupowania uznawali edukację za dobro samo w sobie i uważali, że zapisana prawnie równość uniemożliwia zaistnienie sytuacji, w której odmówiono by dostępu do edukacji któremukolwiek dziecku lub potraktowano je w inny, odmienny od ogólnie przyjętych norm prawnych sposób. „Progresywiści” byli zwolennikami systemu 6–3–3–4 oraz wprowadzenia w Japonii ogólnokształcącej szkoły średniej rozszerzonej, a zatem dostępnej dla wszystkich bez względu na istniejące różnice uzdolnień uczniów. Tak skonstruowany system szkolny stanowiłby – zdaniem działaczy Japońskiej Unii Nauczycieli – „siłę napędową budowania homogenicznego społeczeństwa”, a dzieci „mogłyby rozwijać się w duchu współpracy przekraczającym pochodzenie rodzinne”. „Progresywiści” reprezentowali zatem egalitarystyczny pogląd na edukację (Okada 1999, s. 177).

Odmienne opinie głosiła na japońskiej scenie politycznej grupa zdominowana przez konserwatystów i sympatyzująca z Partią Liberalno-Demokratyczną oraz z *Monbushō* czyli Ministerstwem Edukacji. Kolejne powojenne konserwatywne rządy japońskie postrzegały – pomimo deklaracji o budowaniu demokratycznych relacji w państwie – edukację jako mechanizm selekcji elit państwa, umożliwiający stawienie czoła opóźnieniu gospodarczemu Japonii po II wojnie światowej. Konserwatyści otwarcie wyrażali swój sceptycyzm wobec myślenia o edukacji jako środka do osiągnięcia równości. Byli oni przeciwnikami wprowadzenia ogólnokształcącej szkoły średniej rozszerzonej i podejmowali próby promowania przydzielania dzieci i młodzieży do różnorodnych szkół, odpowiadających indywidualnym uzdolnieniom uczniów. Dążenia grupy konserwatywnych polityków oświatowych odzwierciedlały merytokratyczne podejście do równości. Oba scharakteryzowane ugrupowania polityków oświatowych rywalizowały z sobą.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż w latach pięćdziesiątych występowały w Japonii nierówności w zakresie dostępu do szkół średnich i wyższych. Odsetki uczniów pokonujących te progi edukacyjne wynosiły odpowiednio – 50% i 6%. Zatem pozyskiwanie świadectwa ukończenia szkoły średniej było równoznaczne z posiadaniem stosunkowo wysokiego wykształcenia. Ta forma nierówności zaczęła stopniowo zanikać w latach sześćdziesiątych wraz z postępującą, ilościową ekspansją szkolnictwa (Duke 1975, s. 258).

Przełom w sposobie myślenia o równości możliwości edukacyjnych

Do zasadniczej zmiany i dominacji poglądów politycznych kręgów konserwatywnych doszło w latach sześćdziesiątych. W Japonii zachodziły wówczas dynamiczne zmiany w sferze gospodarki. Panujący w japońskim społeczeństwie przemysłowym entuzjazm, związany z sukcesem gospodarczym, stanowił „siłę napędową” przemian w edukacji. Teoretyczną podstawą mającej miejsce w tej dekadzie ekspansji edukacyjnej była „koncepcja siły roboczej” oraz „koncepcja kapitału ludzkiego”. Założenia nowej, konserwatywnej wizji równości czyli *Noryokushugi* zawarte zostały w raporcie Rady ds. Gospodarki z 1963 roku. Jej autorzy tak charakteryzują mającą zajść zmianę: *Zasada równych szans oznacza, że szanse edukacyjne dawane są wszystkim ludziom o równych uzdolnieniach. Taka interpretacja powoduje, że należy przyjąć zasadę Noryokushugi. Selekcja według uzdolnień nie stanowi dyskryminacji (...). Zasada Noryokushugi nie oznacza jednakowych warunków przejścia na wyższy poziom edukacji, lecz stanowi elastyczny system odpowiadający uzdolnieniom ludzi* (Keizai Shingikai 1963, s. 38).

W odpowiedzi na ten oficjalny dokument proklamujący zmianę społeczeństwa japońskiego w oparciu o zasadę *Noryokushugi* opracowany został i opublikowany w 1966 roku raport Centralnej Rady ds. Edukacji (organ doradczy Ministerstwa Edukacji) pt. *Rozwój i dostosowanie edukacji na końcowych etapach kształcenia średniego*. Założenia tej filozofii, leżącej u podstaw oświaty, związane były z tym, że – jak twierdzą autorzy raportu – *rozwój w nowej erze wymaga działania na rzecz ostatecznego umocnienia równości szans w dziedzinie edukacji. Jednocześnie ważnym zadaniem państwa jest dziś zapewnienie młodym ludziom, którzy mają największy udział w kształtowaniu społeczeństwa i przyjmowaniu odpowiedzialności za jego rozwój ekonomiczny i społeczny, zróżnicowanych szans edukacyjnych, odpowiadających ich różnym uzdolnieniom* (Chûd Kyôiku Shingikai 1966). Jednocześnie w dokumencie tym jednoznacznie skrytykowano założenia powojennej reformy oświatowej stwierdzając, że *opierała się na zasadzie standardowego egalitaryzmu, przez co istnieje tak wiele problemów z odkrywaniem, obserwowaniem i systematycznym poszerzaniem różnych uzdolnień ludzi* (Chûd Kyôiku Shingikai 1966). W raporcie zalecono *zróżnicowanie struktury i programów nauczania szkół średnich w celu zaspokojenia potrzeb społeczeństwa i jednostek, zgodnie z posiadanymi przez nie uzdolnieniami, planami co do przyszłej kariery oraz otaczającymi je warunkami lokalnymi* (Chûd Kyôiku Shingikai 1966). W rezultacie zaproponowano utworzenie nowego typu pięcioletniej szkoły średniej technicznej (*koto senmon gakko*).

Nowa konserwatywna wizja równości spotkała się z ostrą krytyką *Nikkyoso*. „Progressywiści” nie chcieli, aby edukacja postrzegana była jako narzędzie wzrostu gospodarczego oraz swoista inżynieria, służąca zaspokajaniu interesów rozwijającego się

przemysłu. Ta grupa wpływu politycznego domagała się nadal wprowadzenia ogólnokształcącej szkoły średniej rozszerzonej (*zennyu*), a w kwestii dostosowania kształcenia do uzdolnień uczniów – optowała za umożliwieniem pozyskania równej, bez względu na dyspozycje młodych ludzi, edukacji. Silny sprzeciw *Nikkyoso* i ich zwolenników hamował radykalną dywersyfikację szkolnictwa średniego. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż „progresywiści” stanowili wówczas realną, zwartą opozycję wobec gremiów rządowych.

Problemy szkolnictwa japońskiego w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku

Na początku lat siedemdziesiątych radykalnie zwiększyła się liczba dzieci i młodzieży w Japonii. Szkoły publiczne były przepełnione i nie pełniły dobrze swoich funkcji. Wzrastało niezadowolenie rodziców. Jediną możliwością złagodzenia tych problemów był ilościowy wzrost słabo rozwiniętego sektora prywatnego¹.

Powstające szkoły niepubliczne zaczęły rozwijać programy gwarantujące pomyślne zdawanie egzaminów pozwalających na rozpoczęcie studiów w najbardziej prestiżowych uniwersytetach cesarskich (np. w Uniwersytecie Tokijskim – *Todai*) i skutecznie pomagały uczniom i ich rodzicom łagodzić zjawisko tzw. „egzaminacyjnego piekła”². To z kolei przyczyniło się do wyłonienia nowej formy nierówności w edukacji. Szkoły prywatne znajdowały się przede wszystkim w wielkich miastach japońskich oraz pobierały wysokie czesne. A zatem szanse edukacyjne dzieci i młodzieży pochodzącej z małych miast, wsi oraz z rodzin o niższym dochodzie były znikome.

Ponadto, część spośród średnich szkół prywatnych proponowało programy sześciolletniej edukacji średniej (czyli bez przechodzenia z niższej szkoły średniej do wyższej szkoły średniej). Oferta ta była bardziej korzystna dla uczniów w porównaniu z kształceniem się w trybie 3 + 3 w szkołach średnich publicznych. Rozwiązanie wprowadzone przez prywatne szkoły sześciolletnie umożliwiało lepsze zaplanowanie realizacji programu nauczania, znosiło konieczność adaptowania się ucznia po trzech latach nauki do warunków nowego środowiska szkolnego, a co najważniejsze – pozwalało na uniknięcie egzaminów w wieku lat 15 do wyższej szkoły średniej. Spowodowało to „ucieczkę” kandydatów osiągniętych wysokie wyniki w nauce w szkole podstawowej do szkół średnich prywatnych.

¹ Na początku lat siedemdziesiątych odsetki prywatnych szkół podstawowych, niższych średnich i wyższych średnich wynosiły odpowiednio: 0,58%, 3,01%, 30,36% – por. *Statistical Abstract*, Ministry of Education, Tokyo 2001.

² Więcej na ten temat – por.: Cylikowska-Nowak, 2000, *Spoteczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Toruń, s. 189–210.

Te z kolei podwyższyły wymagania rekrutacyjne i zyskały ogromną przewagę nad szkołami publicznymi – pracując z homogeniczną (pod względem poziomu osiągnięć) populacją uczniów, mogły znacząco przyspieszać realizację programu nauczania i lepiej przygotować młodzież do egzaminów prowadzących na uniwersytety. W publikowanych wówczas rankingach szkół średnich najwyższe pozycje zajmowały prestiżowe szkoły prywatne (Kariya, Rosenbaum 1999, s. 223–225).

Jednocześnie w japońskiej szkole publicznej lat osiemdziesiątych występowało szereg zjawisk budzących niepokój rodziców. Do głównych problemów wychowawczych należały: powszechne wagarowanie, przemoc, znęcanie się (*ijime*). Niektóre z ofiar uczniowskiej agresji popełniały samobójstwo. Drastycznie wzrosła liczba dzieci sprzeciwiających się chodzeniu do szkoły z powodów innych niż choroba przez okres dłuższy niż 30 dni. Psychologowie coraz częściej diagnozowali fobię szkolną. Uznano, iż prawdopodobnie zachowania dzieci i młodzieży wynikają z poddawania ich stresowi przekraczającemu możliwości kompensacyjne. Wywieranie silnej presji dotyczącej egzaminów, dostania się do dobrej szkoły średniej i wyższej, następnie podjęcia pracy w największych korporacjach i zostania członkami elity biznesowej było jedną z metod oddziaływania na uczniów praktykowaną przez rodziców, nauczycieli i społeczeństwo (Motani 2005, s. 314).

W odpowiedzi na tę sytuację powołana w 1984 roku przez premiera Japonii, Yasuhiro Nakasone, Dorażna Rada ds. Edukacji (*Rinkyōshin*) zaproponowała wprowadzenie nowej wizji nauczania i wychowania opartej na zasadach rynkowych. Kluczowymi słowami raportu sporządzonego przez Radę były: *jiyūka* (liberalizacja), *tayōka* (różnicowanie) oraz *jūnanka* (elastyczność). Pierwsze pojęcie odnosiło się do konieczności rozwinięcia konkurencji w japońskim systemie szkolnym. Natomiast „różnicowanie” rozumiano jako grupowanie uczniów w oparciu o zdolności, które miałyby służyć wyłanianiu nowych elit. Z kolei „elastyczność” wiązana była z możliwością dokonywania wyboru szkoły oraz położenie większego nacisku na indywidualność dzieci i młodzieży. Założenia te wydają się być spójne z merytokratycznym sposobem ujmowania równości i konserwatywną wizją *Noryokushugi*. I choć Nakasone poniósł porażkę, podejmując wysiłek wprowadzenia zmian w ramach reformy oświatowej lat osiemdziesiątych, w kolejnej dekadzie wyraźna była kontynuacja tego sposobu myślenia (Motani 2005, s. 313).

Równość a japońska polityka oświatowa przełomu XX i XXI wieku

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na ogólną sytuację społeczeństwa japońskiego lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Krajem tym wstrząsnęło kilka tragicznych zdarzeń,

które skłoniły Japończyków do zadania sobie fundamentalnych pytań o narodowe wartości, życiowe cele każdego obywatela, a także o cele socjalizacji i edukacji. Wraz z popadaniem gospodarki w recesję, falą bankructw największych korporacji, przestała istnieć gwarancja zatrudnienia przez całe życie. Dynamicznie wrastający wskaźnik bezrobocia wpływał na spadek poczucia bezpieczeństwa obywateli. W 1995 roku Japończycy doznali dwóch katastrof. Pierwszą z nich było trzęsienie ziemi na obszarze Kobe – Awaji (17 stycznia). Zginęło wówczas 6 tysięcy osób, a 40 tysięcy doznało różnego rodzaju obrażeń. Straty psychologiczne nie zostały oszacowane. 20 marca 1995 roku nastąpił spektakularny atak sekty *Aum Shinrikyo* w tokijskim metrze. Śmierć poniosło 12 osób, 5 tysięcy zostało rannych. Zwolennicy sekty rekrutowali się spośród osób posiadających wysokie wykształcenie. Kolejnym tragicznym wydarzeniem z 1997 roku było morderstwo dokonane przez czternastoletniego chłopca na szkolnym koleźce, a jak później wykazało śledztwo – wcześniej także na koleżance. Ta tragiczna seria zdarzeń wzbudziła w społeczeństwie ogromny niepokój oraz znacząco zmniejszyła zaufanie do państwa. Premier powołał przy swoim gabinecie Komisję ds. Celów Japonii w XXI wieku. W raporcie tej grupy eksperckiej pt. *Granica pomiędzy wiarą we własne siły a lepszym zarządzaniem w nowym tysiącleciu* stwierdzono: *Wszystko to pozostawiło w ludziach wrażenie, że rozpadowi uległy podstawowe atrybuty japońskiego społeczeństwa, z których było dumne: solidarność rodzinna, jakość edukacji (zwłaszcza podstawowej i średniej), stabilizacja i bezpieczeństwo. Można stwierdzić, że wydarzenia te ujawniły stopniowo narastającą kruchość i nieelastyczność japońskiej gospodarki oraz społeczeństwa. Być może wszystko to stanowiło cenę (wcześniejszego) sukcesu* (Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the Twenty-First Century 1999, s. 1).

Nieco wcześniej, w 1997 roku związana z Ministerstwem Centralna Rada ds. Edukacji opublikowała istotny dla kwestii równości raport, stanowiący kontynuację propozycji z lat osiemdziesiątych. Stwierdza się w nim: *Po II wojnie światowej Japonia przeżyła gwałtowny rozwój i ekspansję edukacji, których podstawą była zasada równości szans edukacyjnych. Jednocześnie z powodzeniem utrzymała i nawet podwyższyła poziom wyedukowania społeczeństwa. Jednakże ze względu na to, że zbyt wielką wagę przykładaliśmy nie tylko do formalnej równości, lecz również do równości wyników w edukacji, prawdą jest, iż nasz system szkolnictwa jest jednolity i nieelastyczny (...) Nie braliśmy pod uwagę dostosowania edukacji do uzdolnień każdej osoby. Jeśli chodzi o dzisiejszy system edukacji (6–3–3–4), ogromnie ważną sprawą jest dla nas podjęcie działań na rzecz zróżnicowania, liberalizacji i elastyczności systemu oraz poszerzenia zakresu wyboru dzieci i rodziców, tak aby każde dziecko mogło otrzymać wykształcenie odpowiadające jego/jej różnym uzdolnieniom i talentom* (Chûô Kyôiku Shingikai; podają za: Okada 1999, s. 180). Zdaniem autorów raportu swoistym antidotum na problemy szkolnictwa japońskiego lat dziewięćdziesiątych jest jego zreformowanie, niosące liberalizację, urynkowienie edukacji oraz zróżnicowanie typów szkół średnich, prowadzące do wyłonienia – obok istniejącego rozwiązania 3 + 3 – szkół sześcioletniej.

Wokół przedstawionej przez Centralną Radę ds. Edukacji propozycji, promującej rynkową wizję edukacji, rozgorzała gorąca debata. Koncepcję tę poparł znany japoński ekspert edukacyjny, rektor Metropolitan University w Tokio, Masami Yamazumi. Jego sposób myślenia zjednał mu zwolenników w japońskich kręgach biznesowych oraz wśród członków Partii Liberalno-Demokratycznej. Yamazumi, jako zwolennik zaproponowanych zmian, wyraża potrzebę wychowywania narodowej elity (*shinshi*). Optymalnym dla osiągnięcia tego celu miejscem byłyby sześciolletnie szkoły średnie. Ekspert ten uważa, że nowa struktura systemu szkolnego pozwoliłaby na:

- 1) częściowe wyeliminowanie „egzaminacyjnego piekła”, któremu podlegają już piętnastolatki,
- 2) zniesienie ząbienia się programów nauczania niższej i wyższej szkoły średniej,
- 3) zapewnienie młodzieży czasu na aktywność twórczą i badawczą,
- 4) wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia w ramach systematycznie prowadzonego poradnictwa,
- 5) rozwijanie integracji społecznej uczniów z różnych grup wiekowych,
- 6) umożliwienie wyboru szkoły przez rodziców (Goodman).

Radykalnie różny punkt widzenia wyraził Hidenori Fujita, profesor socjologii na Uniwersytecie Tokijskim. Swoje krytyczne stanowisko oparł on na następujących przesłankach:

- 1) sześciolletnia szkoła średnia będzie elitarna i silnie zorientowana na przygotowanie młodzieży do egzaminów otwierających dostęp do studiów wyższych,
- 2) rekrutacja do tego typu szkoły opierać się będzie na ocenie uzdolnień ucznia, co w efekcie doprowadzi do przeniesienia „egzaminacyjnego piekła” na poziom szkoły podstawowej (z poziomu niższej i wyższej szkoły średniej),
- 3) przebywanie w sześciolletniej szkole średniej uczniów o tak zróżnicowanym wieku (12–18), poziomie rozwojowym może okazać się niekorzystne dla ich dalszego rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego,
- 4) w związku z rekrutowaniem młodzieży spoza rejonu szkolnego mogą pojawić się problemy związane z transportem uczniów do szkół.

Zwolennicy Fujity, wywodzący się z grupy „progresywistów” oraz środowisk akademickich podnieśli jeszcze inne kwestie. Po pierwsze, możliwość doprowadzenia do zapaści japońskiego systemu szkolnego. Przeciwwstawienie dwóch torów kształcenia średniego – sześciolletniego oraz 3 + 3 – może potencjalnie doprowadzić do nierówności tych szkół. Powołują się oni na przeprowadzony w 1994 roku eksperyment tego rodzaju w sześciolletniej szkole Gokase w prefekturze Miyazaki³, którą traktowano preferencyjnie. Należy przypuszczać, iż nowy typ szkoły będzie wymagał wyższych

³ Pierwsza selektywna, sześciolletnia szkoła średnia Gokase powstała w prefekturze Miyazaki w 1994 roku. Uczniów pierwszego naboru rekrutowano w oparciu o dwuetapową procedurę: pisemny egzamin testowy oraz losowanie spośród kandydatów, którzy uzyskali najwyższą punktację. Liczba aplikujących wyniosła 423, a przyjętych – 40. Por. Asahi Shinbun Weekly, 1997, „Aera”, 3 February.

funduszy, inwestowania w infrastrukturę, podniesienia kwalifikacji nauczycieli itp. W perspektywie społecznej takie szkoły będą postrzegane jako lepsze. Założenie już w punkcie wyjścia elitarnego charakteru tego typu szkół podzieli uczniów szkół średnich w Japonii i jak stwierdza Fujita „relacja pomiędzy obecnym systemem 3 + 3 a nowym, sześcioletnim nie będzie przebiegać równoległe lecz pionowo i hierarchicznie”. Zdaniem przeciwników zmiany to naruszyłoby w znacznym stopniu demokratyczny i egalitarny charakter dotychczasowego systemu szkolnego 6–3–3–4, gwarantowany konstytucyjnie.

Po drugie, przeciwnicy propozycji Centralnej Rady ds. Edukacji wskazali na trudne i niejednoznaczne do oszacowania konsekwencje wprowadzenia wyboru szkoły – ściśle ujmując – pomiędzy wariantem 3 + 3 i sześcioletnim. Ich zdaniem rozwiązanie to wzbudzi nierówności szans edukacyjnych i silną stratyfikację szkół średnich, zwiększy koszty utrzymania tych placówek (związane np. z dowozem uczniów). Ponadto, zgoda na wybór szkoły na tym poziomie przyniesie w niedalekiej przyszłości konieczność jego wprowadzenia na poziomie podstawowym – a to może spowodować dużą destabilizację całego systemu szkolnego.

Po trzecie, krytycy wprowadzenia szkoły sześcioletniej wyrażali obawę, że zmiana ta w sposób nieunikniony ujawni korelację pomiędzy przyjęciem do nowego typu szkoły a pochodzeniem społecznym. To z kolei może nasilić zmiany w stratyfikacji japońskiego społeczeństwa.

Pomimo tak wielu argumentów przeciwko wprowadzeniu zmian *Monbushô* zapoczątkowało reformę oświatową. W 1999 roku powołano w Japonii trzy sześcioletnie publiczne szkoły średnie. Cztery lata później (2003) liczbę tę zwiększono do osiemdziesięciu (MEXT).

Wybór szkoły w Japonii wdrażany był znacznie wolniej. Przeprowadzono w tym zakresie szereg prób. Wybór szkoły podstawowej został po raz pierwszy wprowadzony w Japonii w tokijskim okręgu Shinagawa w 2000 roku, a w tamtejszych niższych szkołach średnich – rok później. Decyzję tę oparto na założeniach reformy japońskiego systemu szkolnego o nazwie „Plan 21”, którego głównym celem było doprowadzenie do zróżnicowania programów i metod nauczania w szkołach publicznych. Kancelaria premiera Junichiro Koizumi zatwierdziła w 2002 roku rządową politykę wolnego wyboru szkoły, której wykonawcą zostały lokalne władze oświatowe. Zmiany zachodzą nadal i towarzyszy im reforma programowa i organizacyjna (Yasui 2003, s. 23).

Zakończenie

Celem pracy było ukazanie historycznych przemian koncepcji równości szans w japońskiej polityce oświatowej od lat czterdziestych dwudziestego wieku do cza-

sów współczesnych. Podjęto też próbę przedstawienia złożoności i różnorodności czynników prowadzących do zmiany w edukacji.

Zawarta tu analiza pokazuje jak dwa całkowicie odmienne sposoby myślenia, egalitarystyczny i merytokratyczny, oddziałują na siebie wzajemnie na poziomie rozumienia tych dwóch paradygmatów mających swoje zastosowanie na płaszczyźnie polityki oświatowej.

Nie bez znaczenia dla zmieniającego się sposobu pojmowania równości możliwości w Japonii mają przemiany opozycyjnego ugrupowania „progresywistów”. Jak wspomniano wcześniej członkowie tej grupy społecznej rekrutowani byli głównie spośród członków *Nikkyoso* czyli Japońskiej Unii Nauczycieli. Na początku XXI wieku organizacja ta przeżywa ogromny kryzys. W latach siedemdziesiątych 80% nauczycieli japońskich należało do *Nikkyoso*. Obecnie odsetek ten wynosi około 30%. Nie jest to zatem silna opozycja wobec rządu japońskiego, a szczególnie grup skupionych wokół Ministerstwa Edukacji. Historycznie ewoluowało też stanowisko „progresywistów” w kwestii równości. Nie oznacza to jednak, że obecna wizja reform oświatowych „konserwatywistów” i „progresywistów” są jednakowe (Motani 2005, s. 318).

Jak stwierdza Akito Okada „dialektyczne napięcie pomiędzy merytokracją a egalitaryzmem nadal będzie «nękać» polityków i decydentów oświatowych w Japonii” (Okada 1999, s. 186). Jednak jak wydaje się, wraz z upływem czasu konflikt ten osłabnie, a edukacja japońska coraz bardziej będzie przystosowywać się do reguł rynkowych prowadzanych do edukacji.

Bibliografia

- AOKI K., 1990, *Japan*, [in:] I. Birch, I. Richter (eds.), *Comparative School Law*, Oxford–Toronto.
- Asahi Shinbun Weekly*, 1997, Aera, 3 February.
- BUCHNER-JEZIORSKA A., 1984, *O równości i sprawiedliwości społecznej*, *Studia Socjologiczne*, nr 1.
- CHŪŌ KYŌIKU SHINGIKAI, 1966, *Expansion and Adjustment of Education in the Final Stages of Middle-level Schooling*, Monbushō, Tokyo.
- CHŪŌ KYŌIKU SHINGIKAI, 1997, *21 seiki o tenbō suta waga kuni no kyōiku no arikata nit suite*, The second report, Monbushō, Tokyo; podaję za: OKADA A., 1999, *Secondary Education Reform and the Concept of Equality of Opportunity in Japan*, *Compare*, Vol. 29, No. 2.
- CYLKOWSKA-NOWAK M., 2000, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Toruń.
- CYLKOWSKA-NOWAK M., 2007, *Refleksja teoretyczna nad problemem równości – egalitarystyczne konteksty badań socjologicznych i pedagogicznych*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin.
- CYLKOWSKA-NOWAK M., 2008, *Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa*, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, t. 102, nr 2.
- DUKE B.C., 1975, *Statistical trends in postwar Japanese education*, *Comparative Education Review*, t. 19, nr 2.
- GOODMAN R., 2003, *The why, what and how of educational reform in Japan*, (www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf, data pobrania: 10.12.2003).

- HUSÉN T., 1972, *Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of educational opportunity*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- KARIYA T., ROSENBAUM J.E., 1999, *Bright Flight: unintended consequences of detracking policy in Japan*, American Journal of Education, No. 107.
- KEIZAI SHINGIKAI, 1963, *Task and Counter Policies for Development of Human Abilities in Pursuit of Economic Expansion*, 13 January.
- LYNCH K., 2002, *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*, Routledge Falmer, London–New York.
- MEXT, *Education – Formal Education* (www.mext.go.jp/english/org/f_formal_16.htm, data pobrania: 20.12.2007).
- MOTANI Y., 2005, *Hopes and challenges for progressive educators in Japan: assessment of the “progressive turn” in the 2002 educational reform*, Comparative Education, Vol. 41, No. 3.
- OKADA A., 1999, *Secondary Education Reform and the Concept of Equality of Opportunity in Japan*, Compare, Vol. 29, No. 2.
- OKIHARA Y., 1979, *Disputes on Right Concerning Education*, Education in Japan. Journal for Overseas, Hiroshima University, Vol. IX.
- Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the Twenty-First Century, 1999, *The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium*, The Cabinet Office of Japan, Tokyo (www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html, data pobrania: 15.11.2006).
- Ministry of Education, 2001, *Statistical Abstract*, Tokyo.
- YASUI J., 2003, *School Choice in Japanese Education Reform (1980–2002): Implication for Educational Equity*, Stanford University School of Education, June.

Equality of opportunity in Japanese education – continuation and change

The article aims to describe and analyse the transformation of the concept of equality of opportunity as applied to Japanese educational policies from the end of World War II to the present day. The author adopts for analysis two explanatory models proposed by Husén – egalitarianism and meritocracy. It is important to note that the concept of equality of opportunity shifted from the egalitarian to the meritocratic in Japan over the period. In the future the dialectical stress between meritocracy and egalitarianism will probably continue in the field of educational policy in Japan.