

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2010

Veronika Recová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav Dálného východu

Bakalářská práce

Veronika Recová

Moderní japonské školství: Učitelská profese

Modern Japanese school system: Teachers' profession

Praha 2010

Ing. Jan Sýkora Ph.D.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Ing. Janu Sýkorovi Ph.D. za trpělivé vedení mé práce a za jeho cenné rady.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne:

Podpis:

Anotace:

Tématem bakalářské práce je role a funkce japonských učitelů. V práci popíši jejich postavení v japonské společnosti, profil, kvalifikaci, profesi a vývoj učitelství. Cílem práce je zkoumání této problematiky v časovém rozmezí od 80. let 20. století dodnes s důrazem na 90. léta, odvození základních problémů a navržení vhodných řešení budoucího vývoje učitelství v Japonsku.

Délka práce je 50 stránek.

Annotation:

The theme of this work is the role and functions of the Japanese teachers. In my work I will describe their position in the Japanese society, profile, qualification, profession and its history. The aim of this work is examining these questions from 80's of the twentieth century until now with emphasis on 90's, deriving the basic problems and and suggestion of appropriate solutions for future development of teaching in Japan.

The work contains 50 pages.

Klíčová slova: Japonsko, japonský školský systém, japonský učitel, vzdělání

Keywords: Japan, Japanese school systém, Japanese teacher, education

Poznámka

Japonská jména jsou uvedena v japonském pořadí, tedy nejprve rodové jméno a poté jméno osobní.

Pro přepis japonských slov jsem použila českou transkripci.

Seznam zkratek

MOE Ministry of Education of Japan (*Monbukagakušó* 文部科学省)

NPA National Personnel Authority (*Džindžiin* 人事院)

Obsah

SEZNAM ZKRATEK	6
1. ÚVOD.....	8
1.1 ÚVOD DO JAPONSKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU (GAKKÓ KJÓIKU SEIDO 学校教育制度).....	9
1.1.1 Tvorba učebnic.....	12
2. UČITELÉ	14
2.1 VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESE OD KONCE 19. STOLETÍ	16
2.2 VZDĚLÁNÍ A KVALIFIKACE UČITELŮ	19
2.3 PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ NA UČITELSKOU POZICI	24
2.4 PŘESUNY UČITELŮ	24
2.5 VYUČOVACÍ METODY UČITELŮ	25
2.6 HODNOCENÍ ŠKOLNÍCH ÚSPĚCHŮ ŽÁKŮ	27
2.7 VZTAH UČITEL A ŽÁK.....	28
2.8 PLATY A POVÝŠENÍ	31
2.9 PRACOVNÍ DOBA	33
2.10 VĚK A POHLAVÍ.....	35
3. ZÁVĚR	39
4. SEZNAM LITERATURY	41
4.1 KNIHY A ODBORNÉ PRAMENY	41
4.2 ČLÁNKY.....	43
4.3 WEBOVÉ STRÁNKY	44
5. PŘÍLOHA.....	45

1. Úvod

System školství hraje ve všech zemích důležitou roli. Ve školách získávají lidé základní vzdělání, učí se číst, psát, počítat a také navazují první mezilidské vztahy. V rodině a ve škole se formuje náš charakter a schopnosti. V rodině jsou to naši rodiče, kteří nás učí a vedou správným směrem, ve školách jsou to učitelé. A o učitelích, jejich funkcích, problémech i pozitivěch vztahujících se k jejich povolání jsem se rozhodla napsat tuto práci. Kvalita vzdělávání ve velké míře závisí právě na nich. Proto je důležité umožnit jim vysokou úroveň vzdělání na vysokých školách, dobré pracovní podmínky, plat úměrný jejich namáhavé a důležité práci, dobrý sociální statut. Jak tyto podmínky v Japonsku splňují, aby si tamější učitelé udrželi nadšení pro svou práci, rozvedu v jednotlivých kapitolách.

Svou práci jsem rozdělila do několika logicky navazujících kapitol a podkapitol. Nejprve uvádím stručnou charakteristiku japonského školského systému. Alespoň nástin fungování japonského školství považuji za důležitý pro pochopení souvislostí a termínů zmiňovaných v dalších kapitolách. Dále přecházím k samotnému tématu. Jako první uvádím charakteristiku jejich profese a vývoj učitelství od 19. století. V dalších kapitolách se věnuji jednotlivým aspektům učitelské profese jako jsou mzda, pracovní doba, postavení učitelů ve společnosti a další. Všechny podkapitoly jsou za sebe souvisle řazeny tak, aby navazovaly a vytvořily ucelený soubor informací o japonských učitelích, jejich postavení v japonské společnosti, pracovní náplni, funkcích, přístupu k práci atd.

V samotném závěru práce jsem se zamyslela nad systémem učitelství v Japonsku, nad jeho současným fungováním a vývojem do budoucna, nad možnými řešeními problémů s touto tematikou souvisejících.

1.1 Úvod do japonského školského systému (gakkó kjóiku seido 学校教育制度)

„Vzdělání se zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti, snaží se vychovat lidi, kteří budou milovat pravdu a spravedlnost, ctít hodnotu jedince, respektovat práci, mít hluboký smysl pro zodpovědnost, a kteří budou naplněni nezávislým duchem a spoluvytvářet poklidný stát a společnost.“¹

Japonská tradice zdůrazňuje respekt ke společnosti a zavedenému řádu a upřednostňuje skupinové cíle před zájmy osobními. Školní vzdělávání též klade důraz na pracovitost, sebekritiku a dobré studijní návyky. Pro děti jsou školní léta dobou, kdy veškerý svůj čas a energii věnují zejména učení a školním aktivitám.² Velká většina školního života je buď přímo nebo nepřímo zasvěcena výuce správných postojů, morálních hodnot a rozvoji lidského charakteru s cílem vytvoření občana, který je gramotný, ale zároveň i sladěný se základními hodnotami kultury a společnosti. Důležitou roli ve společnosti i ve školství hraje kromě vlivu učitele i vztah matky a dítěte.³ Matka se dítěti plně věnuje a dbá na to, aby se mu dostalo maximální kvality vzdělání.

Základní principy vzdělání v Japonsku jsou stanoveny v Základním zákoně o vzdělání z roku 1947. V preambuli tohoto zákona jsou představy Japonců o vzdělání vyjádřeny takto:

V Ústavě Japonska jsem prokázali touhu přispívat k rozvoji celosvětového míru⁴ a lidskosti vybudováním demokratického a kulturního státu. Realizace této myšlenky plně závisí na moci vzdělávání. Naší hlavní snahou bude rozvoj lásky k pravdě a míru a šíření vzdělanosti vytvářející bohatou a jedinečnou kulturu.

Vzdělání se zaměří na celkový rozvoj osobnosti lidí zdravých na těle i na duchu, kteří budou milovat pravdu a spravedlnost, budou si vážit osobních hodnot, ctít práci a budou mít

¹ Cíl vzdělávání ze Základního zákona o vzdělávání; ISHIZAKA, Kazuo. *School Education in Japan*. Tōkyō: International Society for Educational Information. 1990. s. 9 (Dále citováno jako: *School Education in Japan*)

² HENDRY, Joy. *Understanding Japanese Society*. London, New York: Routledge, 1995. 2.vyd. s. 86 (Dále citováno jako: *Understanding Japanese Society*)

³ WHITE, Merry. *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. 1. vyd. Tokyo, 1987. s. 21 (Dále citováno jako *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*)

⁴ Tato silně pociťovaná potřeba šířit celosvětový mír se v Japoncích zakořenila po útocích na Hirošimu a Nagasaki z roku 1945

*hluboký smysl pro zodpovědnost. Tito lidé prodchnutí nezávislou duší společně stvoří klidný stát a společnost.*⁵

Současný japonský školský systém vznikl krátce po druhé světové válce mezi lety 1947 a 1950, přičemž za vzor si vzal systém americký. Školský systém tvoří 9 let povinného vzdělání, po nichž následují 3 roky vyšší střední školy a 3-6 let na univerzitě (záleží na typu školy).⁶

Většina japonských dětí se začíná vzdělávat již v mateřských školách, které však nejsou součástí oficiálního vzdělávacího systému. Po mateřské škole (*jóčien* 幼稚園) navštěvují šestiletou základní školu (*šógakkó* 小学校). Ze základní školy pokračují na nižší střední školu (*čúgakkó* 中学校), která má tři ročníky. Jednotlivé stupně škol fungují zcela odděleně a nezávisle na sobě. Po absolvování nižší střední školy pokračuje zhruba 95% dětí ve studiu na vyšší střední škole (*kótógakkó* 高等学校), která má opět tři ročníky a není ukončena žádnou závěrečnou zkouškou připomínající naši zkoušku maturitní. Zbývajících 5% dětí se vyučí nějaké řemeslo nebo jde ihned pracovat. Ze střední školy odchází přibližně 35% studentů na univerzity (*viz obrázek 1*).

Školní rok začíná 1. dubna a končí 31. března následujícího roku, je rozdělen do tzv. trimestrů, které jsou ohraničeny prázdninami. První trimestr trvá od 1. dubna do 15. července, druhý trimestr od 1. září do 15. prosince a třetí trimestr od 1. ledna do 15. března. Japonští školáci proto mají hlavní letní prázdniny půldruhého měsíce (od 16. 7. do 31. 8.) a kromě toho mají zimní prázdniny od 16. prosince do 5. ledna a jarní prázdniny od 16. 3. do 31. 3. Podobný systém dělení školního roku na tři období dodržují většinou i vyšší střední školy – některé však mají jenom dvě pololetí. Na vysokých školách je zaveden převážně dvousemestrální systém studia. Školní rok má zákonem stanovený minimální počet vyučovacích dnů na 210. Dříve výuka probíhala šest dní v týdnu, přičemž v sobotu byla zkrácená. To platilo do roku 2002. I přestože je od roku 2002 vyučovací týden pětidenní, mnoho učitelů pracuje i během víkendu a jejich přítomnost na škole je vyžadována i v průběhu letních prázdnin.⁷

⁵ Preambule přeložena do angličtiny v knize: KATSUTA, Shuichi. NAKAUCHI, Toshio. *Understanding Japan: Japanese education*. The International Society for Educational Information, Inc., 1995. 92 s. (Dále citováno jako *Understanding Japan: Japanese education*)

⁶ *School Education in Japan*. s. 2

⁷ *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. s. 66

V dnešním Japonsku je slovo „učit se“ chápáno jen jako pasivní reprodukce již známých znalostí a postupů. Vzdělávací proces je obecně považován za něco, s čím se *musí* každý vypořádat sám, jen vzácně za věc, kterou by chtěl jedinec udělat sám *pro* sebe.⁸ Žáci jsou nuceni učit se z paměti rozsáhlé texty, z kterých jsou následně zkoušeni. Díky tomuto přístupu dosahují výborných výsledků, ty ale bohužel vůbec neodráží jejich pravé schopnosti, samostatné myšlení a individuální nadání. Na tento problém si stěžoval například i pan Cutomu Óči, profesor Tokijské univerzity, který tvrdil, že dnešní studenti nejsou schopni kriticky uvažovat nad problémy, na něž se nenaucili odpovědět ve škole. Pan Cutomu také vyjadřuje pochybnosti, zda má vzdělanost v Japonsku vůbec nějakou budoucnost.⁹

System školské správy pro jednotlivé základní až střední školy můžeme vidět na obrázku 2. Japonská školská správa je silně centralizovaná. Ústředním orgánem státní školské správy je Ministerstvo školství¹⁰ a jeho nejvyšším představitelem je ministr školství.¹¹ Je jmenován premiérem. Prefekturální výbory pro vzdělávání se skládají z členů jmenovaných příslušnými prefekturálními guvernéry (prefekty). Výbor pro vzdělávání je tvořen pěti členy pracujícími na částečný úvazek, kteří volí vrchní dozorce veřejných škol pracující na plný úvazek a zastávají funkci nejvyššího představitele školské správy na úrovni lokálních veřejných škol. Na vesnicích i v menších a větších městech se o školskou administrativu starají úřady podobné výborům pro vzdělávání, avšak ještě s jejich podporou.¹²

Ministerstvo školství vydává „Studijní postupy“ (*Gakušū šidō jōryō* 学習指導要領) pro základní, nižší a vyšší střední školy. Studijní postupy pro základní a nižší střední školy se skládají ze základních předpisů, předmětů, morální výchovy a zvláštních aktivit. Studijní postupy pro vyšší střední školy jsou stejné, jen nezahrnují morální výchovu. Každá škola je povinna vytvořit své vlastní osnovy založené na Studijních postupech. Teoreticky je tedy možné, aby každá škola měla své vlastní jedinečné osnovy, většina ale i přesto vytváří osnovy dosti podobné. Proto bývá japonské školství kritizované jako příliš uniformní.¹³

⁸ *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*. s. 3

⁹ HORIO, Teruhisa (přeložil Platzer, Steven): *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*. 1. vyd. Japan, 1994. str. 13 (Dále citováno jako: *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*)

¹⁰ jap. *Monbukagakushō* 文部科学省

¹¹ Od 16.9.2009 je japonským ministrem školství Tatsuo Kawabata

¹² *Understanding Japan: Japanese education*. s. 45-46

¹³ *School Education in Japan*, s. 22

Ministerstvo školství také obstarává financování škol v celé zemi. Podle průzkumu MOE byly ve fiskálním roce 1994 veřejné výdaje na vzdělání přibližně 9,3 bilionu jenů z národní vlády a 13,7 bilionu jenů z místních správ. 17,8 bilionu jenů bylo přiděleno školnímu vzdělávání, 2,7 sociálnímu vzdělávání a 2,5 administrativnímu vzdělávání.¹⁴

1.1.1 Tvorba učebnic

Učebnice jsou vytvářeny na základě Studijních postupů a schválení Ministerstvem školství.¹⁵ Tvorbou učebnic pro základní školy se v současnosti zabývají čtyři společnosti, učebnicím pro střední školy se věnuje společností deset. Některé učebnice sestavuje Ministerstvo školství a také kontroluje všechny učebnice vydané komerčními vydavateli. Tato praktika je často kritizována, jelikož Ministerstvo je příliš konzervativní a neumožňuje tak vydání učebnic s inovátorskými přístupy a myšlenkami.¹⁶

Každá učebnice platí čtyři roky, a pak musí být přepracována, aktualizována a doplněna. Doba platnosti učebnice bývá uvedena na jejích deskách. V každé oblasti jsou učebnice posouzeny specialisty, kteří je porovnají a určí, která z nich je nejlepší. Ta se pak v dané prefektuře používá na všech školách. Protože jsou učebnice každé čtyři roky obnovovány a doplňovány, procedura výběru se pravidelně opakuje.¹⁷ Základním a nižším středním školám poskytují nové a přepracované učebnice místní výbory pro vzdělávání, vyšší střední školy si učebnice vybírají samy.¹⁸

Na učebnicích pracují mnohočlenné týmy odborníků. Především učebnice pro nižší stupně škol mají velice pečlivě propracovanou grafiku a jsou plné názorných obrázků a barevných fotografií. Jednotlivé učebnice jsou si dost podobné. Mají stejný obsah daný osnovami, liší se jen stylem a postupy výkladu. Na základních a nižších středních školách mají děti učebnice zdarma¹⁹, na vyšších středních školách si je kupují²⁰. Poněkud jiná je samozřejmě situace u učebnic používaných bez schválení. Zde záleží pouze na školách

¹⁴ *The Japanese Education System*, s. 28

¹⁵ *School Education in Japan*, s. 22

¹⁶ LEWIS, Catherine C.: *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. 1. vyd. USA, 1995. s. 14 (Dále citováno jako *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*)

¹⁷ *Japonsko*. [online]. Dostupný z WWW: < http://www.japonsko.tnet.cz/clanek_skolstvi.htm >

¹⁸ *School Education in Japan*, s. 23

¹⁹ Systém poskytování učebnic státem byl uveden v platnost v roce 1963; pro příklad v roce 1994 bylo vyplaceno 43,4 miliard jenů na 136,15 milionů učebnic pro 12,98 milionů dětí, ostatní školní potřeby dětem pořizují rodiče; *The Japanese Education System*, s. 15

²⁰ *Katedra didaktiky fyziky MFF UK v Praze*. [online]. Dostupný z WWW: < <http://fyzweb.cuni.cz/zajimavosti/japonsko/index.htm> >

samotných, jakým způsobem zajistí aktuálnost učebnic. Nutno ovšem přiznat, že v obou případech je aktualizace učebnic v Japonsku a v České republice nesrovnatelná (ve prospěch Japonska).²¹ Základní a nižší střední školy kupují přepracované učebnice, jakmile se objeví na trhu, vyšší střední školy vybírají učebnice dle vlastního uvážení.²²

²¹ *Japonsko*. [online]. Dostupný z WWW: < http://www.japonsko.tnet.cz/clanek_skolstvi.htm >

²² ISHIZAKA, Kazuo: *School Education in Japan*. Tōkyō: International Society for Educational Information. 1990. s. 23

2. Učitelé

Učitelství je souhrn několika sdílených norem, hodnot, předpokladů a smyslu pro poslání. Institucionalizované učitelství napříč společnostmi světa zahrnuje pomáhání mladým lidem k získání znalostí a učení se o sobě samých a připravuje je na život dospělého jedince ve společnosti. A tak učitelé rozvíjejí specifickou podobu učitelství, které má Japonsko v některých aspektech odlišné od západních.²³

Od učitelů se v podstatě očekává, že zajistí dětem jejich právo získat vzdělání, ale jejich role ve školství je mnohem komplexnější. Vyžaduje se od nich profesionální přístup k osnovám, jejichž požadavky mají plnit na základě svých získaných akademických schopností, a co nejefektivnější šíření vzdělání s ohledem na schopnosti jednotlivých dětí. Pedagogické dovednosti nabývají postupně na školících programech a samotnou učitelskou praxí.²⁴

Vztahy učitelů se vyznačují neformální komunikací, vzájemnou závislostí a kamarádstvím. Zčásti je tomu tak i proto, že ve sborově mají stoly srovnány učitelé stejného ročníku vedle sebe, a tak mohou kdykoli a snadno konzultovat. Pro učitele jsou takovéto neformální konzultace daleko přínosnější než jakékoli pedagogické kurzy a spoléhají na ně mnohem více než učitelé západní, kteří věří v pomoc „zhora“ (ředitelé apod.). Dobrému pocitu kolegiality napomáhá i to, že učitelé jsou si rovni bez ohledu na věk a odpracované roky ve školství, a také to, že si vzájemně nerozkazují, co má kdo a kdy udělat. Radí si jen tehdy, když jsou o to vysloveně požádáni.²⁵

To jak se japonské učitelé staví ke své práci s obrovskou zodpovědností je odrazem představ o tradiční japonské pedagogice, kterým se často říká *kizuna*. Jedná se o intimní mezilidský vztah plný empatie (charakterizované jako „dotýkání srdcí“) a pouto vyznačující se sdílením pocitů důvěry mezi učitelem a dítětem. Aby se *kizuna* rozvíjela, snaží se učitelé při výuce uplatňovat své vnitřní a soukromé zkušenosti, které by děti zaujaly. *Kizuna* se od

²³ KAORI, Okano; MOTONORI, Tsuchiya. *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. 1. vyd. Cambridge University Press 1999. s. 172 (Dále citováno jako *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*)

²⁴ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 141

²⁵ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 173-174

západního důrazu na emocionální angažovanost ve vztazích učitele a dítěte liší ve dvou směrech. Za prvé, učitelova autorita v Japonsku vzniká za každodenní školské rutiny při kontaktu s dětmi, aniž by o ni musel usilovat. Zatímco noví japonští učitelé se k žákům mají chovat bez přetvářky, aby se rozvíjela *kizuna* (čímž časem získá autoritu), západní učitelé se naopak snaží s žáky nepřátelit a nenavazovat s nimi osobnější vztahy. A za druhé *kizuna* je kulturní rys a základní princip podporující úspěšné vedení třídy.²⁶

Učitelství je stále považováno za ceněnou profesi, učitelé mají vysoký sociální status pramenící z japonského kulturního dědictví. Společnost považuje učitele za ztělesnění ideálů, které jí jsou vštěpovány, zejména proto, že učitelské povinnosti zahrnují i morální vzdělávání a rozvoj charakteru dětí. Japonci nazývají učitele *sensei* (先生), což doslovně znamená „dříve narozený“.²⁷ V „Průzkumu společenské stratifikace a mobility“ z roku 1995 byla prestiž povolání učitele na základní škole ohodnocena 63,6 body, což je více než pracovník v bance s 56,4 body, šéf úseku v městské správě s 56,9 body, ale méně než automobilový inženýr s 66,3 body.²⁸

Učitelova zodpovědnost vůči škole a studentům dalece přesahuje rámec vyučovacích hodin. Učitelé například navštěvují své záškoláky v pokusu přesvědčit je k návratu do školy. Pokud student spáchá jakýkoli přestupek i mimo akademickou půdu, očekává se od jeho učitele, že na sebe vezme zodpovědnost za jeho čin a veřejně se omluví. Takovéto přestupky mohou poškodit nejen pověst učitele, ale i reputaci školy.²⁹ Dle mého názoru se na výchově dítěte v Japonsku nejvíce podílí matka a učitel. Učitel je pro děti vzor, předává jim znalosti, učí je dobrému chování. Matka je autorita, jejíž rady je třeba poslouchat. Spolu s matkou tráví děti mnoho času. Společně vypracovávají domácí úkoly, matka dohlíží na jejich studijní pokroky, zařizuje jim doučování v podobě *džuku*³⁰ nebo soukromého učitele. Matky považují vzdělání svých dětí za smysl života, úspěchy dětí chápou jako své vlastní. Z tohoto důvodu ztrácí malí Japonci na individualitě a již od malička jsou nuceni se přizpůsobovat okolí.

Čím dál více se ale objevují případy, kdy učitelé přestávají svoji práci chápat jako poslání. Učitelství je pro ně práce jako každá jiná, práce za kterou dostanou zapláceno, pokud si denně odpracují povinných 7 a půl hodiny ve škole. Tímto postupem se samozřejmě

²⁶ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 172-173

²⁷ ISHIZAKA, Kazuo: *School Education in Japan*. Tōkyō: International Society for Educational Information. 1990. s. 18 (Dále citováno jako: *School Education in Japan*)

²⁸ *Japanese Education in the 21st Century*, s. 181

²⁹ *Understanding Japanese Society*. s. 87

³⁰ populární soukromé doučovací instituce; nejsou součástí oficiálního vzdělávacího systému; jap. *juku* 塾

zhoršuje i přístup žáků ke škole. Ti na ní již nevidí nic radostného.³¹ Stále najdeme učitele, kteří se svému povolání věnují naplno, ale přibývá těch, kteří tak nečiní. Myslím, že tento trend můžeme spatřit i mimo Japonsko. Někteří učitelé si možná ani neuvědomují, jakou zodpovědnost vůči svým žákům mají. Neměli by se stát učiteli jen kvůli vidině tučných zisků, ale také více přemýšlet nad svou prací, nad jejím posláním.

Ať už je to způsobeno ekonomickými výhodami, sociálním statutem nebo touhou učit, počet zájemců o místo učitele pětkrát až šestkrát převyšuje počet volných míst. Prefekturální rady a jiné veřejné orgány mají za úkol vybrat ty nejlepší z velkého množství uchazečů o učitelskou profesi.³² Jestli je výběr nejlepších uchazečů opravdu korektní, to už je jiná otázka. Na otázku zda je udělování učitelských licencí nutné a zda by školy samy neměly vypisovat veřejná přijímací řízení na učitelské posty, odpovím níže.

Zajímavé je, že učitelé tráví svůj volný čas ve škole nebo mimo ni většinou opět s ostatními učiteli. Důvodem je mimo jiné i to, že mnoho z nich má v rodině příbuzné, kteří se také věnují učitelské profesi. Podle průzkumu konaného na základních a nižších středních školách bylo 60% učitelů v manželském svazku s jinými současnými nebo bývalými učiteli a 65,6% učitelů mělo učitele mezi svými příbuznými. Důvodem tolika společných manželství může být i fakt, že jsou učitelé tlačeni ke každodenní spolupráci a navíc sami organizují společné akce. Tudíž již od studií jsou denně v blízkém kontaktu se svými kolegy.³³ A nemají de facto dost času a příležitosti k seznámení mimo svůj profesní okruh.

2.1 Vývoj učitelské profese od konce 19. století

V současnosti vyučuje na základních a středních školách přibližně 1,1 milionu učitelů (1999). Zajišťují vzdělání žákům s uctyhodnou školní prezencí: téměř stoprocentní na úrovni povinného vzdělání (věk 6-15 let) a 96% na úrovni vyšších středních škol (věk 16-18 let). Učitelská profese se postupně vyvíjela spolu s rozvíjejícím se systémem školství, největší změny zaznamenalo po skončení druhé světové války.³⁴

³¹ Kolektiv autorů: *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. 4. vyd. USA, 1995. s. 143 (Dále citováno jako: *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*)

³² *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. s. 85

³³ *Japanese Education in the 21st Century*. s. 185

³⁴ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. s. 142

Institucionalizovaná podoba učitelství vznikla spolu se schválením Zákona o vzdělávání z roku 1872 (*Gakusei* 学制). Systém státních základních škol vyžadoval velké množství učitelů. V roce 1880³⁵ vláda založila tzv. učitelství (*šihangakkó* 師範学校). Mnozí z prvních uchazečů o vzdělání či výuku v těchto školách byli samurajského původu. Od roku 1890 většina žáků učitelství pocházela z rolnické vrstvy. Spolu s rozvojem meidžiovského Japonska³⁶ se učitelé stali součástí státní byrokracie a očekávalo se od nich, že budou u mladých Japonců rozvíjet věrnost císaři a patriotismus. To vše s ohledem na *Císařský výnos o vzdělávání*³⁷ (*Kjóiku ni kansuru čokugo* 教育ニ関スル勅語).³⁸

V 80. letech 19. století byly postupně založeny učitelství, vznikl systém učitelství osvědčení, jmenování učitelů na pracovní pozice, pracovní podmínky a pracovní předpisy. Běžně se učitelé stávali absolventi učitelství, někdy stačilo jen získat kvalifikaci složením akademických zkoušek. Základy předválečného fungování udělování učitelství licencí byly dokončeny v roce 1890 stanovením Zákona o udělování učitelství licencí. Tento zákon ustanovil základy udělování učitelství osvědčení, ale nebyl zcela dokonalý, jelikož umožňoval některé výjimky: např. po předválečných středoškolských učitelích nebyla učitelství licence vyžadována. Od té doby pravomoci pro jmenování učitelů zůstávaly v rukou prefekturálních guvernérů.³⁹

Učitelé si zachovali status císařského státního úředníka a podle toho museli vykonávat své povinnosti. Např. *Služební předpisy pro státní úředníky* (1887; *kómuin no kisoku* 公務員の規則) stanovují pro učitelé na základních školách následující povinnosti: být oddaný císaři a jeho vládě, držet se jejích zákonů a příkazů a plnit své povinnosti. *Předpisy pro učitelé a ředitele základních škol* (1891; *šógakkóčó to kjóin no kisoku* 小学校長と教員の規則) vyžadovaly po učitelích, aby obhajovali *Císařský výnos o vzdělávání*. Následující zákony si zachovaly obdobnou strukturu a prvky, omezily ale např. svobodu projevu, shromažďování a členství v organizacích.⁴⁰

³⁵ Někde se uvádí jako rok prvního učitelství ústavu rok 1872, kdy byla založena povinná čtyřletá školní docházka; *Japanese Education in the 21th Century*. s. 178

³⁶ období Meidži (*Meidži džidai* 明治時代) trvalo mezi lety 1868-1912

³⁷ Podepsán císařem Meidži 30. října 1890, dokument obsahoval 315 znaků, byl předčítán při důležitých školních událostech a žáci byli povinni se text učit z paměti; http://en.wikipedia.org/wiki/Imperial_Rescript_on_Education

³⁸ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 142

³⁹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 142-143

⁴⁰ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 143

V roce 1897 byly zakládány další učitelské ústavy, tentokrát i pro ženy, a ústavy vyššího stupně. Od učitelů na základních školách byla požadována čtyřletá vyučovací praxe na ženských či normálních učitelských ústavech. Učitelé na nižších středních školách byli povinni splnit ještě o tři roky delší praxi, a to na vyšších učitelských ústavech. Vysoké školy se zaměřením na pedagogiku v Tokiu a Hirošimě umožňovaly studium absolventům vyšších učitelských ústavů. V roce 1943 byly učitelské ústavy povýšeny na školy odborné a roku 1949 byly včleněny do univerzitního systému.⁴¹

Stejného roku byly založeny státní univerzity ve všech prefekturách a v každé z nich i pedagogické oddělení, z kterého vycházeli učitelé pro základní a nižší střední školy. Výuka učitelů spočívala ve speciálních přípravách a výuce svobodných umění. Počty nových učitelů ale zdaleka nestačily poptávce, a tak se MOE snažilo vytvářet pedagogická oddělení i na univerzitách přičleněných k těm státním. Většina učitelů na vyšších středních školách v té době ani pedagogiku nestudovala, ale byli odborníky ve svých oborech, jakými byly např. matematika a historie.⁴²

Poválečná legislativa přinesla velké změny práv a povinností ve vztazích mezi občany a státem a také v oblasti školství. Učitelé byli povinni sloužit veřejnosti jako celku, ne jen císaři. Okupační správa vyžadovala propuštění všech učitelů, kteří podporovali militarismus a ultranacionalismus. Někteří učitelé se sami dožadovali propuštění ze svých pozic, protože se cítili vinni za to, že skrze ně a vzdělávání se šířila ideologie posílající mladé nevinné Japonce do války. Ostatní ve školství zůstali a plni nového odhodlání se snažili šířit mír a demokracii skrze školství nezávislé na politice.⁴³

Základní zákon o vzdělávání (*Kjóiku kihonhó* 教育基本法) ustanovuje tyto cíle učitelství: *učitelé slouží celé společnosti, jsou si vědomi svého poslání a usilují o plnění svých povinností*. Požadavek „slouží celé společnosti“ se nevztahuje jen na veřejné zaměstnance (jak je předepsáno v japonské Ústavě), ale znamená, že vzdělání je poskytováno všem občanům a že školy jsou veřejnými institucemi (Základní zákon o vzdělávání, článek 10). Pojem „učitelé slouží celé společnosti“ byl často diskutován ve vztahu k předpokladu, že si školy udržují veřejný charakter. Například MOE⁴⁴ zdůrazňovalo, že „učitelovou povinností

⁴¹ *Japanese Education in the 21st Century*. s. 179

⁴² *Japanese Education in the 21st Century*. s. 179

⁴³ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 143

⁴⁴ Ministry of Education (Ministerstvo školství), jap. *Monbušó* 文部省

je řídit se Základním zákonem o vzdělávání a že i když státní úředníci mají též sloužit celé společnosti, učitelé by se krom toho měli řídit jedinečným posláním výchovy a vzdělávání“ (Japonsko, Monbušó, Kjóiku hórei kenkjúkai 1947). Arikura Rjókiči a Amagi Isao⁴⁵ (1958) tento pojem vyložili takto: „učitelé pracují k užítku všech občanů, ne jen k užítku menšin, politické strany či společenské vrstvy“ (s. 143-144). Představa o učitelích sloužících celé společnosti od nich vyžaduje schopnost organizovat školské aktivity jako pedagogičtí experti a díky těmto aktivitám umožnit každému občanu nabýt svého práva získat vzdělání. Právě pro uskutečnění těchto cílů byl po válce založen systém učitelských licencí, jmenování na učitelské pozice a školící programy pro učitele.⁴⁶

Výsledky vzdělání závisí na kvalitě výuky. Pro zdokonalení a udržení kvality výuky na školách po celé zemi MOE zavedlo standardizované osnovy o školení učitelů, kterým se pedagogická oddělení na univerzitách musí přizpůsobovat. Tyto osnovy jsou pravidelně revidovány Radou pro školení pedagogů. Proto jsou učitelům udělovány certifikáty, které potvrzují jejich kvalitní pedagogickou úroveň (viz kapitola 2.2 *Vzdělání a kvalifikace učitelů*). Existuje mnoho druhů certifikátů od klasických (certifikát matematiky, angličtiny, přírodních věd apod.) přes speciální až po certifikáty dočasné.⁴⁷

2.2 Vzdělání a kvalifikace učitelů

System vzdělávání učitelů po druhé světové válce se dělil na dva typy: „vzdělání učitele na univerzitě“ a „otevřený systém poskytování učitelských licencí“. Jejich cílem bylo překonat předválečný uzavřený charakter vzdělávacího systému učitelů, kdy byly licence udělovány jen učitelskými ústavy, a také zvýšit možnosti pro získání učitelské licence.⁴⁸

„Vzdělání učitele na univerzitě“ znamenalo, že základní kvalifikací učitele bylo vysokoškolské vzdělání. Požadavek po vysokoškolském vzdělání měl zajistit kvalitnější učitele a zvýšit jejich profesionalitu. Očekávalo se, že učitelé se tak stanou absolventi „nových“ univerzit a že daleko předčí své předválečné předchůdce. System vzdělávání učitelů začal plně fungovat v roce 1949, kdy byl založen nový univerzitní system a kdy vešel v platnost Zákon o učitelských licencích.

⁴⁵ Autoři knihy Kjóiku Kankého a dalších

⁴⁶ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 143-144

⁴⁷ NEMOTO, Yasuhiro. *The Japanese Education System*. 1. vyd. USA, 1999. s. 21 (Dále citováno jako *The Japanese Education System*)

⁴⁸ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 144

„Otevřený systém poskytování učitelství licencí“ poskytoval žadatelům možnost absolvovat jakoukoli univerzitu s tím, že musí být schopni splnit požadavky na získání učitelství licence. Pak se mohl stát vychovatelem v mateřské škole anebo učitelem na základní a střední škole anebo na škole zvláštní. Kromě toho musel být trestně bezúhonný a nebýt členem žádné organizace, která by měla za cíl svrhnout násilím současnou vládu.⁴⁹

V novější době byla zavedena do systému vzdělávání učitelů větší různorodost a flexibilita. V roce 1970 bylo možné získat učitelství licenci úspěšným složením zkoušek (pro učitelství na základní škole; výuku bojových umění, ošetrovatelství a design interiéru na střední škole; a pro učitelství na zvláštní škole). Reforma pedagogického vzdělání z roku 1988 zavedla jednoletý postgraduální kurz učitelství a „zvláštní certifikát“ udělovaný výbory pro vzdělávání.⁵⁰

Procento absolventů, kteří získali učitelství licenci, bylo poměrně stálé mezi lety 1976 a 1983, a to kolem 25%. Od té doby kleslo na 20% v roce 1991 a 17% v roce 1994. Dělo se tak kvůli snižujícím se počtům nově zaměstnaných učitelů a klesajícím počtům dětí školního věku. Téměř všichni učitelé dosáhli nějakého vysokoškolského vzdělání (viz obrázek 3). V roce 1995 bylo mezi učiteli na základních školách přibližně 82% těch, kteří získali alespoň čtyřleté terciární vzdělání. Podobně tomu taky bylo u učitelů z nižších středních škol (91%). Mezi učiteli ze středních škol (včetně odborných středních škol) téměř všichni (97%) dosáhli nejméně 4letého vysokoškolského vzdělání (MOE, 1997).⁵¹

Většina studentů učitelství absolvuje pouze čtyřletý bakalářský studijní program. Každý semestr, případně trimestr (rozdělení školního roku záleží na každé univerzitě), skládají studenti dílčí zkoušky. Na konci studia odevzdávají práci, která je obdobou našich diplomových prací a na které studenti pracují zhruba 6 měsíců. Studium na univerzitě není zakončeno žádnými zkouškami, které by připomínaly naše státní zkoušky.⁵² Pouze 3% učitelů pro základní školy, 5% učitelů pro nižší střední školy, a 10% učitelů pro vyšší střední školy pokračují další dva roky v magisterském univerzitním studiu. Učitelů s magisterským titulem ale přibývá, zejména od roku 1993, kdy tito magistři dostali možnost získat učitelství

⁴⁹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 144

⁵⁰ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 144-145

⁵¹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 145

⁵² Tento systém se běžně používá i na jiných oborech

certifikát nadřazený učitelské licenci první třídy a také mnohem rychleji stoupali k vyšším pozicím.⁵³

Než může absolvent studia učitelství začít učit, musí úspěšně složit zkoušky, které pro začínající učitele předepisuje každá prefektura. Tyto zkoušky jsou velice obtížné a ne všichni absolventi u nich uspějí. V roce 2003 získal licenci pro učitelství na základní škole jeden z 5,3 uchazečů, na nižší střední škole jeden z 11,8 uchazečů a jeden z 13,9 uchazečů na vyšší střední škole. V roce 2003 se z nových absolventů vysokých pedagogických škol stalo učiteli pouze 24,7% (MOE, 2004).⁵⁴ Absolventi, kteří u zkoušek neuspějí, odcházejí za prací do průmyslu, administrativy a služeb nebo učí v soukromých doučovacích institucích. Začínající učitelé jsou na úrovni prefektur podporováni formou doplňkových školení a kurzů. Nejprve absolvují šedesátidenní školení a po šesti letech praxe ještě desetidenní kurz. Každý nový ředitel a zástupce ředitele musí také absolvovat několikadenní školení.⁵⁵ Všichni noví učitelé na základních, nižších a vyšších středních i zvláštních školách ještě musí podstoupit trénink pod vedením zkušeného učitele v prefekturálním nebo městském vzdělávacím centru, zatímco se zapojuje do výuky a jiných školních aktivit na škole, kde pracuje. Tito učitelé jsou dva dny v týdnu vyučování všemu, co zahrnuje jejich profese (např. vyučování, spravování třídy, příprava třídní knihy, klubové aktivity, zacházení se sportovním náčiním v tělocvičnách, psychologie dětí apod.). K tomu se ještě účastní jednou týdně mimoškolního semináře. Nováčci se též zapojují do aktivit vzdělávacích center a o letních prázdninách asistují na workshopech. MOE zařizuje semináře i pro zkušené učitele a administrativní pracovníky.⁵⁶

Pro uchazeče na post zástupce ředitele, ředitele či inspektora je podstatné samostudium (nijak specializované), jejich zásluhy o školu, účast na různých aktivitách (demonstrační hodiny, dny otevřených dveří atd.). Ministerstvo školství a prefekturální výbory pro vzdělávání také organizují kurzy umožňující přípravu pro uchazeče o tyto pracovní pozice. Někteří učitelé mohou navštěvovat výukové kurzy organizované univerzitami. Žadatelé, kteří dosáhli příslušného věku a kteří jsou schopni doložit uvedené aktivity, mohou požádat o provedení zkoušky. Požadovaný věk se liší v jednotlivých prefekturách. Obecně ale platí, že nejnižší požadovaný věk je pro inspektory, následuje

⁵³ *Japanese Education in the 21st Century*. s. 181

⁵⁴ *Japanese Education in the 21st Century*. s. 180

⁵⁵ *Japonsko*. [online]. Dostupný z WWW: < http://www.japonsko.tnet.cz/clanek_skolstvi.htm >

⁵⁶ *The Japanese Education System*. s. 22

požadovaný věk pro zástupce ředitele. Každý ředitel musí být nejméně tři roky ve funkci zástupce ředitele.⁵⁷

Zkoušky předepisované každou prefekturou, které jsou pro vykonávání učitelské profese povinné, jsou základní kvalifikací učitele a po jejich úspěšném vykonání absolvent získá tzv. učitelskou licenci. Existuje celkem pět učitelských kvalifikací - učitel, asistent učitele, vychovatel v mateřské škole, asistent učitele v mateřské škole, lektor. Ředitel není v kategorii pedagogických pracovníků/učitelů. Zástupce ředitele je vybírán z učitelů, a proto potřebuje učitelskou licenci. Učitelské certifikáty se dělí do tří skupin: začátečnický, standardní a pokročilý. Začátečnický certifikát je platný po dobu 15 let a během této doby je jeho držitel povinen se kvalifikovat na certifikát standardní. Učitelská licence je platná v celé zemi.⁵⁸

Učitelská licence je potřebná pro vychovatelství v mateřských školách a učitelství ve školách základních, nižších středních a vyšších středních. Obecně platí základní pravidlo, že studenti se zájmem o učitelství na základních, nižších středních a vyšších středních školách musí mít vystudovanou vysokou školu či univerzitu. Kromě pedagogických fakult umožňují studentům učitelskou licenci získat i jiné vysoké školy s nepedagogickým zaměřením.⁵⁹

Existují různé typy učitelských licencí pro mateřské, základní, nižší a vyšší střední školy dělící se na první třídy, druhé třídy a pokročilý. K získání licence musí žadatel splňovat tři důležité podmínky: musí mít absolvované pedagogické vzdělání, zvláštní vyučovací kurzy a profesionální kurzy s pedagogickou praxí. Není snadné vypsát přesné požadavky na získání učitelské licence, ale pro představu si můžeme prohlédnout výčet požadavků na uchazeče o licenci první třídy pro učitelství na nižší střední škole v předmětu matematika (*viz. obrázek 4*). Pedagogickou praxi žadatelé vykonávají dva až tři týdny na školách přidružených k univerzitám anebo na školách, které univerzity požádaly o přijetí nových učitelů. Během této doby se studenti učitelství účastní školních aktivit, vypomáhají se školní administrativou, navštěvují učitelská setkání, asistují při výuce anebo za podpory tamních učitelů sami vyučují.⁶⁰

⁵⁷ Unie školských asociací - CZESHA. [online]. c2006. Dostupný z WWW: < <http://czesha.cz/> >

⁵⁸ *School Education in Japan*. s. 21

⁵⁹ *Understanding Japan: Japanese education*. s. 78

⁶⁰ *Understanding Japan: Japanese education*. s. 78-79

Po získání příslušného vysokoškolského vzdělání si student podá žádost o učitelskou licenci dle jeho přání na výboru pro vzdělávání. Tento výbor se musí nacházet ve stejné prefektuře jako jím absolvovaná vysoká škola. Po obdržení platné žádosti (a splnění výše uvedených nároků) udělí příslušný výbor pro vzdělávání danému žadateli učitelskou licenci. Udělení licencí je autorizováno Ministerstvem školství, čili takto udělená učitelská licence je platná po celém Japonsku.⁶¹ Držitele licencí poté zaměstnává prefekturální výbor pro vzdělávání, zatímco školy soukromé si zaměstnance vybírají samy. Stejně tak i univerzity, ať už veřejné či soukromé.⁶²

System speciálních lektorů umožňuje učitelům bez certifikátu, ale s obrovskými zkušenostmi, znalostmi a schopnostmi být zaměstnán jako zvláštní učitel. V roce 1997 bylo na základních školách zaměstnáno 141 takovýchto učitelů na částečný úvazek a 470 na nižších středních školách.⁶³

Potřebný počet učitelů je v současné době menší v závislosti na klesajícím počtu dětí, ale přesto je zájem o studium na učitelských fakultách stále velký - téměř šestinásobek kapacity fakult. Podíl žen ucházejících se o studium na pedagogických fakultách roste - 48% v roce 1981, 61% v roce 1997. Počet absolventů pedagogických škol, kteří práci učitele vykonávají, je přibližně 31%.⁶⁴ Počet nově přijatých učitelů do zaměstnání na základních školách byl v roce 2000 asi 6000, což je lehce nad třetinu stavu z roku 1991 (nově přijatých učitelů bylo v roce 1991 asi 16 200). Do nižších středních škol bylo přijato 5 100 učitelů v roce 2000 oproti 12 000 z roku 1991. Na středních školách přijali roku 2000 6 500 nových učitelů, zatímco roku 1991 jich bylo 8 600. Proto také stoupá průměrný věk učitelů. V roce 2002 ovšem počet nově přijatých (viz obrázek 8) učitelů na základních školách prudce stoupl, protože nižší stupně tříd začaly mít dva třídní učitele. Důvodem bylo rozdělení výuky hlavních předmětů od menších skupin, tj. rozdělení třídy na dvě části.⁶⁵

Můj pohled na udělování učitelských licencí je značně rozpačitý. Podle mého názoru by měly být udělovány jen lidem, kteří nemají pedagogické vzdělání a kteří chtějí své znalosti předávat v rámci učitelské profese. Absolventi pedagogických škol by měli být

⁶¹ *Understanding Japan: Japanese education*. s. 79

⁶² *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 145

⁶³ *The Japanese Education System*. s. 21

⁶⁴ *School Education in Japan*. s. 22

⁶⁵ MIKI Y., Ishikada. *Japanese Education in the 21st Century*. 1. vyd. USA, 2005. s. 177-178 (Dále citováno jako: *Japanese Education in the 21st Century*)

schopni ihned po škole nastoupit na pozici učitele. Povinná praxe v průběhu studií by jim měla zajistit dostatek zkušeností potřebných k vyučování. Samozřejmě by na ně jako na nováčky dohlíželi zkušenější učitelé, jak se tomu ostatně děje i nyní. Školící kurzy a popřípadě přezkušování v průběhu učitelské kariéry je na místě, ale jinak by měly být pedagogické fakulty dostatečně schopné vybrat a vzdělat kvalifikované učitele bez nutnosti ověřovat jejich schopnosti ještě při prefekturálních zkouškách.

2.3 Příjímací řízení na učitelskou pozici

Po obdržení učitelské licence se žadatelé automaticky učiteli nestávají. Případní držitelé učitelské licence anebo ti, kteří si o ni zatím jen zažádali, musí ještě projít zkouškami vypisovanými prefekturálními výbory pro vzdělávání v oblasti, kde se chtějí učitelské profesi věnovat. Po úspěšně složených zkouškách je uchazeč kvalifikován k výuce v dané prefektuře na kterékoli veřejné škole, ale až od následujícího roku. Když ale žádná škola nové učitele nehledá, je výše zmíněná kvalifikace platná pouze po dobu dvanácti měsíců. Po uplynutí roku je třeba kvalifikaci obnovit a složit zkoušky znovu.⁶⁶

2.4 Přesuny učitelů

Učitelé jsou pravidelně přesouváni z jedné školy na druhou vždy po několika letech a to na území spravovaném místním výborem pro vzdělávání. Například v roce 1994 bylo přesunuto na jinou školu přibližně 16,5% učitelů. Učitelé i výbory pro vzdělávání považují dobu tří let vhodnou pro nové učitele k tomu, aby se sžili s novou (svou první) školou; a dobu pěti let k práci na škole pro ostatní učitele. Avšak doba strávená na škole, kam jsou učitelé výborem přesunuti, bývá většinou dlouhá tři až více než deset let. Většina pedagogů hodnotí školní přesuny kladně, jelikož jim napomáhají se profesně vyvíjet (50%). Systém přesunů umožňuje učitelům poznat jiná fungování škol a jiné pedagogické osobnosti. To vše jim zajišťuje získávání cenných zkušeností pro učitelskou praxi.⁶⁷ Proto např. učitel z Tokia musí strávit několik let výukou na školách z různých částí hlavního města, což znamená, že během své kariéry si vyzkouší výuku dětí s odlišnými zázemími.⁶⁸

V průběhu své kariéry jsou učitelé několikrát přeloženi na jiné školy, o čemž jsou informováni dva měsíce předem, a na jednotlivých školách téměř každoročně mění

⁶⁶ *Understanding Japan: Japanese education*, s. 80

⁶⁷ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 147-148

⁶⁸ *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, s. 11

kmenovou třídu.⁶⁹ Sice jsou přesouváni jen v rámci prefektury, ve které žijí, ale i přesto to nepovažují za šťastné řešení. Vzdálenost a čas potřebný pro dojíždění do práce se může zásadně prodloužit a to pro učitelovu rodinu jistě není nejlepší, ať se jedná o muže či ženu. Obecně mám za to, že trend do noci pracujících (zejména mužů) je velmi špatný. Vždyť rodinu tvoří rodiče a děti a pro děti je důležité být v těsném a neustálém kontaktu s oběma rodiči. Dalším negativem je i to, že dojížděním se značně omezuje čas na učitelovu přípravu na výuku, případně další sebevzdělávání učitelů. Každoroční změnu kmenové třídy naopak považují za přínosnou, jelikož nové vlivy jsou důležité ve všech oblastech života a tudíž i ve škole. Ale zároveň je pravdou, že se tímto způsobem přeruší často pracně vybudovaný a získaný kontakt učitele s dětmi v konkrétní třídě.

2.5 Vyučovací metody učitelů

„Japonští učitelé se snaží rozvíjet „celé lidi“ spíš než aby se soustředili na jednotlivé stránky jejich individuálního potenciálu.“ William Cummings⁷⁰

Učitelé vzdělávají žáky v rozličných oborech. Na úrovni základního školství ve vyšších ročnících jsou předměty jako hudební, pracovní výchova apod. vyučovány speciálně vzdělanými učiteli, ostatní předměty vyučuje třídní učitel. Celkově je organizace školních aktivit velmi komplexní. Kromě samotné výuky a dalších povinností se učitelé ještě musí vypořádat s požadavky rodičů, s kterými si mohou promluvit v rámci setkávání Rodičovsko-učitelské asociace, a také zlepšují porozumění rodičů v oblasti vzdělávání a učitelů. Ministerstvo školství a místní výbory pro vzdělávání poskytují podporu učitelům a vypomáhají s organizací studijních setkávání.⁷¹

Zkoušení probíhá pouze formou písemných testů, z více možností žáci vybírají správnou odpověď. Ústní zkoušení není praktikováno. Žáci jsou zvyklí učitelům jen naslouchat a dělat si výpisky.

Na základní škole všechny předměty učí jeden učitel, kterého v následujícím ročníku vystřídá jiný, což může, ale nemusí být pro žáky i učitele vždy výhodou, jak jsem tvrdila výše. První rok na základní škole učitel žáky učí zejména disciplíně a kázni ve třídách a na

⁶⁹ *School Education in Japan*. s. 17

⁷⁰ *Understanding Japanese Society*. s. 90

⁷¹ *Understanding Japan: Japanese education*. s.67

chodbách, aby si děti zvykly, že škola již není místo na hraní ale na učení se.⁷² Jeden týden v roce navštíví učitel rodiče všech svých žáků, aby poznal prostředí, v němž vyrůstají, a aby si s rodiči promluvil. Při takzvaném rodičovském dni zase rodiče přicházejí do třídy a sledují výuku. Na letní i zimní prázdniny školáci dostávají spoustu domácích úkolů. Kromě cvičení z hlavních předmětů, jako jsou matematika, japonština, přírodní vědy a občanská výchova, žáci píší pravidelné slohové práce o četbě, uskutečňují projekt podle vlastních zájmů, vedou si deník - psaný i kreslený - o tom co v prázdninových dnech zažili. Kromě úkolů jsou povinni navštěvovat školu o prázdninách v pravidelných intervalech, kde se konají různé aktivity. Příliš mnoho volného času pro děti je totiž považováno za nebezpečné.⁷³

Domácích úkolů dostávají japonští žáci opravdu mnoho a čím jsou starší, tím jich je víc. Na střední škole tak tráví nad úkoly i několik hodin denně, průměrně jim věnuje 65% žáků více jak 5 hodin týdně. Pro srovnání v Americe 5 hodin týdně úkolům věnuje přibližně 24% středoškoláků.⁷⁴

Učitelé vlastní detailní výukové plány, kterými se musí řídit, a díky tomu děti stejného ročníku zvládají tutéž látku jak na Hokkaidó tak na Kjúšú. Výjimkou je jen občanská výchova, jež na úrovni vyšších středních škol spadá do rukou učitelů, kteří se mohou sami rozhodnout, co a jak budou žáky učit. Bohužel se pak dohady přesouvají až do politických sporů.⁷⁵ Není se čemu divit, protože jestli čím dál více učitelů nebere svoji práci jako poslání, je občanská výchova jedním z předmětů, kde se tento trend projeví velmi negativně.

Na začátku každého trimestru učitel rozdělí žáky do čtyř až pětičlenných skupin, z nichž si každá zvolí svého vedoucího. Skupinám pak zadává různé úkoly jako jsou např. shrnutí obsahu učebnice, péče o květiny, pomoc v knihovně atd. Tyto aktivity mají u žáků rozvíjet kreativitu a smysl pro spolupráci ve skupině, v Japonsku velmi ceněnou a důležitou vlastnost. Stejnou funkci plní i prezident a viceprezident třídy, kteří jsou voleni na začátku každého školního roku. Tyto funkce mají pomoci odstranit sklony žáků spoléhat se v otázkách třídní správy jen na třídního učitele.⁷⁶ Japonští žáci si také sami uklízejí třídu a celou školu, tudíž japonské školy nezaměstnávají uklízečky. To považuji za velmi užitečné,

⁷² *The Japanese Education System*, s. 33

⁷³ *Understanding Japanese Society*, s. 87

⁷⁴ *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*, s. 70

⁷⁵ *Understanding Japanese Society*, s. 88

⁷⁶ *The Japanese Education System*, s. 48

protože se žáci snaží udržovat čistotu a více si váží stavu věcí ve svém okolí. Také se tím umocňuje pocit vzájemné blízkosti a vztah ke škole jako k téměř domácímu prostředí. V Čechách také učitelé přidělují žákům jednotlivé funkce, ale ne až tak zodpovědné a kooperativní. V tomto případě bychom si mohli vzít z Japonska příklad.

Japonští učitelé se narozdíl od západních učitelů také mnohem více věnují průměrným a pomalejším žákům. Více než 60% učitelů přizpůsobuje výuku méně schopným žákům a 70% se vědomě ptá na odpovědi těch pomalejších. Na Západě je tomu naopak.⁷⁷ Japonští žáci jsou učeni vzájemně si pomáhat a spolupracovat, díky čemuž se třída podobá tréninku jednoho celistvého týmu učícího se hře jménem život.⁷⁸

2.6 Hodnocení školních úspěchů žáků

Každý učitel vlastní svou třídní knihu, do které zapisuje žákovy známky a docházku. Ty pak přepisuje do speciálního počítačového programu v desetistupňové stupnici (*džúdankai* 十段階). Na konci každého trimestru se učitelé schází a známky převádějí do pětistupňové stupnice (*godankai* 五段階). Třídní učitelé poté z *godankaie* sestaví pro své žáky vysvědčení *cúšinbo* (通信簿). Tato informační knížka se obvykle stává vlastnictvím rodičů a obsahuje:

- jména (škola, žák, rodiče, ředitel, třídní učitel)
- podpisové vzory
- docházka a absence
- poznámky a poznatky
- zprávy z předmětů
- zprávy o chování
- obecné připomínky⁷⁹

Pro hodnocení je používána pětistupňová stupnice s opačným stupňováním oproti české. Je založena na všeobecném posouzení výsledků aktivit žáka, jeho postojích během

⁷⁷ *Education in Contemporary Japan PAN: Inequality and Diversity*, s. 173

⁷⁸ KIEFER, Christie W. The Psychological Interdependence of Family, School, and Bureaucracy in Japan. *American Anthropologist, New Series*. Vol 72, No. 1 (Feb., 1970). s. 6

⁷⁹ *Unie školských asociací - CZESHA*. [online]. c2006. Dostupný z WWW: < <http://czesha.cz/> >

vyučovacích hodin, hodnocení písemných prací, výsledcích menších testů a závěrečných zkoušek po každém trimestru.⁸⁰

Hodně žáků se kvůli těmto hodnocením bojí přijít za rodiči, jelikož mají strach, že jim za jejich neúspěchy vyhubují namísto toho, aby je povzbudili k lepším výkonům v dalším trimestru. Slabší žáci mohou být kvůli špatným výsledkům šikanováni anebo mohou odmítat chození do školy.⁸¹ Podobný problém máme i v České republice, ale u nás je to horší v tom, že se rodiče dětem nevěnují tolik jako v Japonsku, nesledují jejich školní pokroky a pak je jim jen vyhubují. Důležité je děti i chválit, nejen hubovat. A také se domnívám, že pokud se dítě vyloženě nefláká a snaží se učit, jen na to nemá dostatečné schopnosti, je hloupé po něm vyžadovat výkony nad rámec jeho možností. Spíše bychom na něm měli hledat jiné klady. Tak by se dalo předejít strachu dětí ze školního neúspěchu a v krajních případech i jejich útěkům z domova a sebevraždám.

2.7 Vztah učitel a žák

Japonští učitelé považují emoční, sociální, fyzický a mentální rozvoj dítěte za stejně důležitý jako jeho rozvoj poznávací. Zdůrazňují důležitost přátelství, potřebu dětí si hrát.⁸² Japonští učitelé se věnují zdokonalování rozvoje žáka, které by jiní učitelé již nepovažovali za součást své práce. Mezi oblasti, ve kterých se žákům snaží radit, patří například hygiena a problémové chování mimo školu. Také navštěvují své žáky doma. Japonští učitelé jsou téměř posedlí rozvojem celistvé osobnosti žáků, což je očividné na předmětu „poradenství pro životní styl“ na nižších středních školách. Kvůli všeobecnému charakteru jejich profese mají japonští učitelé mnohem více práce než učitelé v západních zemích. Z toho důvodu a také protože celá společnost od nich mnoho očekává, hodnotí své pracovní výkony daleko kritičtěji a negativněji než učitelé na Západě.⁸³ Vztah učitele a žáků ve třídě je srovnáván se vztahem matky dítěte – pokud má dítě dobré a pevné vztahy v rodině, bude s velkou pravděpodobností mít i kvalitní, pevné a dlouhodobé vztahy se svými spolužáky. Japonští učitelé (muži) bývají též nazýváni „otci“ žáků, jelikož jim vynahrazují otcovský vzor, který jim doma kvůli vytíženosti jejich otců často chybí.⁸⁴

⁸⁰ Z rozhovoru s Trazi Williamsem, učitelem angličtiny na Obirin High School, Mačida, Tokio, 2006

⁸¹ *The Japanese Education System*. s. 46

⁸² *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, s. 6

⁸³ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 172

⁸⁴ KIEFER, Christie W. The Psychological Interdependence of Family, School, and Bureaucracy in Japan. *American Anthropologist, New Series*. Vol 72, No. 1 (Feb., 1970). s. 6, 9

Snahu nejen o intelektuální ale i o emoční rozvoj dítěte můžeme velmi výrazně spatřovat v mateřských školách, kdy se děti začínají učit vyjadřovat emoce a zapadnout do kolektivu. Typickým rysem pro vychovatelství v mateřských školách je někdy až nebezpečný nedostatek dozoru nad dětmi, dále důraz na vybrané emoce (např. radost) spíše než na jejich vlastní sebevyjádření, vtloukání myšlenky, že existuje jediný správný a nejjednodušší způsob, jak si zavázat tkaničky, jak uspořádat věci na stole. Zarážející je, že takovýto přístup k dětem po mateřské a základní škole postupně vymizí a vyučovací hodiny se mění v monotónní dril.⁸⁵ Učitelé v mateřských školách se snaží děti vychovávat stejně jako jejich matky bez zbytečně přehnané asertivity a kritiky. Pořádek ve třídách se snaží udržovat tím, že děti zaměstnávají opakovaným plněním každodenních úkolů (odkládání bot, uklízení třídy), což má dětem napomocť v rozvoji smyslu pro čistotu a pořádek a uniformitu. Jak se dítě vyvíjí, jsou k těmto povinnostem přidávány další a další a postupně se tak dny mění v rutinu. Děti jsou též povinny dohlížet na sebe navzájem, jestli dělají vše, jak mají. Nakonec se jich vždy učitel zeptá, zda jsou se sebou a vykonanou „prací“ spokojeni. I přesto ale vychovatelé ve školkách nechávají často děti dělat věci, za které by na Západě byly potrestány. Jako důvod japonští vychovatelé uvádějí, že se děti mají učit, jaké důsledky mohou mít jejich činy. V jistých ohledech jsou tedy japonští učitelé benevolentní, ve většině případů ale velmi přísní a sešňerování získanou uniformitou (říkají rodičům, jaké oblečení má jejich dítě nosit, jak připravovat krabičku s obědem apod.).⁸⁶

Přístup vychovatelů k dětem a jejich výchově považují za dobrý. Děti se tak naučí důležité návyky pro život, s kterými se nemusí zabývat jejich rodiče. Je zřejmé, že vychovatelé v mateřských školách jen děti nehlídají a nehrají si s nimi, ale snaží se jim již od útlého věku předat podstatné věci pro každodenní život. Výhodou je i to, že dětem pak v mateřských školách nezbývá mnoho času na hlouposti.

Všeobecně se dá říci, že chování japonských žáků je dobré i bez zbytečně přemrštěného uplatňování učitelské autority. Pořádek na japonských školách v nás neevokuje autoritářské představy, ale spíše benevolenci, morálku a dodržování instrukcí (Rohlen, 1983⁸⁷). Japonští učitelé se snaží o co nejméně konfrontací mezi nimi a žáky. Udržováním pořádku ve třídách stráví 20% hodiny narozdíl např. od Američanů, kde je to až 60%. Sami

⁸⁵ *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. s. 6

⁸⁶ ROHLEN, P. Thomas. Order in Japanese Society: Attachment, Authority, and Routine. *Journal of Japanese Studies*. Vol 15, No.1 (Winter, 1989). s. 18-20

⁸⁷ Profesor Stanfordské univerzity, zaměřen na mezinárodní studia; ve svých vědeckých studiích se zaměřil na japonskou ekonomiku a školství; vlastní bakalářský diplom z Princetonu a titul Ph.D. za antropologii z University of Pennsylvania

japonští učitelé jsou při návštěvách zahraničních škol ohromeni pro ně až nestoudným chováním žáků. Je to dáno japonskou mentalitou, kdy učitel nemusí neustále na své autoritě pracovat a obnovovat ji.. Žáci k němu vzhlíží dlouhodobě s respektem již od začátku, což je dáno celospolečenským dobrým pohledem na učitele. Obzvlášť dobré vztahy panují v mimoškolních klubech.⁸⁸

Mohlo by se zdát, že učitele jsou až příliš autokratičtí, ale pravdou je, že vztahy žáků se mimo jiné díky těmto principům posilují, vyjadřují jim tím vděk za jejich péči. Západní japanologové se často shodují na tom, že ve vztahu učitelů a žáků v Japonsku je pro lidi ze Západu něco nepochopitelného a nepopsatelného – autoritářský vztah charakteristický pozitivními aspekty jako jsou důvěra, blízkost, emocionální vazba, respekt, porozumění a benevolence.⁸⁹ Vztahy japonských učitelů a žáků nejsou ale jen pozitivní. Kvůli velkým tlakům, které děti ve školách zažívají, se mezi nimi objevují i jedinci, kteří šikanují spolužáky anebo dokonce i učitele (výjimečné jsou případy násilí proti učiteli).⁹⁰

Obvykle při obědě a většině školních předmětů tráví japonští žáci a jejich učitelé čas jako skupina. Japonští učitelé přikládají velký důraz na rozvoj smyslu pro kolektiv uvnitř třídy, a proto považují oběd, třídnická setkání, hudební a výtvarnou výchovu a další neakademické předměty za velmi dobré příležitosti pro rozvoj skupinového cítění.⁹¹ Co velmi sblížuje učitele a žáky se dozvídáme i v LeTendrově⁹² výzkumu. Ten tvrdí, že vztahy učitelů a žáků jsou zakódovány v představách a v praktikování „poradenství“ (*šidó* 指導). Podle něj se *šidó* nevztahuje jen na intelektuální stránky výuky, ale i na *seikacu šidó* (rady do života; 生活指導), které zahrnuje morální, emoční a psychické aspekty studentského života. Jako příklad může posloužit např. to, jak LeTendre vysvětluje, že si žáci na nižších středních školách píšou deníky, v kterých zmiňují, kolik hodin věnovali učení, co zvláštního dělali a jaké problémy je trápí. Deníky pak předkládají třídnímu učiteli, který si je přečte a opatří poznámkami. Deníky tak slouží jako prostředky soukromé komunikace mezi učiteli a žáky. Učitelé tak mohou detailně poznat život svých žáků, poskytnout jim zvláštní podporu a také s žáky navázat pevná citová pouta.⁹³ Otázkou ale je, zda je takovéto svěřování dětem

⁸⁸ YONEYAMA, Shoko. *The Japanese High School: silence and resistance*. 1. vyd. USA, 1999. s. 62 (Dále citováno jako: *The Japanese High School: silence and resistance*)

⁸⁹ *The Japanese High School: silence and resistance*. s. 64

⁹⁰ AKIBA, Motoko. LeTendre, Gerald K. Reivew: untitled. *Journal of Japanese studies*. Vol. 26, No. 2 (Summer, 2000). s. 4

⁹¹ *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, s. 12

⁹² Dr. Gerald K. LeTendre je profesorem pedagogiky a zahraničních věcí na univerzitě Pennsylvania

⁹³ *The Japanese High School: silence and resistance*, s. 62

příjemné. Jak dle svých výzkumů mezi žáky tvrdí Jonejama Šóko, většina (72%; u LeTendra 93%) z nich se svěřuje nerada a hovoření o osobním životě a pocitech považují za obtížné.

2.8 Platy a povýšení

Jednotlivé profesní dráhy učitelů se silně odvíjejí od jejich výše platu, pracovních přesunů a procesu povýšení. Systém platu nabyl své dnešní podoby v roce 1954. Učitelské platy byly rozděleny do tří kategorií: univerzitní, středoškolské a platy pro učitele na vyšších středních a základních školách. Struktura platů japonských učitelů nabízí každému učiteli možnost každoročního navýšení platu až do 60ti let, kdy odchází do důchodu. Tři učitelské platové kategorie se ještě dále dělí na několik úrovní: ředitel, zástupce ředitele, běžný učitel, neakademický technický personál. Všechny úrovně jsou dále rozvrstveny na přírůstky. Například plat středoškolského učitele sestává z 40 přírůstků, plat ředitele z patnácti. Plat běžného středoškolského učitele se tak každoročně navyšuje, a tak učitelé s dvacetiletou zkušeností dostávají až dvakrát vyšší plat než nově nastoupivší pedagogové. To vše má zaručit, aby učitelé na svých pozicích setrvali co nejdéle.⁹⁴

Učitelé dostávají měsíční plat. Jeho výše je nad zaměstnaneckým průměrem v Japonsku. Nástupní platy učitelů bývají ve srovnání s ostatními státními zaměstnanci stejně vysoké nebo i vyšší. Kromě základních platů učitelé dostávají mnoho speciálních ohodnocení a bonusů (vyplácených třikrát ročně), které dohromady čítají zhruba pětiměsíční plat. Navíc dostávají různé příplatky například na bydlení, příspěvky na učitelské kurzy, rodinné přídatky apod. Ředitelé a zástupci ředitele dostávají tzv. administrativní příplatek. Platové stupnice se liší v jednotlivých prefekturách, ale rozdíly v platech jsou velmi malé v porovnání s jinými zeměmi, kde funguje decentralizovaný školský systém.⁹⁵ V podstatě jsou 4 kategorie platů – učitelé na univerzitách, vyšších středních školách, povinném stupni vzdělávání (základní a nižší střední školy) a na technických školách. V každé kategorii se rozlišují 4 stupně (asistent učitele, učitel, zástupce ředitele, ředitel). Počáteční měsíční plat učitele na úrovni povinného vzdělávání je asi 200 tisíc jenů (40.000 Kč). Platy rostou každý rok, někdy i dvakrát ročně. Tento růst se opět liší v jednotlivých prefekturách. V průměru se dá uvést, že po deseti letech je uvedený plat od 260 do 300 tisíc jenů a po třiceti letech 360 až 400 tisíc jenů (80.000 Kč).⁹⁶

⁹⁴ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 147

⁹⁵ *School Education in Japan*, s.18

⁹⁶ *Unie školských asociací - CZESHA*. [online]. c2006. Dostupný z WWW: <<http://czesha.cz/>>

Jiné platové podmínky platí u ředitelů a zástupců ředitele. Také na univerzitách a vyšších středních školách jsou profesori a učitelé vypláceni lépe než na školách základních a nižších středních, což bývá považováno za problematické. Rozdíly panují i napříč prefekturami, kde samy prefektury určují výše mezd s ohledem na Národní zaměstnanecký orgán (NPA; *Džindžiin* 人事院), který navrhuje výši platů učitelům ze státních škol. Zvyšování platů učitelů je ale např. nižší než u zaměstnanců soukromých společností.⁹⁷

Japonští učitelé jsou jmenováni na pozice ředitele a zástupce ředitele v mnohem pozdějším věku než jak je tomu v západních zemích. V roce 1994 byl průměrný věk začínajících zástupců ředitele 48 let a začínajících ředitelů 53,3 roku. Za posledních deset let se o tyto pozice uchází čím dál více žen, zejména na základních školách.⁹⁸

Možnosti povýšení jsou omezené. Do poloviny 70.let se jako zodpovědné pozice uznávaly jen pozice ředitele a zástupce ředitele. Poté MOE přišlo s tzv. *šunin* (střední správní pozice). To rozlítlo Učitelskou unii, která argumentovala tím, že pozice *šunin* rozštěpí učitele, kteří si měli být rovni, a příliš nepřispěje k lepší výuce. Od zavedení pozice *šunin* učitelé v některých prefekturách nashromáždili své „*šunin* příjmy“ a nabídli je znevýhodněným žákům jako stipendium. Pozice *šunin* se dělí na několik typů: *kjómu šunin* (教務主任; vedoucí základních školních záležitostí dohlížející na chod školy plánováním harmonogramu školního roku a sepisováním rozvrhů), *gakunen šunin* (学年主任; vedoucí jednotlivých ročníků) a *seitošidó šunin* (生徒指導主任; poradenství žákům) na základních školách. Na nižších a vyšších středních školách pracují kromě výše uvedených také *kjóka šunin* (教科主任; vedoucí oddělení pro jednotlivé předměty) a *šinrošidó šunin* (進路指導主任; poradce pro další vzdělávání a zaměstnání). Velmi rozšířená je i pozice *hoken šudži* (保健主事; učitel starající se o zdraví a hygienu žáků), ale ta nebývá honorovaná. Finanční odměna *šuninů* bývá přibližně 4% ročního platu učitele, který obsadil příslušnou pozici.⁹⁹

Tajný způsob jmenování na pracovní pozice přitahuje pozornost kritiků. *Šunin* je jmenován ředitelem školy potom co ředitelův návrh schválí výbor pro vzdělávání. Zástupce ředitele navrhuje ředitel. Nejdříve návrh vhodného kandidáta předloží místnímu výboru,

⁹⁷ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 147

⁹⁸ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 147-148

⁹⁹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 148

který onoho kandidáta podrobí zkouškám. Pokud kandidát uspěje, je výborem jmenován zástupcem ředitele. Od kandidátů na pozici zástupce ředitele se očekává, že se od svých třiceti let již několikrát úspěšně chopili funkcí *šunin*. Jmenování na pozici zástupce ředitele či ředitele může učitel odmítnout.¹⁰⁰

Všeobecně můžeme říct, že angažování se v učitelské uniích¹⁰¹ je spíše škodlivé, co se týká šancí učitele na povýšení. Jakmile je učitel jmenován zástupcem ředitele, je povinen se členství v unii vzdát. Ti, kteří usilují o povýšení, odcházejí z učitelské unie ve třiceti až čtyřiceti letech dobrovolně anebo na přinucení ředitele školy, který má v plánu je jmenovat na vyšší pozici. V některých prefekturách může ale být aktivita v učitelské unii učiteli spíše ku prospěchu. Výrazná část učitelů zájem o povyšování nemá. Také nevěří, že učitelé ve funkci ředitele jsou ti, kteří by si ji zasloužili nejvíce. Nad kariéristickým chováním pedagogů se často vznáší mrak cynismu, a to z důvodu dlouhé historie vztahů mezi učitelskou unií a MOE, které byly doposud velmi nepřátelské.¹⁰²

2.9 Pracovní doba

Učitelé pracují velmi dlouho. Zatímco žáci mají čtyřicetidenní letní prázdniny, patnáctidenní zimní a čtrnáctidenní jarní prázdniny, jejich učitelé většinou i v této době pracují. Týdenní třídní výuka jednoho učitele trvá většinou 26,5 hodiny na základních školách, 19,7 hodiny na nižších středních školách a 16,8 hodiny na vyšších středních školách. Na základních školách učitelé navíc dohlíží na žáky o přestávkách, při obědě a při uklízení školy. Učitelé nižších a vyšších středních škol dohlíží při mimoškolních aktivitách a nabízejí poradenství (nahrazují funkci školních psychologů; roku 1995 MOE zaměstnalo ve školách odborné pracovníky věnující se problémovým studentům, i přesto jich ale je v průměru méně než jeden na školu¹⁰³) a doplňkové lekce žákům hlásícím se na vyšší střední školu. Proto se učitelé cítí přepracováni a požadují od vlády navýšení počtu pedagogů.¹⁰⁴

Dva samostatně provedené výzkumy líčí podobné obrazy uspěchaných životů učitelů: při prvním bylo dotazováno 853 učitelů nižších středních škol roku 1991 a při druhém 1350

¹⁰⁰ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 148-149

¹⁰¹ Existuje mnoho profesionálních organizací a unií, dělí se na tři typy: unie, profesionální asociace nereprezentující se jako unie a asociace zaměřující se na jednotlivá odvětví pedagogiky. Největší uníí je *Nikkjóso*, dále pak existují např. *Zenkjó*, *Zen'ničikjóren* apod. *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 163, 164

¹⁰² *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 149

¹⁰³ *Japanese Education in the 21st Century*. s. 182

¹⁰⁴ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 151

učitelů základních, nižších a vyšších středních škol z roku 1992. Podle prvního výzkumu učitelé stráví ve škole průměrně 10 hodin a 36 minut denně; do školy přicházejí v 7:49 ráno¹⁰⁵ a odcházejí v 18:25 a i přes čtyřicetidenní letní prázdniny tráví většina učitelů doma méně než 10 hodin denně. Zkušenější učitelé tráví ve škole o něco méně času, protože se již neúčastní dohlížení nad sportovními kluby (mladší učitelé-muži tráví v průměru 2 hodiny 41 minut účastí ve sportovních klubech, ženy 54 minut týdně¹⁰⁶) a více se věnují rutinní práci. Výsledky druhého výzkumu jsou podobné: učitelé tráví 55 hodin týdně prací ve škole, což je o 11 hodin více než je od nich vyžadováno. Dále do toho není započítán čas potřebný pro dojíždění, přípravu výuky a známkování úkolů doma. Následkem toho se jejich doba na odpočinek značně zkrátila. O víkendech mělo 54% učitelů méně než dvě hodiny odpočinku ve srovnání s 41% průměrných pracujících lidí v Japonsku. Ženy učitelky měly volného času pro sebe ještě méně než jejich mužští kolegové.¹⁰⁷

Učitelé i rodiče mají velmi v oblibě těžce pracující a nadšené učitele, kteří jsou oddaní svým žákům. Ti se ale pak cítí tlačeni k tomu, aby trávili s žáky více času a získali ještě lepší reputaci u svých kolegů a u rodičů.¹⁰⁸ To je pak jeden z důvodů proč se mnoho učitelů cítí přepracovaných anebo na pokraji vyhoření, někteří se dokonce obávají *karóši* (過勞死; smrt z přepracování). Podle již zmíněných výzkumů bylo již 58% učitelů natolik zoufalých, že uvažovali o podání výpovědi, a většina pedagogů uváděla jako důvod výpovědi přepracování a zdravotní problémy způsobené přepracováním. Učitelé si většinou vybírají sedmidenní dovolenou jednou ročně.¹⁰⁹

I přes náročnou pracovní náplň se učitelství zdá být stále velmi přitažlivým pro velké množství absolventů vysokých škol. Nejen že se stále hlásí mnoho uchazečů o učitelkou pozici, ale také mají tendenci v této pozici setrvávat. Průměrná délka odpracovaných let byla v roce 1995 17 let u učitelů na základních školách, 15,7 let na nižších středních školách a 17,3 let na vyšších středních školách. Ve stejném roce byl průměrný věk učitelů 40,5, 39,7 a 42,4 let na základních, nižších a vyšších středních školách. Přitažlivost kariéry učitele je zřejmě způsobená kombinací dvou faktorů, které se zamlouvají každému jinak. Není pochyb, že struktura platů, díky které se plat učitele každoročně zvyšuje až do důchodu, podněcuje

¹⁰⁵ Školy začínají den poradou a na křesťanských školách i zpěvem náboženských písní. Toto ranní zpívání je pak vnímáno jako stmelování učitelského sboru, a to i mezi učiteli nevyznávajícími křesťanství (většina). Opět je zde patrná důležitost jednoty a pocitu pospolitosti, pro Japonsko tak typická.

¹⁰⁶ *Japanese Education in the 21st Century*, s. 182

¹⁰⁷ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 151-152

¹⁰⁸ *Japanese Education in the 21st Century*, s. 185

¹⁰⁹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 152

chuť mnoha ve své pozici vydržet. Dále učitelé mají pracovní jistoty jakožto státní zaměstnanci a jsou placeni lehce více než jiní státní zaměstnanci na rovnocenných pozicích. Pro ženy učitelství stále zůstává jednou z malá oblastí, kde jsou placeny stejně jako muži a mají různá práva týkající se mateřství. Navíc jsou učitelé schopni lépe využít to, co se naučili na univerzitě, v učitelské profesi než kdekoli jinde. V neposlední řadě se učitelé těší velkému respektu ze strany spoluobčanů.¹¹⁰

2.10 Věk a pohlaví

Zdá se, že věk učitele ovlivňuje jeho práci v několika směrech. Starší učitelé jsou si mnohem jistější v tom, co dělají. Jen 27% učitelů si myslí, že žáci rozumí jejich výkladu, zatímco 66% učitelů, kterým je přes padesát let, věří tomu, že žáci jejich přednášky chápou (1992). Starší učitelé se více zaměřují na rozvoj pomalejších žáků a také se hlouběji zajímají o jejich neakademické chování a způsoby. Ve škole již netráví denně tolik času jako jejich mladší kolegové a to i o letních prázdninách. Jeden z důvodů je ten, že mladí učitelé se účastní odpoledních klubových aktivit během školního roku i o prázdninách. Pro lepší představu udám čísla: mladých učitelů podílejících se na klubových aktivitách je 80%, starších učitelů je 37% (1992).¹¹¹

Rozdělení úkolů je též pozorovatelné v závislosti na pohlaví učitelů. Za prvé, ženy se stávají třídními učitelkami spíše na nižších stupních základní školy, muži na vyšších stupních základní školy a na nižší a vyšší střední škole. Pro příklad, na základní škole 22% z ženského osazenstva učitelského sboru bylo třídními učitelkami v první třídě (8% mužského osazenstva) a jen 10% v třídě šesté (26% učitelů-mužů; 1993). Za druhé, muži se mnohem více věnují sportovním klubovým aktivitám než ženy. Následkem toho je, že muži tráví ve školních klubech 2 hodiny 41 minut týdně oproti ženským 54 minutám a také chodí častěji do škol i v neděli a o letních prázdninách. Za třetí, muži tráví více času nad školní administrativou a kancelářskými pracemi než ženy (1993). Je sice pravdou, že ženy tráví o něco málo méně času ve škole než jejich mužští kolegové (9 hodin 8 minut denně pro ženy, 9 hodin 23 minut pro muže, 1993), ale na druhou stranu se až třikrát déle věnují domácím pracem a péči o děti (2 hodiny 25 minut pro ženy, 45 minut pro muže, 1993) a tudíž mají mnohem méně času na sebe samotné.¹¹²

¹¹⁰ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 152, 154

¹¹¹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 179

¹¹² *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 179

V Japonsku bylo v polovině 90. let zaměstnáno v základním školství 60% učitelek, v nižších středních školách 40% učitelek a ve vyšších středních školách pouze 24% žen v učitelských sborech (pro srovnání se světem viz *obrázek 7*). Tomu pochopitelně odpovídá i zastoupení žen na ředitelských postech (9%) a na místech zástupců ředitele (15%).¹¹³ Z toho vyplývá čím vyšší úroveň vzdělávání a čím vyšší post, tím menší procento žen. Stejnou situaci můžeme pozorovat i v západních zemích, na vysokých pracovních postech stále převažují muži. Přesnější údaje se dozvídáme zde: V roce 2001 bylo procento žen-ředitelky na základních školách jen 16,5% všech ředitelů, na nižších středních školách 3,9% a na vyšších středních školách 4% (MOE, 2003).¹¹⁴

V roce 2003 se tyto počty mírně změnily, jak můžeme vidět zde: 62,7% na základních školách, 40,9% na nižších středních školách, 27,1% na vyšších středních školách bylo zastoupení žen v učitelském sboru (MOE, 2004).¹¹⁵ Pro ženy je učitelství lákavé díky rovným podmínkám platným pro muže i ženy. Roku 1960 se po studiích 46% vysokoškolaček odešlo věnovat učitelství. Roku 1995 už to bylo jen 7,6%. Důvodem jsou zvyšující se počty žen-studentek a také menší poptávka po nových učitelích.¹¹⁶

Mušské učitele můžeme rozdělit na tyto čtyři základní typy: zda jsou členy nějaké učitelské unie, zda aspirují na pozici ředitele, zda jejich hlavní zájem tkví v pedagogice anebo se soustřeďují jen na svoji specializaci. Typ učitele jehož zájem tkví v pedagogice, bývá členem učitelské unie, vyznačuje se velkým zájmem o učitelství a zaměřuje své přednášky zejména na průměrné a podprůměrné žáky. Učitel soustřeďující se jen na svoji specializaci se zajímá výhradně o předmět, který vyučuje, a ne o pedagogiku jako takovou. Takovými učiteli mohou být např. učitelé angličtiny, kteří nabízejí volitelnou anglickou konverzaci a sami se jezdí vzdělávat v angličtině do zahraničí ve svém volném čase. Učitelé aspirující na pozici ředitele jsou třetím typem středoškolského učitele, který se ještě navíc zajímá o učitelství a pedagogiku. Čtvrtý typ též aspiruje na pozici ředitele, ale nezajímá se o pedagogiku celkově, spíše se zaměřuje na svoji specializaci (viz *obrázek 5*).¹¹⁷

¹¹³ *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. s. 142

¹¹⁴ *Japanese Education in the 21th Century*. s. 178

¹¹⁵ *Japanese Education in the 21th Century*. s. 178

¹¹⁶ *Japanese Education in the 21th Century*. s.178, 193

¹¹⁷ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 179-180

Učitelovo zaměření a pedagogický zájem však není neměnný po dobu jeho kariéry. Může se změnit, když například potká významné a zajímavé lidi z jiných škol. To umožňují pravidelné přesuny učitelů na jiné školy. Učitel bez zájmu o povýšení může nacházet naplnění v přispívání k lepšímu chodu školy. Ve svých třiceti až čtyřiceti letech již ale mají učitelé většinou jasno v tom, co by mělo být hlavní náplní jejich práce.¹¹⁸

Životní dráha učitelek se většinou značně liší od jejich mužských protějšků. Svoje poslání mnohem více spatřují uvnitř třídy spíše než na celoškolské úrovni a také se méně zajímají o kariérní postup na pozice zástupců ředitele a ředitelů. Přestože jsou obecně počty žen-ředitelek nízké, v posledních letech stoupají. V roce 1995 čítaly ženy 9,6% na ředitelských pozicích na základních školách (61% všech učitelů na základních školách tvořily ženy!), na školách nižších a vyšších středních byly jejich počty ještě menší (viz obrázek 6) (MOE, 1995).¹¹⁹

Ženy učitelky můžeme rozdělit na šest typů. Prvním je učitelka starající se o školní správu, chod školy a své běžné povinnosti pedagoga.. Druhým jsou ženy soustřeďující se na pedagogické cíle a výuku ve třídách a bez hlubšího zájmu o školní administrativu. Třetím typem, mezi ženami nejrozšířenějším, je žena balancující na pomezí školy a rodiny, žena usilující o naplnění v obou směrech, často ale frustrovaná kompromisy, ke kterým je nucena přistupovat. Čtvrtým typem jsou učitelky reformátorky, které se snaží o zlepšení pracovních podmínek učitelů a zavádění modernějších pedagogických metod. Pátým typem jsou ženy plnící své pracovní povinnosti, ale zároveň se věnující i svým zájmům a osobnímu životu. Poslední typ tvoří učitelky, které jejich práce příliš nenaplňuje a uvažují o brzké rezignaci. Stejně jako u mužů se tyto postoje mění spolu s věkem. V průběhu prvních třech let kariéry se ženy přiklánějí k třídnímu (39,6% na základních školách, 28,9% na nižších středních školách) anebo „egoistickému“ zaměření (47,9%; 56,7%). Mezi čtvrtým a dvacátým rokem učitelství, většinou ve věku 25 až 42 let, v době kdy se věnují rodině, je dominantní pracovní-rodinné zaměření spolu s velkým zájemem o třídu samotnou. Když je ženám 45 let a více, čili v době, kdy jejich děti již nevyžadují tolik péče, začínají se více zajímat o školní administrativu (20% na základních školách, 14% na nižších středních

¹¹⁸ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 180

¹¹⁹ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 185-186

školách). Ostatní učitelky, zejména ty na nižších středních školách, se spíše než školní administrativě věnují svým koníčkům, např. divadlu a hudbě (1994).¹²⁰

¹²⁰ *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, s. 186

3. Závěr

Ve své práci jsem zkoumala učitelskou profesi v Japonsku. Nástínem fungování japonského školství v první kapitole jsem tuto tematiku uvedla do širšího kontextu a vysvětlila základní pojmy týkající se školství i učitelství v Japonsku. Dále jsem přešla k samotnému tématu práce.

Hlavním těžištěm práce bylo rozebrat a zhodnotit pracovní podmínky a postavení učitelů v japonské společnosti, s poukázáním na související problémy, pozitiva a negativa. V Japonsku je o učitelskou profesi stále velký zájem, a to i přes komplikace, které s sebou toto povolání přináší. Tento paradox jsem ve své práci také vysvětlila. Ujasnila jsem též důvod, proč jsou učitelé v Japonsku tak váženými osobnostmi, proč se cítí přepracováni, jaké radosti a problémy jim žáci způsobují, jak se vypořádávají ženy s touto náročnou profesí.

Ze zdrojů, z kterých jsem čerpala, jsem získala velmi cenné informace, které mi pomohly problematiku učitelství rozebrat a zamyslet se nad řešeními. Jedním z nich by bylo zkrácení pracovní doby učitelů a omezení jejich povinností vztahujících se ke škole, a to zejména o prázdninách. Prázdniny by měly být dobou, kdy si žáci i učitelé odpočinou, aby se poté mohli opět plně věnovat svým povinnostem. Bez nich je školní rok nekonečný a vyčerpávající kolotoč. U učitelek a matek dětí to platí dvojnásob. Stejně tak by měl být omezen přesun učitelů na jiné školy. Osobně si myslím, že na jedné škole mohou vystřídaním několika desítek tříd a stovek žáků získat dostatek zkušeností pro svou profesi i bez transferů, které jim pracovní dny mohou prodloužit až o několik hodin.

Platové podmínky jsou dobré a stejně tak bezproblémové jsou i podmínky pro muže a ženy na pracovištích. Problematické mohou být vztahy učitelů a žáků. Není dobré do jejich vztahů začleňovat ještě osobní problémy dětí, které se často stydí před učitelem otevřeně mluvit. Zde navrhuji zavedení školních psychologů, ke kterým by děti mohly docházet dobrovolně. Rozhodně by to pro ně bylo přijatelnější. Když své problémy řeší s učitelem během vyučování, snižuje to jejich schopnost soustředění a vytváří to na ně i nežádoucí psychický tlak. Psychologové by tak usnadnili výuku oběma stranám a také snížili počet povinností dopadajících na bedra učitelů. Snížení povinností by jistě umožnilo i najímání učitelů na částečný úvazek, zejména učitelky na mateřské dovolené by tuto možnost jistě ocenily.

Jak jsem již uvedla v práci, nepřikládala bych takovou váhu učitelským licencím. Průběžné doplňování vzdělání učitelů naopak za důležité považuji. Na jejich školní pozice bych je ale vybírala dle dovedností, které by předvedli při např. zkušebním týdnu výuky. Pokud by prošli požadavky školy, ředitel by je přijal na příslušnou pracovní pozici.

Celkově se dá říci, že si japonští učitelé vedou dobře, mají vysoký sociální statut, vysoké platové ohodnocení, jen by bylo dobré odebrat jim pracovní zátěž ve výše zmíněných oblastech a umožnit jim větší svobodu i odpočinek. Následkem toho by se mohlo stát, že by již tak často neuvažovali nad ukončením učitelské profese a s radostí by se jí věnovali nadále jako svému životnímu poslání.

4. Seznam literatury

4.1 Knihy a odborné prameny

EADES, J.S.; Goodman, Roger; Yumiko, Hada. *The 'Big Bang' in Japanese Higher Education: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*. Melbourne: Trans Pacific Press, 2005. 337 s.

HENDRY, Joy. *Understanding Japanese Society*. London, New York: Routledge, 1995. 2.vyd. 240 s.

HORIO, Teruhisa (přeložil Platzer, Steven). *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*. 1. vyd. Japan, 1994. 410 s.

ISHIZAKA, Kazuo. *School Education in Japan*. Tōkyō: International Society for Educational Information. 1990. 52 s.

KAORI, Okano; MOTONORI, Tsuchiya. *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. 1. vyd. Cambridge University Press 1999. 270 s.

KATSUTA, Shuichi. NAKAUCHI, Toshio. *Understanding Japan: Japanese education*. The International Society for Educational Information, Inc., 1995. 92 s.

KNIPPRATH, Heidi. *Quality and Equity: Japanese Education in Perspective*. Antwerpen: Garant, 2005. 283 s.

LEWIS, Catherine C. *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. 1. vyd. USA, 1995. 241 s.

MIKI Y., Ishikada. *Japanese Education in the 21th Century*. 1. vyd. USA, 2005. 368 s.

NEMOTO, Yasuhiro. *The Japanese Education System*. 1. vyd. USA, 1999. 236 s.

WHITE, Merry. *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. 1. vyd. Tokyo, 1987. 212 s.

YONEYAMA, Shoko. *The Japanese High School: silence and resistance*. 1. vyd. USA, 1999. 289 s.

Kolektiv autorů. *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. 4. vyd. USA, 1995. 298 s.

Dēta kara miru Nihon no kyōiku (Japan's Education at a Glance). Monbu Kagakushō 2004. Tōkyō, Japan. 89 s.

4.2 Články

Stránky u článků označují celkový rozsah článku v periodikách. Konkrétní čísla stran, ze kterých jsem čerpala, jsou uvedena v práci v poznámce pod čarou.

AKIBA, Motoko. LeTendre, Gerald K. Reivew: untitled. *Journal of Japanese studies*. Vol. 26, No. 2 (Summer, 2000). s. 474-478

KIEFER, Christie W. The Psychological Interdependence of Family, School, and Bureaucracy in Japan. *American Anthropologist, New Series*. Vol 72, No. 1 (Feb., 1970). s. 66-75

ROHLEN, P. Thomas. Order in Japanese Society: Attachment, Authority, and Routine. *Journal of Japanese Studies*. Vol 15, No.1 (Winter, 1989). s. 5-40

4.3 Webové stránky

Wikipedia : the free encyclopedia [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikimedia Foundation, 2001, last modif. 17 March 2010. Japanese education. Anglické rozhraní. Dostupný z WWW: < http://en.wikipedia.org/wiki/Japanese_Education >

Google books. [online]. c2010. Dostupný z WWW: < <http://www.google.cz/books> >
Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). [online]. Dostupný z WWW: < <http://www.mext.go.jp/english/> >

Japonsko. [online]. Dostupný z WWW: < http://www.japonsko.tnet.cz/clanek_skolstvi.htm >

Katedra didaktiky fyziky MFF UK v Praze. [online]. Dostupný z WWW: < <http://fyzweb.cuni.cz/zajimavosti/japonsko/index.htm> >

Unie školských asociací - CZESHA. [online]. c2006. Dostupný z WWW: < <http://czesha.cz/> >

Šodži Sugita about educational problems in Japan. [online]. Dostupný z WWW: < <http://www.aba.ne.jp/~sugita/68e.htm> >

5. Příloha

Obrázek 1 Systém japonského školství; <http://www.mext.go.jp/>

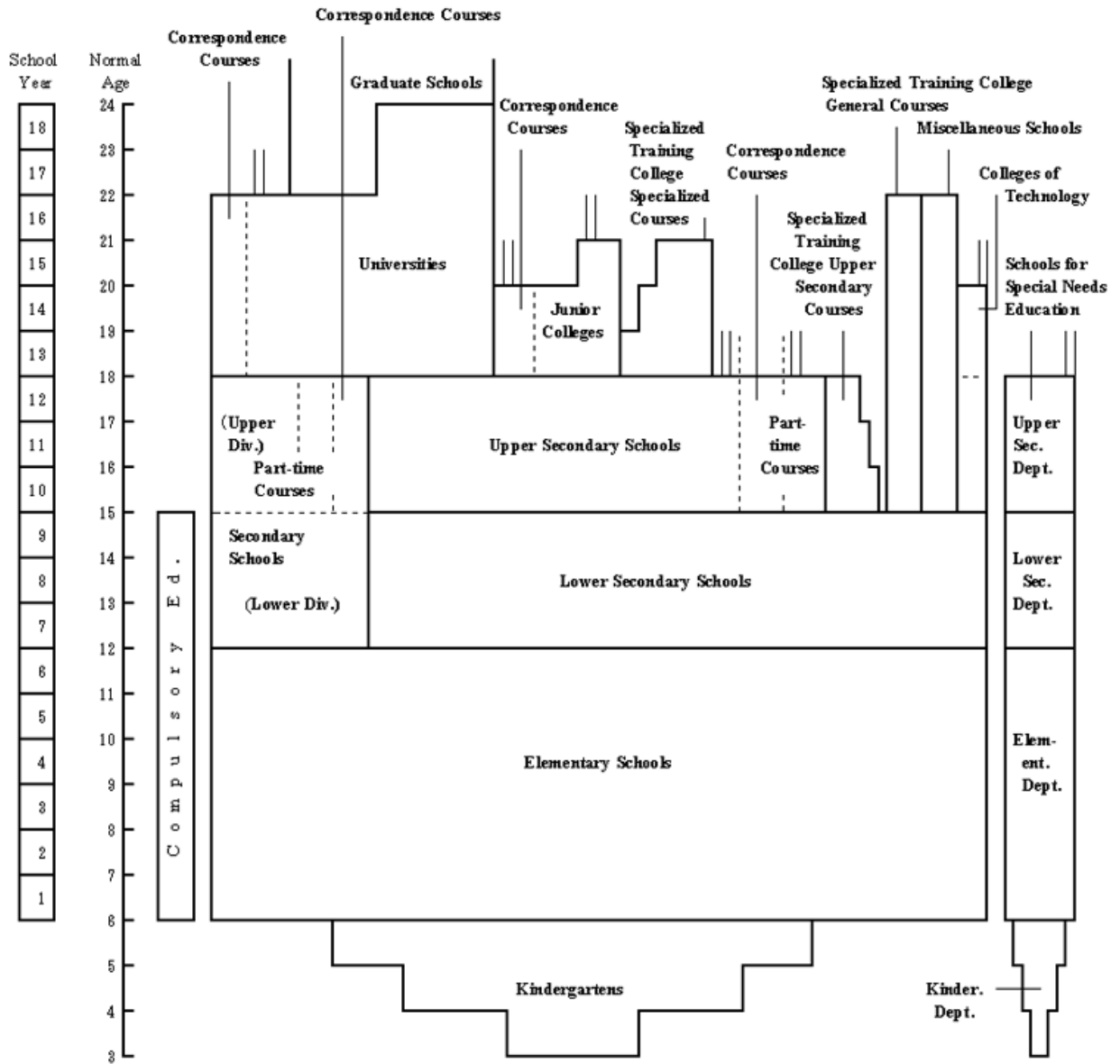
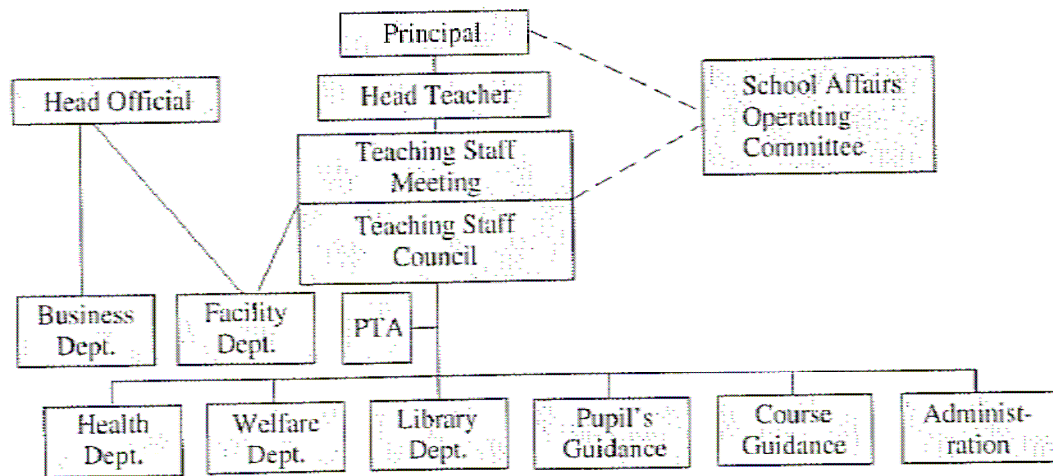


Fig. 19. Organizational Structure of School Administration



Obrázek 3 Vzdělání učitelů; *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. s. 145

Table 5.1 Highest academic qualifications of teachers

	Masters degree %	4-year undergraduate degree %	2-year undergraduate diploma %	Others %
Primary schools	1.0	80.7	17.8	0.5
Middle schools	2.5	88.3	8.9	0.2
High schools	7.8	89.3	2.0	0.8

Source: Japan, Monbushō (1997:92, 110, 128)

Obrázek 4 Požadavky na uchazeče na licenci první třídy pro učitelství na nižší střední škole v předmětu matematika; *Understanding Japan: Japanese education*. s. 79

**Fig. 26. Units Required to Qualify for a Teacher's License
(a first-class ordinary license to teach mathematics
at junior high school), from April 1st, 1990**

Basic qualification	Bachelor's degree
Required specialist subjects (40)	Algebra (6 or 4), Geometry (6 or 4), Analytics (4), Probability and statistics (4 or 2), Computer (2), Total (20) Optional subjects (20)
Required professional subjects (19)	Principles of education, Educational psychology, Social, systematic, management side of education, Education methods and skills, Total (8) Teaching methodology, Moral education, Special activities Total (6) Student counselling and careers guidance (2) Teaching practice (3)

Obrázek 5 Čtyři profily středoškolských učitelů; *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. s. 180

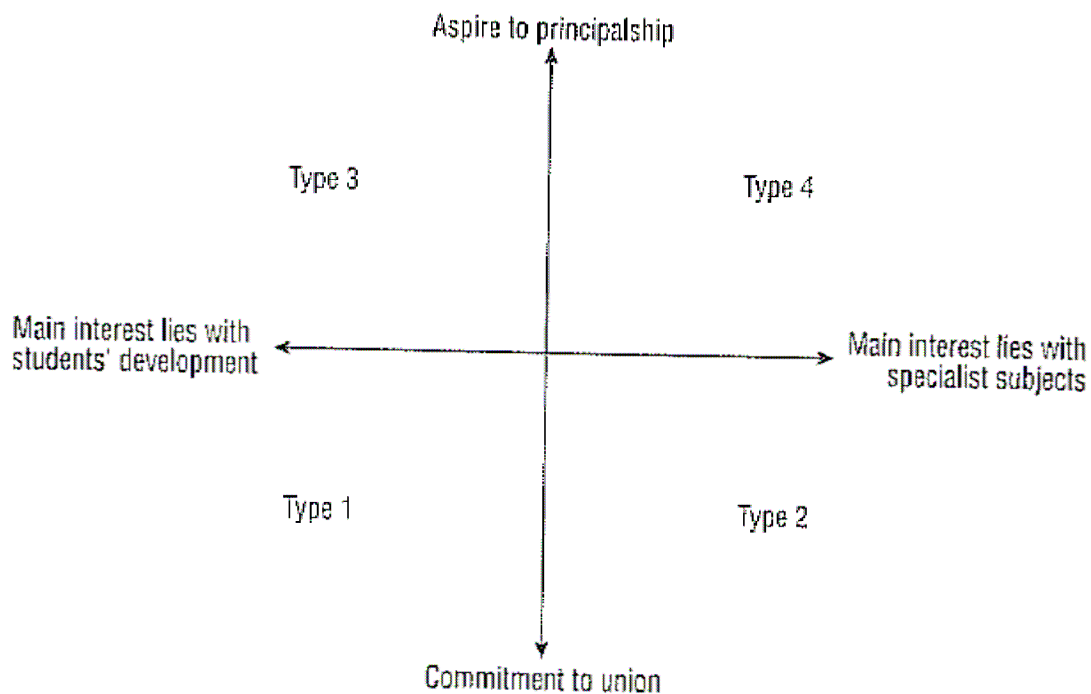


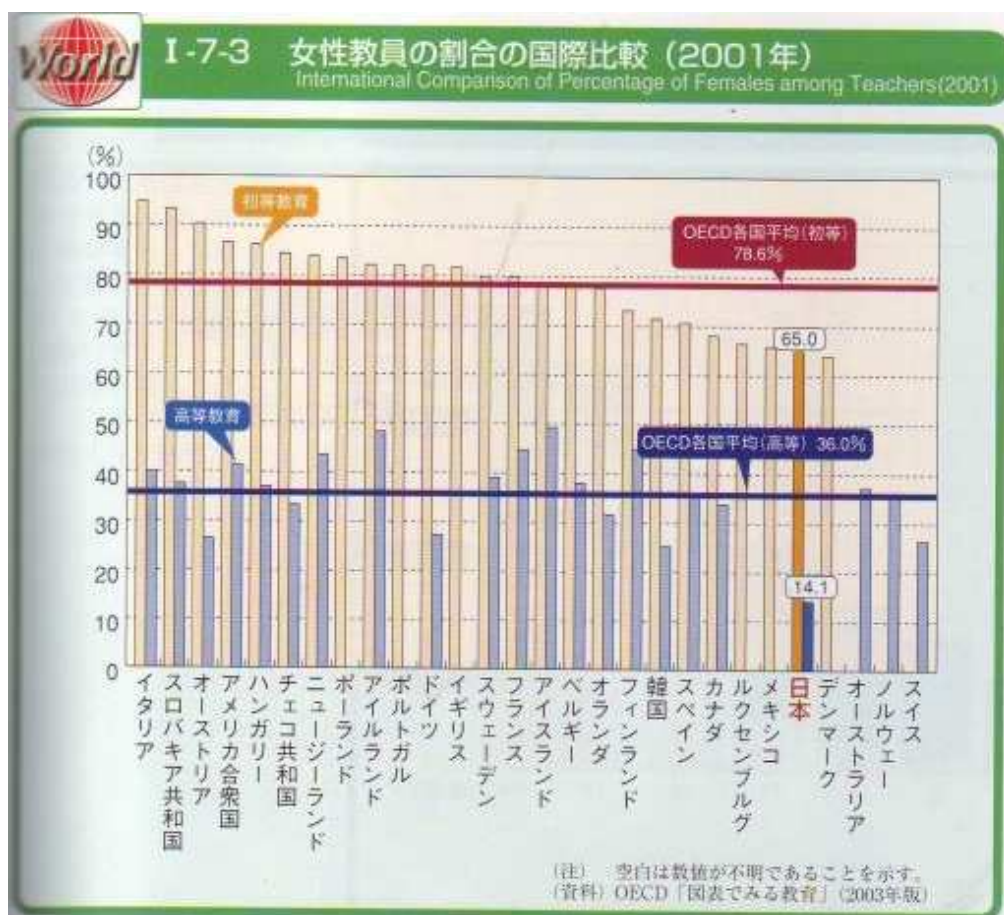
Figure 5.4 Four types of male high-school teacher
Source: Tsukada (1997:14)

Obrázek 6 Počet žen-učitelek na školách (2001); *Japanese Education in the 21st Century*, s. 178

	Number	Age	Percentage of Female Teachers	Percentage of Female Principals (Vice-Principals)
Elementary School	387,000	43.4	61.6%	16.5% (22.4%)
Middle School	242,000	41.8	39.5%	3.9% (7.7%)
High School	256,000	43.8	25.2%	4.0% (4.4%)

(Source: Monbukagakushō 2003a)

Obrazek 7 Srovnání počtu žen – učitelek zaměstnaných ve školství s jinými světovými zeměmi (2001); *Dēta kara miru Nihon no kyōiku (Japan's Education at a Glance)*. Monbu Kagakushō 2004. Tōkyō, Japan. s. 19



Obrázek 8 Změny v počtech učitelů zaměstnaných na plný úvazek mezi lety 1951 a 2004;
Děta kara miru Nihon no kyōiku (Japan's Education at a Glance), s. 18

