

Problém *idžime* v kontextu japonských školských reforem na počátku 21. Století

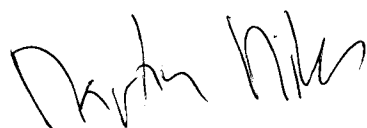
Ijime phenomenon in the context of Japanese education reforms at
beginning of 21st century

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav Dálného východu
Japonská studia

Magisterská diplomová práce
Martin Miler
Vedoucí práce: Ing. Jan Sýkora, PhD
2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Za podnětné odborné vedení práce a množství užitečných rad děkuji Ing. Janu Sýkorovi, PhD.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Martin Niles". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Poznámky:

1. Japonská jména jsou přepisována foneticky. První je udáváno příjmení.
2. Jména autorů v seznamu použité literatury a v poznámkách pod čarou nejsou zapisována foneticky v případě, že byla jimi napsaná práce publikována v angličtině
3. Všechny grafy a tabulky naleznete v příloze (strana 84)

1. Úvod.....	7
1.2. Metodologie.....	9
2 Idžime.....	10
2.1. Japonský systém školství..	10
2.1.1 Organizační struktura	10
2.1.1.1. Orgány vzdělávání prefektur a měst	11
2.1.2 Typy škol.....	12
2.1.3 Harmonogram výuky.....	14
2.1.4 Druhy předmětů na vyšších středních školách.....	15
2.1.5 Kurabu.....	16
2.1.6 Džuku.....	16
2.1.7 Jobikó.....	18
2.1.8 Vysoké školství.....	19
2.2. Šikana a idžime	20
2.2.1 Vývoj definice šikany.....	20
2.2.2 Charakter idžime	22
2.2.2.1 Faktory ovlivňující vznik idžime.....	24
2.2.2.2 Typy obětí	24
2.2.2.3 Aktivní a pasivní účastníci idžime.....	25
2.2.3 Související problematika.....	26
2.2.3.1 Amae.....	26
2.2.3.2 Uči a soto.....	28
2.2.3.3 Diskriminované menšiny.....	29
2.2.3.4 Senpai a kóhai.....	30
2.2.3.5 Japonská výchova.....	31
2.2.3.6 Kjóiku mama	32
2.2.3.7 Shrnutí podkapitol sekce 2.2.3	32
3.Poválečné formování moderního školního systému a zásadní poválečné reformy.....	33
3.1 Příprava nové podoby školství	34
3.1.1 Americká mise.....	34

3.1.2	Základní zákon o vzdělání z roku 1947.....	36
3.1.3	Implementace nového systému školství.....	38
3.2	Reformy v 50. 60. a 70.letech	40
3.2.1	Reformy v 50. letech.....	41
3.2.2	Reformy v 60. letech.....	43
3.2.3	Reformy v 70. letech	44
3.2.4.	Reformy v 80.a 90.letech.....	46
3.2.4.1	Národní komise pro reformy	47
3.2.4.2	Koncept reformem.....	48
3.2.4.3	Efekt reformem.....	50
4.	Balíček reformem pro začátek 21. století „Rainbow plan“	51
4.1	Aktuální problémy.....	51
4.1.1	Nutnost uvolnění japonské homogenity	52
4.2	Cíle reformem.....	53
4.2.1	Klíčové termíny.....	54
4.3	Strategie pro lidské zdroje.....	55
4.4	Plán reformem povinného vzdělání.....	56
4.5	„Japonsko! Znovu povstaň!“	57
4.6	Nespokojenost s výukou	58
4.7	Integrované kurzy	59
4.7.1	Kritika integrovaných kurzů.....	59
4.8	Výzva pro reformy.....	61
5.	Překážky aplikace konstruktivních reformem	63
5.1	Konzervativní myšlení	63
5.1.1	Politika současné vlády	64
5.1.1.1	Japonská „nová armáda“ a integrované kurzy	66
5.2	Nutnost liberalizace myšlení	66
5.2.1	Vnější a vnitřní vlivy	67
5.2.2	Možné stopy konfucianismu	68
5.3	Monopolní postavení některých univerzit.....	69
5.3.1	Možná cesta ke zrušení monopolu univerzit.....	70

5.4 Protichůdnost v přístupu k progresivnějším metodám.....	70
5.5 Nedostatečná osvěta	73
6. Nutnost většího důrazu na prevenci a řešení problematiky idžime	73
6.1 Výhody současného systému.....	73
6.2 Školní programy proti idžime.....	74
6.2.1 Definice idžime pro potřeby školy	75
6.2.2 Spolupráce rodičů.....	76
6.2.3 Kaizen anti-idžime systém	77
6.2.4 Anti-idžime program jako součást osnov	78
6.2.5 Kdy začít s anti-idžime programem.....	79
6.2.6 Motivace dětí k odmítání idžime.....	79
6.2.7 Pozorování žáků.....	80
6.2.8 Studentské deníky a rozhovory se studenty.....	81
6.2.9 Chybné metody.....	81
7. Závěr	82
8. Příloha – grafy a tabulky.....	84
Graf 1-1 Počet případů idžime v 80. a 90. letech	84
Graf 1-2 Dlouhodobější vývoj situace idžime.....	84
Graf 2-1 Případy idžime dle studijního ročníku.....	85
Graf 2-2 Procento obětí idžime dle studijních ročníků	85
Graf 3-1 Počet případů násilí mezi žáky.....	86
Graf 3-2 Počet případů násilí vůči učitelům.....	86
Graf 4-1 Vývoj počtu sebevražd mladistvých v Japonsku....	87
Tabulka 4-2 Vývoj počtu sebevražd v důsledku idžime.....	87
Graf 5-1 Vývoj odmítání školní docházky.....	88
Graf 5-2 Procento studentů odmítajících školní docházku...88	
Graf 5-3 Spokojenost s výukou.....	89
Použitá literatura a zdroje.....	90

1. Úvod

Problému *idžime*¹ (苛め) jsem se věnoval již ve své postupové práci, kde se jednalo pouze o analýzu tohoto problému samotného. Jednalo se o nástin problematiky a popis prostředí, ve kterém probíhá k výskytu tohoto fenoménu. Nyní bych se na problém *idžime* chtěl podívat v kontextu minulých a aktuálních reforem japonského vzdělávacího systému. Informace uvedené v této práci navazují na obsah mé postupové práce a chtěl bych je interpretovat v novém kontextu. Konkrétně v souvislosti s rozsáhlým balíkem reforem nesoucích název „Rainbow plan“. (volně přeložitelné jako „Plán Duha“ – dále jen Rainbow plan)

Tyto reformy, nebo spíše jejich cíle, jsou důkazem dlouhodobé krize japonského školství. Faktorem dokazujícím krizi není pouze *idžime*, v současnosti je to spíše násilí na školách a systematické odmítání docházky. Všechny tyto tři jevy odrážejí neefektivitu výukových metod a nízkou míru atraktivity studia pro děti.

Na začátek by bylo dobré uvést, že sama vláda si vážnost situace uvědomovala již v 80. letech a uvědomuje si jí i nyní. Řešení situace je komplikováno zásadním názorovým rozdílem konzervativců a liberálů ohledně přístupu k přípravě a aplikaci reforem. V 80. letech (v roce 1985 bylo hlášeno nejvíce případů *idžime* v celé historii) vyhrála volby LDP² především díky svému návrhu reforem školství, které vévodily jejich volebnímu programu. Problematiku *idžime* se tedy vůči předešlé práci budu snažit konkretizovat a poukážu na analogii s jinými problémy v japonské společnosti. Začneme definicí problému. Co tedy „*idžime*“ znamená?

¹ Jména a termíny z japonštiny jsou přepsána foneticky (kromě jmen autorů použitých u zdrojů citací) jména jsou psány v pořadí příjmení, jméno

² Liberal democratic party (Liberálně-demokratická strana). Strana s nejsilnějším postavením (až monopolním) od začátku 50. let do začátku 90. let

„Typ agresivního chování, kterým člen s dominantním postavením v procesu interakce ve skupině, způsobuje jinému členovi skupiny psychologickou či fyzickou újmu, individuálně, či kolektivně.“¹

Všimněte si především slova „skupina“, toto slovo je u tohoto problému zásadní. (viz. další kapitoly). Jelikož je to právě uniformita a školní prostředí stavějící na pohodlnosti zastřešení skupinou a tlumící individualitu, které jsou nejzásadnějšími faktory podílející se na výskytu *idžime* a protože není v silách Ministerstva školství změnit způsob jakým většina japonské společnosti vědomě či podvědomě vnímá pohodlnost uniformity či skupinové dynamiky, pouhé reformy školního systému nic nezmohou. Pokud navíc nedojde ke změně metod nabírání čerstvých absolventů do prestižních firem², pak bude efekt reform, co se snižování trestního chování studentů týče, značně omezen. Mnoho mladých lidí má totiž zafixováno následující.

Dobré výsledky na nižší střední škole → zvyšující se šance na dostání se na lepší vyšší střední školu → dobré výsledky na vyšší střední škole → zvýšená šance na úspěšné složení přijímacích zkoušek na prestižní vysoké škole → úspěšné složení přijímacích zkoušek = z 80 procent zaručený diplom → diplom z prestižní univerzity = velká šance získat místo v dobré firmě. Pokud si tedy dítě tento řetězec příčin a následků ve svých 12 a 15 letech uvědomuje nebo je mu vštěpován kantory či rodiči, pak je jen logické, že bude pod jistou formou psychického nátlaku. Mnoho dětí či adolescentů ještě nemá vyvinuté psychické nástroje pro zvládání takovýchto nároků a stresu ze své budoucnosti, která má být z hlavní části určována během v dospívání.

¹ Citovaná je definice Moritova z - Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání, str. 27

² Preferováni jsou absolventi „elitních“ škol

Zde bych si dovolil uvést svou hypotézu o celé problematice. Myslím si, že bude trvat zhruba jednu generaci, než již termín idžime nebude možné zařadit do kolonky „společenský fenomén“. Celý proces zpomaluje vysoce zakořeněný politický konzervativismus, jenž značně podkopává celé reformní snažení.

Zlom se dá očekávat v roce 2009, ale spíše než díky efektivitě politiky vlády a Ministerstva školství to bude díky přirozenému demografickému vývoji (snižování porodnosti a stárnutí populace). Rok 2009 představuje přelomový rok, na který se předpovídá vyrovnání poptávky a nabídky míst na vysokých školách.

Vracím se ke své výše zmíněné hypotéze, reformy školského systému sami o sobě nic nezmění, pokud se nezmění ráz skupinové dynamiky a podvědomého příklánění se k imitaci chování druhých.¹ Větší část „určování vlastní budoucnosti“ je nutné posunout na další stupeň vzdělávacího procesu – jinými slovy především na vysoké školy.

1.2 Metodologie

Metodologie, o kterou bych chtěl opřít svou hypotézu, je založena na statistických datech z 80.let, 90. let a z prvních let počátku 21.století. Data popisující roky, které následují po implementaci opakovaných reforem vzdělávacího systému mohou ukázat jaký efekt měly tyto reformy na snižování výskytu případů idžime. Myslím si, že z dat pro někoho strohé statistiky lze extrapolovat skutečný stav věcí nejlépe (Pokud jsou data důvěryhodná a metody jejich získávání transparentní).

¹ Na úvod bych uvedl ještě jednu související myšlenku lingvisty Jacka Sewarda týkající se konceptu studia v Japonsku z historického hlediska. Japonské 学ぶ *manabu* (učit se) etymologicky pochází ze slova 真似る *maneru* (imitovat) narozdíl od anglického *educate* (vzdělávat) pocházejícího z latinského slova *e-ducate* (vyndat ven). Dále slovo označujícího učitele – *sensei* znamená v doslovném překladu „ten ve předu“.

Jakožto dobré statistické zdroje mi posloužilo především 11. vydání statistické příručky *Saišin kjóiku déta bukku*.¹

2. Idžime

2.1. Japonský systém školství

Aby si čtenář mohl interpretovat zde uvedené informace v kontextu s japonským systémem vzdělání a aby je neaplikoval na nějakou kvazi-obdobu českého systému školství, bylo by vhodné před popisem problematiky *idžime*, historie reforem školství a jejich efektu, popsat samotný systém školství a charakteristiky vzdělávání v Japonsku.

2.1.1 Organizační struktura

Na vrcholu organizační struktury systému vzdělání je Ministerstvo školství, kultury, sportu, vědy a techniky *Monbušó* 文部省 (Dále jen Ministerstvo školství) je jedním ze třinácti ministerstev japonské vlády, spadá pod něj třináct poradních komisí 審議会 *šingikai*, z nichž nejvlivnější je Komise pro vzdělání.

Ministerstvo má pravomoc předepisovat osnovy a standardy pro vzdělání. Schvaluje učebnice a zodpovídá za obsah a implementaci zkoušek na státních školách. Přímou dohlíží na státní vzdělávací instituce na prefekturních i městských úrovních a také na soukromé vysoké školy. Schvaluje zakládání institucí vyššího vzdělávání a reguluje zakládání soukromých škol.²

¹ Názvy japonských knih a zdrojů jsou přepsány foneticky
Skupina autorů, *Saišin kjóiku détabukku*, 2006, Tokio, 11. vydání,

² Kobayashi Tetsuya, *Society, schools and progress in Japan*, Pergamon press, Oxford, 1976, 1. title, strana 79

Liberálnější zastánci reformy kritizují právě dominantní pozici Ministerstva školství. Zde je nutno dodat, že Ministerstvo přesunulo část svých pravomocí na lokální úřady.¹

2.1.1.1. Orgány vzdělávání prefektur a měst

Na další úrovni jsou rady pro vzdělání na úrovni prefektur složené z pěti členů. Tito lidé jsou dosazováni přímo kanceláří guvernéra. Nejdůležitější pravomocí těchto rad je především udělování učitelských licenci. Guvernér má dále pravomoc dohlížet na vedení administrativy soukromých základních a obou stupňů středních škol. (Zatímco ministr školství dohlíží na soukromé univerzity, soukromé technické vysoké školy a soukromé vysoké školy s dvou až tří letým studijním programem).

O stupeň níže jsou městské rady pro vzdělání složené z tří až pěti členů, kteří jsou dosazováni starostou. Pravomoce a zodpovědnosti těchto rad jsou podobné jako u rad prefekturních. Jedná se především o správu a financování městských vyšších škol. Na městské úrovni administrativy vzdělání figurují shromáždění a administrativní komise. Pro zaručení nezávislosti jsou jejich členové vybíráni na základě přímé volby.

Rady pro vzdělání jednotlivých prefektur a měst se při výběru učebnic určených pro veřejné školy musí řídit seznamem učebnic schválených Ministerstvem školství.

Za financování veřejných institucí vzdělávání jsou zodpovědné všechny výše zmíněné úrovně (Ministerstvo školství, prefektury a města).

¹ V roce 1999. Nicméně nyní je připravena novela zákona, která by Ministerstvu opět umožňoval větší kontrolu nad úřady v prefekturách

2.1.2 Typy škol

Japonský systém školství je tzv. model 6-3-3, tzn. 6 let základní školy 小学校 *šógakkó*, 3 roky nižší střední školy 中学校 *čúgakkó* a 3 roky vyšší střední školy 高等学校 *kótógakkó*.¹ Vyšší stupeň vzdělávání představují univerzity 大学 *daigaku* a vysoké školy s kratším dvouletým studijním programem tzv. 短期大学 *tanki daigaku*. Vzdělání v Japonsku je povinné pro děti od 6 do 15 let². Studium na vyšší střední škole není povinné, nicméně se studiem pokračuje zhruba 98 procent studentů nižších středních škol.

Kromě těchto standardních škol jsou v systému přítomny vyšší střední školy se specializovanější podobou osnov. Např. vyšší střední školy s plným rozsahem osnov 全日制 *zenniči sei*, dále školy s osnovami polovičního rozsahu 定時制 *teidži sei* a nakonec vyšší střední školy s dálkovou formou studia 通信制高校 *cúšin sei kóko*.

Školy všech stupňů se rozdělují na státní 国立 *kokuricu*³, veřejné 公立 *kóricu* a soukromé 私立 *širicu*⁴. Předškolní vzdělání sice povinné není, ale většina rodičů své děti před jejich nástupem do základních škol umísťuje buď do mateřských škol 幼稚園 *jóčien*⁴ či do denních pečovatelských center 保育園 *hoikuen*⁵.

Tradice mateřských škol sahá do 19. století, první mateřské školky byly otevřeny 1876.⁶ Po válce následovat prudký nárůst počtu dětí umísťovaných do školek a školek samotných odpovídající ekonomickému růstu končící koncem 70. let a

¹ Většinou se používá zkráceného názvu 高校 *kókó*

² Povinná docházka je tedy zabezpečena výukou na základní a nižší střední škole

³ Finance těchto škol jsou hrazeny Ministerstvem školství a prefekturami

⁴ Tyto školy jsou závislé na školném a na soukromých a vládních dotacích

⁵ *Jóčien* i *hoikuen* jsou pod jurisdikcí Ministerstva školství.

⁶ Někdy označovány jako 保育所 *hoikušo*

⁶ Skupina autorů, *Saišin kjóiku détabukku*, 2006, Tokio, 11. vydání, strana 32

pomalou nicméně viditelnou regresi odpovídající demografické a ekonomické stagnaci můžeme vidět od začátku 90. let.

(Pro přehled uvádím poválečný trend umístování dětí do mateřských školek, 1948=7.3 % všech dětí příslušného věku, 1953=14.0 % , 1958=25.2 % , 1963=36.4 % ,1968=49.4 % , 1973=60.6%, 1978=64.1% .)¹ Od roku 1978 lze vidět stagnaci a později mírný pokles.

Mateřské školky jsou z hlediska problému idžime naprosto nejdůležitější. Rozdělování lidí na 内 *uchi* a 外 *soto*², si děti začínají osvojovat právě zde a právě zde by mělo dojít k nejzávažnější změně. Důvod je následující - mateřské školky jsou vnímány jako instituce, které by měli děti naučit podstatu vnímání vlastní identity ve skupině a a rozvíjet schopnosti sociální interakce. Již zažitě rozdělování dětí do skupin by mělo být narušeno právě od prvního stupně vzdělávacího systému, tzn. právě na v mateřských školkách. I když je dětem nastupujícím do základní školy pouze šest let věku, odnáší si z mateřské školky podvědomě zafixovaná pevná pravidla skupinové dynamiky, která jsou dále rozvíjena na základní škole. Důležitost změn přístupu k dětem v mateřských školách lze opodstatnit množstvím času, který děti ve školkách stráví. Jedná se o zhruba 4 hodiny denně a minimálně 39 týdnů výuky za akademický rok.³ Už od 90.let jsou revidované směry studia⁴ zaměřené na nezávislé aktivity v rámci struktury skupiny.

Denní pečovatelská centra *hoikuen* navštěvuje zhruba jedna třetina dětí věku 4 a 5 let. *Hoikuen*⁵ jsou zaměřená na péči o děti

¹ Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání strana 33

² *Uči* a *soto* jsou klíčové sociologické termíny, v doslovném překladu znamenají „uvnitř“ a „vně“. Termín *uchi* se aplikuje na osoby z bližšího okruhu (rodina, třída, firma) *Soto* na ty ostatní. Toto podvědomé rozdělování má na chování Japonců značný vliv, jehož podoby jsou např. existence jednotlivých frakcí u japonských politických stran a značně autonomní chování těchto frakcí, které připomíná chování samostatných politických stran

³ Internetová adresa US Department of Education
<http://www.ed.gov/pubs/Research5/Japan/index.html>

⁴ Směr studia je příručka vydávaná Ministerstvem školství, určená pro všechny stupně škol obsahující cíle studia a studijní látku, kterou se musí studenti naučit (pro každý předmět a každý ročník)

⁵ Na rozdíl od *jóčien*, které jsou většinou pro děti matek v domácnosti

pracujících matek. Osnovy bývají někdy velice podobné s těmi v *jócién*, nicméně děti zde tráví mnohem více času. (někdy i 8 hodin denně, až 6 dnů v týdnu). Harmonogram se samozřejmě přizpůsobuje pracovnímu rozvrhu rodičů. Nespadají pod jurisdikci Ministerstva školství.

2.1.3 Harmonogram výuky

Školní rok na základní školách trvá zhruba 36 vyučovacích týdnů, začíná 1.dubna a končí 31.března následujícího roku. Sestává ze tří období 1.duben až 31.srpen, 1.září až 31.prosinec, 1 leden až 31.březen. Letní prázdniny jsou od poloviny července do konce srpna, zimní prázdniny od 25.prosince do 7.ledna, konečně jarní prázdniny jsou od 21.do 31.března. Vyučovací hodina trvá 45 minut. Na základních školách začíná výuka v 8:30 a končí zhruba v 15:50. (Může se lišit). Před první hodinou bývá vyhrazena 10 minutová přestávka pro přípravu, pouze v pondělí je místo ní 25 minutové školní shromáždění.¹ Mezi dopoledními hodinami jsou 10 nebo 15 minutové přestávky. Po čtvrté dopolední vyučovací hodině mají studenti 45 přestávku na oběd. Školy většinou nemají jídelnu a tak jí studenti ve třídách. Následuje 30 minut vyhrazených pro úklid a jedna odpolední vyučovací hodina. Než byl zrušen 6 denní vyučovací týden, končila sobotní výuka zhruba v 12:30.

Nižší střední školy se značně liší povahou výuky. Vyučovací hodina trvá 50 minut, školní rok sestává zhruba z 35 vyučovacích týdnů a dá se rozdělit do následujících trimestrů-5.duben až 19.červenec, 1.září až 25.prosinec, 7.ledna až 20.března. Testy jsou oproti základním školám obsáhlejší, komplikovanější a častější.

¹ Myslím si, že toto shromáždění by mělo být vynecháno, protože je pouze kontraproduktivní co se týče celého přístupu k progresivnímu vzdělání zaměřeného na rozvoj individuálního smýšlení žáků

Na vyšších středních školách je délka vyučovací hodiny totožná s nižšími středními školami – 50 minut. Vyučování začíná v 8:35 a končí přibližně v 15:30, před přeměnou vyučovacího týdne na pětidenní se o sobotách vyučovalo od 8:35 do 13:00.

2.1.4 Druhy předmětů na vyšších středních školách

Vyučovací hodiny na vyšších středních školách lze dle své povahy rozdělit na akademické hodiny 普通科 *fucúka*, praktické kurzy 職業科 *šokugjóka*, další představují technické kurzy 専攻科 *senkóka* a speciální kurzy 別科 *bekka*.¹

Akademické hodiny se dále dělí do dvou hlavních kategorií: normální hodiny a speciální aktivity. Na vyšších středních školách není stanoven přesný počet hodin pro morální výchovu, jelikož je zastoupena i v ostatních předmětech. Převážná většina vyšších středních škol nabízí pouze akademické kurzy.

Speciální formou vysokých škol jsou tzv. vysoké školy s kratší dobou studia, které se zaměřují na výchovu konkrétních profesí jako učitelé, inženýři (technické koleje). Studium trvá dva nebo tři roky.

Technické školy 高等専門学校 *kótó senmon gakkó* byly založeno roku 1962 jakožto odpověď na rostoucí poptávku po konkrétních technických profesích v prostředí prudce expandující ekonomiky 60.let. Pro přijetí do tohoto typu školy stačí pouze ukončení nižší střední školy, délka studia je 5 let. První 3 roky výuky de facto odpovídají osnovám vyšších středních škol a následující 2 roky sestávají ze specializovaných hodin.

Existuje mnoho typů speciálních přípravných škol 専修学校 *senšú gakkó*, z nichž většina je soukromých. Přijímací zkoušky

¹Internetová adresa US Department of Education
<http://www.ed.gov/pubs/Research5/Japan/index.html>

zde většinou nefigurují a uchazeči jsou přijímáni automaticky. Délka studia bývá od 3 měsíců do 1 roku.¹

2.1.5 Kurabu

Charakteristikou japonských škol jsou tzv. クラブ *kurabu*², které představují jistou obdobu mimoškolních aktivit. Japonské *kurabu* jsou nicméně zahrnuté do rámce osnov a spadající pod kompetenci školy. Jinými slovy jsou jistou formou povinně volitelných předmětů s absencí jakéhokoliv hodnocení. Typické kurzy *kurabu* jsou např. kurzy kaligrafie, hudby, umění, čajového obřadu, sportovní *kurabu* apod. Cílem *kurabu* je zvyšování kreativity studentů. Speciální akademickou formou *kurabu* jsou *kurabu* s nadstandardní výukou angličtiny.

2.1.6 Džuku

Specialitou japonského školského systému jsou instituce mimoškolního vzdělávání tzv. 塾 *džuku*³. Existují dva typy *džuku* – akademické a neakademické. Neakademické jsou většinou zaměřené na mladší studenty a figurují mezi nimi např. kurzy kaligrafie, umění apod. Větší váhu mají akademické kurzy *džuku*, které nabízejí jednak doučování studentů základních i obou stupňů středních škol, kteří nedokáží udržet tempo výuky a také nabízejí přípravné kurzy pro přijímací zkoušky na nižší i vyšší stupně středních škol a dále na univerzity. Tyto přípravné *džuku* se dělí na čtyři typy.

Prvním z nich jsou 中学校受験塾 *čúgakkó džuken džuku* (přípravné školy pro přijímací zkoušky na nižší střední školy),

¹ Internetová adresa US Department of Education
<http://www.ed.gov/pubs/Research5/Japan/index.html>

² Z anglického *club*

³ Jedná se o kurzy doučování a nad rámecové přípravy pro přijímací zkoušky

kteře studenty připravují na složení zkoušek elitních nižších středních škol

Dalším typem jsou 高校受験塾 *kókó džuken džuku* (přípravné školy pro přijímací zkoušky na vyšší střední školy) dělící se na dva druhy. Prvním z nich jsou: 難関上級私・国立高校受験塾 *nankan džókjúši* či *kokuricu kókó džuken džuku* (přípravné kurzy pro soukromé či státní elitní vyšší střední školy). Látka nižší střední školy je probrána během dvou let a třetí rok představuje pouhou přípravu na přijímací zkoušky. Dalším druhem jsou 国立高校受験塾 *kokuricu kókó džuken džuku* (pro státní vyšší střední školy). V tomto typu džuku neprobíhá pouze příprava na zkoušky samotné, ale je zde také kladen důraz na vylepšování prospěchu studentů během studia na nižších středních školách. Důvodem je větší důraz na prospěch při přijímacím řízení na státní vzdělávací instituce.

Třetím typem jsou 補習塾 *hošú džuku* pro zaostávající studenty základních a nižších středních škol. Kurzy svým obsahem kopířují osnovy škol s měsíčním předstihem., aby se studenti mohli připravit na nadcházející hodiny.

個別指導塾 *Kobecu šidó džuku* jsou charakteristické třídami s malým počtem studentů (zhruba jeden až pět) , kteří jsou připravováni na budoucí školní hodiny.¹ Procento žáků-studentů zapisujících se (či rodiči zapisovaných) do těchto doučovacích kurzů *džuku* roste jak s věkem dětí. Dle průzkumu provedeným vládou navštěvovalo v roce 1992 kurzy *džuku* v průměru 51,6 studentů od 5.ročníku základní školy po 3.ročník nižších středních škol. (5.ročník z.š.=47,0 procent, 6.ročník=47,9 procent, 1.ročník n.s.š.=55,0 procent, 2.ročník n.s.š.=58,2 procent, 3.ročník n.s.š.=58,2 procent)²

¹Jedná se o informace z tzv. White papers (Bílá kniha) vydávané ministerstvem školství.

Zdroj: US US Department of Education

<http://www.ed.gov/pubs/Research5/Japan/index.html>

²Zdroj internetová adresa japonské Ministerstva školství -

2.1.7 Jobikó

Ani zvládnutí obsahu osnov vyšších středních škol nestačí na úspěšné složení přijímacích zkoušek na prestižní univerzity. Proto existují tzv. 予備校 *Jobikó* - přípravné školy svým obsahem zaměřeným pouze na univerzitní přijímací zkoušky. *Jobikó* navštěvují studenti vyšších středních škol s většími ambicemi a tzv. 浪人 *rónin* (neúspěšní uchazeči o studium na univerzitě¹). Jedná se o denní studium probíhající celý rok. Existence těchto škol ukazuje na problematiku rázu přípravy na zkoušky v Japonsku. Důležité je naučit se formu ne obsah a *jobikó* jsou koncipované přesně pro uspokojení poptávky studentů. Nejde tedy o předání vědomostí a zvýšení schopností, ale o naučení se techniky úspěšného složení přijímacích testů. K dispozici jsou modelové testy, přehled historie zadání testů z minulých let apod. Zvulgarizovaně a hodně zjednodušeně řečeno - pokud by na těchto školách byly k dispozici testy aktuální k danému roku, šlo by převážně o zapamatování si pozice pro zaškrtnutí správné odpovědi.

Existence *džuku* i *jobikó* a vysoké procento studentů, kteří do nich docházejí, dokládá značné nároky studia. Představa, že by v Čechách zhruba 50 procent dětí ve věku 12 až 14 let docházelo do speciálních doučovacích škol, jen aby se dostalo na lepší střední školu, vypadá jako z jiného světa. Fakt, že se děti v již tak raném věku musí rozhodovat o své budoucnosti, pouze zvyšuje tlak na ně kladený a také míru jejich náchylnosti k trestnímu chování a vzniku psychických problémů. Míra *idžime* je největší mezi studenty prvních ročníků nižších středních škol (viz. Graf 2-1),

¹ V minulosti se označení *rónin* používalo pro samuraje bez pána

což by odpovídalo prudkému zvratu ve formě, objemu a u nároků výuky při přestupu ze škol základních.

Studenti mohou vstoupit na univerzity po úspěšném zvládnutí 12 let akademických kurzů na předešlých stupních škol a po úspěšném složení přijímacích zkoušek.

2.1.8 Vysoké školství

V Japonsku existuje mnoho forem vysokoškolského studia a nabídka univerzit, vysokých škol a vysokých škol se zkrácenou délkou studia (2 až 3 roky) je obrovská. Systému vévodí tzv. elitní vysokoškolské instituce jako jsou Tokijská univerzita či Kjótská univerzita. Jelikož je velice obtížné najít práci v prestižní firmě bez diplomu z prestižní školy, mnoho studentů si podává přihlášky právě pouze na školy elitnějšího rázu.¹ Délka studia jsou 4 roky. Univerzity se dělí na fakulty 学部 *gakubu*, které se dále dělí na jednotlivá oddělení a katedry. Často se říká, že v Japonsku je mnohem těžší se na vysokou školu dostat, než jí následně dostudovat. Tento výrok jistě může odrážet situaci na některých vysokých školách, nicméně jej nelze aplikovat na všechny typy škol vyššího vzdělávání. Důvodem je samozřejmě disproporce v kvalitě výuky.

V roce 2005 bylo v Japonsku 726 vysokých škol (553 soukromých, 86 veřejných a 87 státních) a 488 vysokých škol se zkrácenou délkou studia (436 soukromých, 42 veřejných a 10 státních).² Ve stejný rok studovalo na institucích vyššího vzdělání celkem 2.97 miliónů studentů (250 tisíc postgraduální studium, 2.51 mil. univerzity, 210 tisíc vysoké školy se zkrácenou délkou studia)³

¹ Počet přihlášek na vysoké školy je limitován

² Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, strana 64

³ Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, strana 66

Data z roku 2005 uvádějí, že se pro pokračování ve studiu na vysoké škole rozhodlo 44.2 procent studentů vyšších středních škol (tento údaj zahrnuje i tzv. *róniny*) a na vysoké školy se zkrácenou dobou studia 7.3 procent studentů.¹ Obliba studia na posledně jmenovaném typu vysokých škol od roku 1995 klesá.

2.2 Šikana a idžime

Slovo šikana pochází z francouzského slovo *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování, ale i byrokratické lpění na literě předpisů.² Definice šikany a definice idžime (uvedená v úvodu) jsou obsahově v zásadě totožné. Definice šikany je starší a japonskými vědci byla později použita (přesněji řečeno několik verzí definice šikany od různých západních autorů bylo použito) k vytvoření definici *idžime*. Už u samotné definice šikany jsou vidět jisté názorové odlišnosti.

2.2.1 Vývoj definice šikany

Pokud se podíváme na otázku definice šikany z historického pohledu, jako první definice šikany se udává definice Heinemannova pocházející z roku 1973. Heinemann, který se o tuto problematiku začal zajímat jako jeden z prvních, pracoval v 70. letech ve Švédsku. Šikanu zprvu pojmenoval jako „*mobbing*“.³ Toto slovo je jak ve švédštině tak i v angličtině významově omezeno pouze na činnost iniciovanou i prováděnou pouze skupinou. Heinemann popisuje mobbing jako násilí prováděné skupinou vůči jednotlivci, který se vůči ní jistým způsobem odlišuje. Takovéto násilí se objevuje náhle a náhle také končí.

¹ Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, strana 68

² Holeček, Václav, Agresivita a šikana mezi dětmi, Pedagogické centrum, Plzeň, 1997, 1.vydání

³ Thompson David, Tiny Arora, Sonia Sharp, Bullying: Effective strategies for long-term improvement, RoutledgeFalmer, 2002, London, str. 51

Heinemannova definice se z části opírala o studie chování zvířat, především ptáků žijících ve společenstvech.¹

První označení šikany – pojem *mobbing* by po jistém významovém rozšíření teoreticky šlo aplikovat na většinu případů *idžime*, jelikož je to právě skupina, která je iniciátorem i vykonavatelem.

70.léta přinášejí další definice šikany. Autorem jedné z nich je v současnosti pravděpodobně nejznávanější odborník na problematiku šikany – Dan Olweus, který své pojetí šikany vůči pojetí Heinemannovu značně rozšiřuje. Šikanující je podle něj chlapec, který omezuje či dělá problémy jinému dítěti. Terčem takéveto aktivity mohou být chlapci i dívky. Problémem se rozumí obtěžování fyzické i psychické.² Olweovo obohacení definice šikany o složku psychického násilí znamenalo důležitý posun v přístupu vůči problematice a jeho definici šikany respektovala většina ostatních autorů, kteří do svých vlastních definic šikany také zahrnuly složku psychického násilí.

Někteří autoři do svých verzí definice jako nutnou podmínku šikany přidali systematičnost. Šikana je dle takovýchto výkladů dlouhodobým a systematickým použitím násilí, fyzického či psychického. Oběť se takovému jednání není schopna bránit. Ne všichni autoři však systematičnost a dlouhodobost berou jako nutnou podmínku pro definici šikany. I pouhý jeden útok může u oběti způsobit dlouhodobé trauma či těžce zvladatelný stres. Spíše než „dlouhodobost“ je tedy kromě opakovanosti a systematičnosti dalším důležitým faktorem pro definici šikany právě „dlouhodobý efekt“.

Existuje více definic šikany, nicméně první definice šikany použítá při posouzení povahy trestního chování u soudního

¹ Thompson David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str. 52

² Thompson David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str. 53

slyšení, byla de facto totožná s definicí Delwyna Tattuma (z roku 1993). Na jednom soudním přelíčení bylo nutné rozhodnout, zda byla jistá žačka střední školy šikanována či nikoliv. Tato definice by se tedy dala označit za první „legální definici“. Zní následovně.

„Šikana je dlouhodobé násilí, fyzické či psychické, prováděné jednotlivcem či skupinou na jednotlivci, který není schopen se bránit. Cílem takového chování je ublížit, zastrašit, vyhrožovat, nebo způsobit stres.“¹

Dva autoři, již zmíněný Delwyn Tattum a Herbert Sheithauer rozdělili šikanu do pěti kategorií: fyzickou, slovní, gestikulační, vydírání a vyčlenění z kolektivu. U problematiky *idžime* hraje velkou roli především vyčlenění z kolektivu, které bývá žáky snášeno nejhůře.

Proč je definice tak důležitá? Šikanu je nutné oddělit od ojedinělých projevů násilí mezi studenty. Pokud chceme problém vyřešit či omezit častost jeho výskytu, musíme tento problém poznat a být schopni jej odlišit od problémů ostatních. Pro školy potýkající se s problémem šikany je při určování jejich politiky proti šikaně nutný výchozí bod.

2.2.2 Charakter *idžime*

Idžime je problémem projevujícím se v úzce omezeném okruhu lidí² – třídy ve školách, armáda, či kancelář.. Japonská společnost je vůči ostatním charakterizovatelná větším důrazem na zařazení jedince do společnosti a především do tzv. „užší společnosti“ (souvisí s termínem *učí* – viz. kapitola 2.2.3.2)

Pro *idžime* jsou charakteristické následující rysy:

¹ Thompson David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str. 54

² Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání. str. 12

1. Agresivnost (verbální, fyzická) 攻撃性 *kógekisei*
2. Skupinovitost 集団性 *šúdansei*
3. Opakovanost 反復性 *hanpukusei* a kontinuita 継続性 *keizokusei*
4. Povaha „trestu“ 制裁性 *seisaisei*
5. „Bojkotování“ jedince, vyloučení ze skupiny 排他性 *haitasei*
6. Specifikum chování v období puberty¹ 思春期特性 *šišunkitokusei* (skupinová identita 集団の同一性 *šúdantekidóicusei*)

Pro japonskou formu šikany-*idžime* je nejvíce charakteristická především „skupinovitost“. Osamocení iniciátoři *idžime* bývají spíše výjimkou. Všechny formy *idžime* bývají většinou prováděny skupinou žáků, kteří takovéto chování (typy *idžime* viz. dále v této kapitole) zaměřují vůči jedinci. Další charakteristikou *idžime* bývá spojování s tzv. 不登校 *futókó* (odmítání školní docházky). Je mnoho obětí *idžime* odmítajících docházku do školy z důvodu prostého strachu. (Případy, kdy je psychický dopad na studenty již nesnesitelný)

U dívek jsou častější verbální útoky, nadávky, rozšiřování pomluv či poškozování věcí (např. bot. - v japonských školách se studenti přezouvají. Problémem je, že u většiny škol nejsou škrínky vybavené zámky)²

U chlapců převládá fyzické násilí kombinované s nadávkami, dále krádeže osobních věcí. Většina případů *idžime* je dlouhodobějšího rázu - polovina školního roku až jeden rok.

¹ Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání. str. 24

² z článku profesorky Akiba Motoko: Nature and correlates of *Ijime*—Bullying in Japanese middle school z internetové adresy: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDF-4GX64S9-1&_user=4895317&_coverDate=12%2F31%2F2004&_alid=600244708&_rdoc=1&_fmt=full&_orig=search&_cdi=5981&_sort=d&_docanchor=&view=c&_ct=1&_acct=C000053052&_version=1&_urlVersion=0&_userid=4895317&md5=7ef3002edefd826fb03ad6cdfa18832f

2.2.2.1 Faktory ovlivňující vznik *idžime*

Hledání důvodu je spíše výzvou pro psychology - často lze vidět prvky ritualizace, loajality k většině a motivy ovlivněné strachem. Strach z odlišnosti ostatních, strach z možného stání se obětí, který dítě vede k přidání se na stranu šikanujících. Studenti se do *idžime* zapojují z více důvodů, jedním z podstatných je tedy strach. Lépe řečeno specifická forma strachu. Žáci, kteří si nejsou jisti stabilitou své pozice v rámci třídy a cítí se jako potenciální oběť, se často raději připojí k ostatním šikanujícím.¹

Jiným důvodem bývá pohodlnost. Přizpůsobit se již zažité dynamice skupinové interakce je jednodušší, než se snažit o její změnu či dokonce o různé formy vzdoru z pozice jednotlivce. Často lze tedy slyšet výroky typu: "Ani nevím proč jsem taky šikanoval. Všichni ostatní šikanovali..." Jako hlavní faktory ovlivňující vznik *idžime* bývají uváděny:

1. Důvody související s tělesnými či psychickými predispozicemi (hyperaktivita, mozkové disfunkce atd.)
2. Důvody související s okolím a je nutné je hledat v:
 - a. rodině
 - b. škole
 - c. místní komunitě
 - d. kultuře
 - e. současné době
3. Náhlé důvody²

2.2.2.2 Typy obětí

Oběti se stávají obětmi kvůli nejrůznějším formám odlišnosti, spojeného s vyvoláním podvědomého pocitu ohroženosti jedinců

¹ Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání. str. 31

² Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání. str. 28

a konzistentnosti skupiny. Odlišné prvky chování, které někdy mohou odrážet principy svobody dokonaleji než chování celé skupiny složené převážně z jedinců, kteří se podvědomě svobody obávají a svým vkusem (oblékání, hudba či stylem reakcí víceméně jenom kopírují své dospělé vzory nebo vrstevníky. Komplexy z obav vyjádření svého pravého já, pak mohou vést k útokům vůči odlišným lidem, dětem představujícím zrcadlo vlastní omezenosti. Nedostatek odvahy říct ne.

Nicméně někdy lze vinu připisovat i obětem samotným. Jedná se o případy tzv. „provokativních obětí“.¹

2.2.2.3 Aktivní a pasivní účastníci idžime

Průzkum z roku 1996 provedeným Moritou Jódžim a Kijonagou Kendžim, jenž se zaměřovali na skupinovou dynamiku u případů *idžime*, odhalil 4 následující role studentů - *oběti*, *šikanující*, *diváci* a *přihlízející*. Diváci jsou žáci, kteří *idžime* přihlížejí a svým chováním ho aktivně podporují (podporování šikanujícího nebo další verbální ponižování šikanovaného). *Přihlízející* jsou studenti, kteří se pouze dívají, ale nic k ukončení šikany neudělají.²

Závěry tohoto průzkumu zdůrazňují existenci role studentů-přihlízejících, kteří svým chováním většinou závažnost povahy *idžime* zvyšují.

V Japonsku se dává velký důraz na organizaci a preciznost. Jedním z tradičních bodů výchovy v japonské rodině je i důraz na „neobtěžování ostatních vlastním chováním“. Jak je tedy možné,

¹ Šinobu, Takamori, *Idžime mondai handobukku*, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1. vydání. str. 25

² Z článku profesorky Akiba Motoko: Nature and correlates of Ijime—Bullying in Japanese middle school z internetové adresy: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDF-4GX64S9-1&_user=4895317&_coverDate=12%2F31%2F2004&_alid=600244708&_rdoc=1&_fmt=full&_orig=search&_cdi=5981&_sort=d&_docanchor=&view=c&_ct=1&_acct=C000053052&_version=1&_urlVersion=0&_userid=4895317&md5=7ef3002edefd826fb03ad6cdfa18832f

že se v této zemi stalo *idžime* společenským fenoménem a jeho závažnost vzrostla na tolik, že v 80.letech vyburcovala vládu k přehodnocení vzdělávacího systému a v mnoha případech oprávněné hysterii ze straně rodičů? (Zatímco v roce 2005 bylo základními školami hlášeno „pouze“ 5.087 případů¹ *idžime* v roce 1985 to bylo 96.457 případů²).

2.2.3 Související problematika

Prostředí, v kterém se děti pohybují od doby, kdy začínají reagovat a vnímat na vnější podněty, až po jejich dospívání je v zásadě stejné jako všude, nicméně v jistých faktorech jsou tu zásadní rozdíly.

Idžime je vnímáno především jako sociologický fenomén a zde by bylo dobré zmínit jistá specifika japonské společnosti, která (jak bude zmíněno později) mohou brzdit až narušovat efektivní radikálnější změny v systému vzdělání.

2.2.3.1 Amae

Japonský psychiatr Doi Takeo ve své knize „Anatomie závislosti“ (1973) (v originále 甘えの構造 „*Amae no kózó*“) přichází s termínem 甘え „*amae*“, přeložitelným jako „lpění na někom, rozmazlení“³ (dále jen *amae*).

Podnětem k napsání této knihy bylo studium chování pacientů trpících schizofrenií. Lpění na druhé osobě je viditelné u malých dětí, které se stanou nejenom fyzicky ale i emocionálně závislé na matce už během několika měsíců. Vychází právě z jednání jedince ve vlastní skupině (*učí*). Tento jedinec už ví, co pro něj

¹ Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání str.99

² Šinobu, Takamori, Idžime mondai handobukku, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1.vydání. str. 14

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Amae>

ostatní udělají a může si dovolit lpět na jejich pomoci, aniž by musel vynaložit větší iniciativu.

Autor ve své knize popisuje své zkušenosti ze studia v USA z roku 1950 a problémy, jaké měl během návštěvy v americké rodině. Když byl hostitelem dotázán, zda-li má hlad, odpověděl „ne“, přestože hlad měl. Důvod byl prostý - v Japonsku by hostitel automaticky něco připravil a nabídl bez položení otázky a výběr by pak nechal na hostovi, proto pan Doi prostě nevěděl, co má v takovéto situaci dělat.¹

V balíčku reforem vzdělávacího systému pro 21. století „Rainbow plan“ je jedním z nejdůležitějších bodů „výchova samostatně smýšlejících Japonců se zkušeností s životem v mezinárodní či multikulturní společnosti“.² Zde lze vidět dopad Doiovy teorie „*amae*“, která jistě souvisí i s charakterem *idžime* samotného. *Idžime* je vnímáno negativně i mezi studenty, nicméně je zde vidět jistá protichůdnost u pojetí negativního. Mám tím na mysli - *idžime* je špatné, pokud je však ohrožena konzistence skupiny, je vnímáno jako jistá forma nutného zla.³ Celistvost skupiny a jednodušší existence v rámci takovéto skupiny díky komfortu pramenícího z vědomí přílišné neodlišnosti je u problematiky značně nebezpečným. *Amae* je vnímáno spíše povědomě, ale pokud je skupina příliš homogenní, pak lze u chování jejích členů vidět vzájemnou interakci s prvky *amae* zřetelně. Ten, kdo se liší, již nemusí být zahrnován takovými dávkami *amae* jako ostatní a již tak je diskriminován. Větší samostatnost a individualita, tzn. body obsažené v Rainbow plan, jsou nevyhnutelné.

¹ Doi, Takeo, The anatomy of dependence, Kodansha International Ltd., Tokio, 1973, 1st edition, str 11-13

² Z internetové adresy japonského Ministerstva školství
<http://www.mext.go.jp/english/topics/21plan/010301.htm>

³ Citováno ze článku „Ijime in Japanese Schools: A product of Japanese education based on group conformity“ od Mino Tamaki

<http://espace.library.uq.edu.au/view.php?pid=UQ:7721>

Charakter *idžime* je jistě ovlivněn formou japonského vzdělávacího systému, který dával důraz na zformování pro japonské prostředí vhodných vlastností dětí. Přehnaný důraz na socializaci dětí skrze školské osnovy (morální výchova) a na roli 集団生活 *šúdan seikacu* (skupinový život) již v mateřských školkách je nutno vnímat negativně.

2.2.3.2 Uči a soto

Lidé v téměř každé zemi kladou důraz na změnu přístupu, chování a míry důvěry vůči lidem z okruhu příbuzných či přátel a těm ostatním. V Japonsku je toto rozdělení silnější, formalizovanější a zasahuje až do jazykové úrovně, kde se slovo *uči* dá použít k nahrazení jména firmy, v které člověk pracuje. Jednou z nejdůležitějších analytických prací japonské společnosti je kniha socioložky a antropoložky Nakane Čie, která Japonsko analyzuje jako společnost s důrazem na vertikální organizovanost s právě silným pojetím *soto* a *uči*. *Soto* a *uči* jsou v jistých kruzích (jako jsou akademické) téměř ekvivalentem pro soupeření. Autorka zmiňuje vyprávění jisté japonské pamětnice, která vypráví o „soupeření“ rodin na vesnici. Jednotliví členové rodiny odcházeli za prací na pole o několik desítek minut dříve než sousedé a to velice potichu, aby o jejich časovém náskoku nikdo nevěděl. Stejná stařenka také velice otevřeně přiznala její radost, když dům sousedů vzplál ohněm.¹ Velká míra soupeřivosti je vidět i u japonských firem či univerzit.² Vůči členům *soto* existuje jistá nedůvěra nebo ostýchavost.

O členy *uči* bývá v prostředí *uči* většinou dobře postaráno. Pokud samozřejmě dodržují pravidla a zvládnutě řečeno

¹ Nakane, Chieie, Japanese society, University of California Press Berkeley and Los Angeles, California, 1970, str 89

² Zajímavá je nicméně až brilantní kooperativnost japonských firem v zahraničí

„nevybočují z řady“. Pokud se někdo do prostředí *uči* dostane má většinou vyhráno, o to však bývá horší tzv. 仲間外れ „*nakama-hazure*“¹

Členové *soto* mohou být také jistým způsobem diskriminováni a nemusí mít stejná práva jako členové *uči*. Díky tomuto je v Japonsku přítomný velice silný důraz na národní homogenitu.

2.2.3.3 Diskriminované menšiny

Pokud aplikujeme pojem *uči* na celou společnost, pak lze sledovat jisté formy diskriminace vůči některým jejím podskupinám ze strany společnosti samotné. Tímto mířím k problematice diskriminace některých národnostních a ostatních menšin žijících v Japonsku. Například problematika získání japonského občanství členů korejské menšiny žijících v Japonsku to. Při procedurách k jeho získání se nehledí na fakt, kde se člověk narodil, ale na národnost rodičů. Pokud se dítě narodí korejským rodičům, kteří v Japonsku žili od narození a i když zde dítě dále vyrůstá, je i pro něj získání japonského občanství podmíněno změnou jména a příjmení na odpovídající japonskému standardu. Korejská menšina si i v současnosti stěžuje na diskriminaci ve vzdělávání a především při hledání zaměstnání.²

Diskriminované mohou být i jisté skupiny původních Japonců. V zásadě se jedná o tři skupiny – buraku, Aiunové (původní obyvatelé ostrova Hokkaidó) a Ryúkjúané (původní obyvatelé Okinawy). Zastavil bych se pouze u skupin 部落 „*buraku*“, jedná se o potomky lidí, kteří v předmoderním Japonsku prováděli práce s nejnižší prestiží. Tito lidé se v minulosti označovali エタ „*eta*“ (nečistý) a 非人 „*hinin*“ (ne-člověk).

¹ V překladu „Vyčlenění z kolektivu“

² Zdroj: internetová encyklopedie Wikipedia

http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Japan#Minorities

Jednalo se o řezníky, pohřební pracovníky a další lidi, kteří ve své práci přicházeli do kontaktu s krví či mrtvolami. Jejich práce byla hodnocena z pohledu buddhistického (zákaz zabíjení živých tvorů) a šintoistického (nečistota). Žili ve svých komunitách-ghettech a jejich sociální postavení bylo dědičné. Současně žije v Japonsku zhruba 2 až 4 milióny potomků těchto skupin (jedná se o 2 až 3 procenta celé populace).¹ Prověřování minulosti rodiny uchazečů o práci u některých konzervativněji založených firem, nebo před svatbou může těmto lidem zkomplikovat život a to i v současnosti.

2.2.3.4 Senpai a kóhai

Ve skupinách jako jsou firmy a školy je kladen veliký důraz na rozdělení na služebně starší 先輩 „senpai“ a služebně mladší 後輩 „kóhai“ a (u škol a starší žáky a mladší žáky). Ve firmách je toto rozdělení důležité pro kariérní postup a určení výše platu. Většinou jdou ve firemním hierarchickém žebříčku nahoru ti loajální. Vůči služebně staršímu by bylo neslušné, aby jej předběhl byť několikrát schopnější nováček s vyšší kvalifikací.

Mohlo by se zdát, že vztahy *senpai-kóhai* budou hrát v problematice *idžime* důležitou roli. Nicméně k drtivé většině případů *idžime* dochází mezi žáky ze stejného ročníku a případy *idžime* „kóhajů senpaji“ bývají hlášeny spíše z internátních škol, kde se může jednat o sexuální zneužívání na homosexuální úrovni. Nicméně tato forma *idžime* nebývá častou a není jí věnováno dostatek pozornosti.

¹ Zdroj internetová encyklopedie Wikipedia
<http://en.wikipedia.org/wiki/Burakumin>

2.2.3.5 Japonská výchova

Pokud si dítě během první fáze dětství nevyvine jisté prvky „společenského chování“¹, je jejich budoucí osvojování velice problematické. Mnoho dětí, či žáků-obětí *idžime* se o svém problému bálo a bojí mluvit i s vlastními rodiči. Buď se stydí a obávají se nepochopení, nebo mají z reakcí rodičů strach. V případě Japonska je právě v této první fázi vývoje dítěte, kdy je jeho mozek nasává sebemenší informaci, zásadní nedostatek mužského prvku. Mnoho otců, nemusí se jednat pouze o サラリーマン „*sararímany*“, tráví v rodinném prostředí méně času než muži z ostatních zemí vyspělého světa. Děti jsou tedy už v prvním roce svého života zvyklé se svým problémem chodit spíše za matkou než za otcem, který je užíván jako partner pro nejrůznější hry.

Mnoho rodičů z Čech může být typickou japonskou výchovou zaskočeno. Japonské děti mají větší volnost, dítě nebývá tak často okřikováno, je většinou hlučnější a živelnější, při prvním pohledu to vypadá, že si může dělat téměř cokoliv.

Nejdůležitější je naučit se dítě poslouchat a to bez pouhého kladení otázek. Pokud si rodiče nevyslechnou, co má jejich dítě na srdci, pak si dítě neosvojí schopnost se svěřovat a o svých problémech se s rodiči bavit². Pokud bude mít dítě v budoucnu jakýkoliv problém, nebo se přímo stane obětí *idžime*, rodičům se nesvěří a problém v sobě bude pouze „dusit“. Pak mohou být následky katastrofální. Každodenní otevřený dialog mezi dítětem a rodiči je pro jedna z nejdůležitějších věcí, dítě by se tak mělo naučit svůj názor vyjádřit a také se za něj postavit. Televize, v lepších případech počítač či herní konzole mohou s výchovou

¹ Či „pozitivně společenského chování“Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.40

² Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.47

pomoci (či ji narušovat), ale ani jedno z těchto médií však mezilidskou interakci (zatím) nenahradí.

2.2.3.6 Kjóiku mama

Jistou změnu v metodách výchovy lze vidět při překročení věkové hranice šesti let. Přístup rodičů, co se týče jejich nároků se v jistém směru začíná měnit a to úměrně s dospíváním dítěte. U většiny rodičů je důvod prostý - snaha dítě ovlivnit tak, aby dalo do studia dostatečnou snahu. Aby si dítě tuto snahu osvojilo jako standard, který mu v budoucnu pomůže při přijímacích zkouškách na vysokou školu. Důvodem je samozřejmě rodičovská láska ale i strach a obavy o budoucnost dítěte.

Kjóiku mama je termín pro matky, které drtivou většinu svého úsilí věnují tomu, aby své dítě přiměly k co největšímu studijnímu výkonu. Tlak na dítě zkombinovaný se stresem ve škole, kde je obklopeno každodenním povědomím o zodpovědnosti vůči rodičům a o silné konkurenci mezi ostatními žáky, může se vznikem *idžime* souviset.

2.2.3.7 Shrnutí podkapitol sekce 2.2.3

Po druhé světové válce doznalo Japonsko obrovských změn, prvních sedm let po válce prošlo tzv. spojeneckou okupací, demokratizací, postupně částečnou amerikanizací - ovlivňování soudobými módními a kulturními trendy. Japonsko bylo vždy zemí schopnou velice rychlé adaptace vůči soudobé světové situaci pomocí poměrně značné otevřenosti k přejímání cizího know-how. Díky tomuto faktu se po válce zdevastovaná země

neuvěřitelně rychle dostala zpět na nohy a v 70.letech už byla světovou třetí nejsilnější ekonomikou.¹

Kromě podpory ze strany USA jak finanční tak vědecké je nutné hledat zásadní příčinu právě v produktu japonského vzdělávacího systému-japonském národě.

Pro přehlednost této podkapitoly tedy ještě jednou zmíním ty nejpodstatnější body týkající se struktury japonské společnosti. Jedná se o systém, v němž se klade velký důraz na vertikální organizovanost, stejné důraz lze sledovat i u skupiny tvořící tento systém(firma, škola,..). Při mezilidské interakci se klade zřetel na rozdělení lidí mezi *uchi* a *soto*. Ve skupinách jako jsou firmy pak dále na distinkci mezi služebně mladším a služebně starším (*kóhai-senpai*). Tyto vztahy se neučí v rodině, ale později v práci a ještě dříve ve škole. Rodinné zázemí je samozřejmě i v japonské společnosti důležité pro definici osobnosti, vztahy v rodinném kruhu ovlivňují pohled dítěte na společnost a mezilidské vztahy celkově.

3.Poválečné formování moderního školního systému a zásadní poválečné reformy

Japonský školský systém prodělal dvě nejzásadnější reformy. Tou první bylo představení systému obsahujícího základní, střední a vysoké školy v roce 1872 široké veřejnosti. Tou druhou bylo vyhlášení základního zákona o vzdělání z roku 1947, který byl výsledkem spolupráce orgánů japonské vlády a okupační správy.

¹ Allinson Gary D. and others, Postwar Japan as history, University of Kalifornia Press, 1993, United States of America, str.225

3.1 Příprava nové podoby školství

Okupační správa během prvních tří poválečných měsíců jasně definovala své požadavky na nový systém vzdělání a to prostřednictvím čtyř směrnic.

První směrnice, která byla vydána 22.října 1945¹, se téměř obsahově kryje s „Politikou vzdělání pro vytvoření nového Japonska“. Okupační správa požaduje zákaz militaristické a ultranacionalistické ideologie. Učitelé měli být přezkoušeni a ti z nich, kteří byli před válkou propuštěni kvůli svým liberálním či protiválečným názorům měli být okamžitě znovu zaměstnáni. Dalším tématem byly učebnice, osnovy, manuály pro učení.

Druhá směrnice vydaná 30. října 1945² se týkala prošetření kvalifikace učitelů a administrativních pracovníků. Třetí směrnice (15.prosince 1945) nesla jméno „Zákaz podpory, sponzorování a řízení šintoismu státem“³. Poslední z čtveřice směrnic s názvem „Odvolání předmětů Morální výchova, Japonská historie a Zeměpis“ přikazovala odstranění těchto předmětů z osnov, než okupační správa opět schválí jejich znovu zařazení. Snahy o vytvoření nového vzdělávání bez příměsi vojenské a ultranacionalistické ideologie je tedy zřejmá.

3.1.1 Americká mise

Další reformní kroky byly odloženy až do března 1946, kdy do Japonska přiletěla americká mise vedená George D. Stoddardem a složená z dalších 26 amerických expertů na vzdělání. S americkou misí spolupracovala komise složená z

¹ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

² Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

³ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

japonských expertů, kteří byli na základě požadavku okupační správy určení japonskou vládou.

Výsledkem této spolupráce byla zpráva vydaná 7. srpna roku 1946¹, která se stala oficiálním výchozím dokumentem pro poválečné reformy školství. Opět zmíním pouze výtah toho nejdůležitějšího.

- 1) Cíle a obsah japonského vzdělávání-Vysoce centralizovaný systém školství je ohrožen zlem spojeným se vnitřní byrokracií. Decentralizace je nutná pro to, aby měli učitelé možnost svobodně zvyšovat vlastní odbornost pod vedením, nikoliv rozkazy. Učitelé pak mohou realizovat svojí úlohu při vytváření svobodných japonských občanů.

Následující bod je poměrně zajímavý – jedná se o reformu jazyka.

- 2) Problematika psané řeči je fundamentální pro všechny modifikace praxe vzdělávání. Do obecného užívání se tedy doporučuje zavedené jisté formy latinky.²
- 3) Pro zvýšení možností liberálního vzdělání na vyšším stupni, by bylo dobré liberalizovat rozsah osnov na přípravných školách pro univerzity a specializované vysoké školy. Dále by se mělo založit více vysokých škol. Finanční a akademická svoboda vysokých škol mají prvořadou důležitost.³

¹ Zdroj – internerová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

² Co se týče myšlenky reformy psaného jazyka – může se zdát příliš radikální, nicméně nezaznívá poprvé a v minulosti již byla probírána. Šiga Naoja (významný japonský spisovatel) šel ještě dál a jakožto úřední jazyk zavést francouzštinu a japonštinu se zcela zřící. Je možné že forma psané japonštiny může jistým způsobem napomáhat k jistému pocitu odlišnosti a napomáhat homogenitě národa

³ Zdroj – internerová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

Body č.1 a 3 jsou (decentralizace administrativy školství a závislost na Ministerstvu školství plus liberalizace osnov) jsou aktuální i v současnosti a lze vidět, že tato problematika nebyla za 50 let efektivně vyřešena.

Dalším krokem k prvním poválečným reformám vedoucím k vytvoření nového vzdělávání bylo sestavení Komise pro reformu vzdělání 10.srpna 1946. Vyhláškou ze stejného dne byla stanovena její přímá podřízenost premiérovi a také její struktura (předseda, místopředseda a maximálně 50 členů).

V této době se intenzivně pracovalo na nové poválečné ústavě. Ta byla 7.října 1946 schválena parlamentem, 3. listopadu téhož roku byla oficiálně vyhlášena a 3.května 1947 byla uvedena v platnost.¹

3.1.2 Základní zákon o vzdělání z roku 1947

Pilířem japonského poválečného systému školství je bezpochyby Základního zákona o vzdělání roku 1947 (教育基本法 *kjóuikukihonhó*)², který byl vypracován v úzké spolupráci s americkou okupační správou, která pouze předložila své návrhy a implementaci nechala na japonských orgánech. Tento zákon je de facto ústavou japonského systému vzdělávání, nahradil Císařský výnos pro vzdělání z roku 1890 a až do počátku roku 2007 byl ponechán bez vážnějších změn. Tento zákon sestává z preambule a 11 odstavců obsahujících definice cílů a účelu vzdělání. K nastínění charakteru tohoto zákona citujme jeho první odstavec:

„Jednota lidskosti a kultivace mysli i těla občanůse zaměřením na nezávislost, aby jakožto budovatelé mírového

¹ Kobayashi Tetsuya, „Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1.title, strana 54

² Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

národa a společnosti byli oddáni pravdě a spravedlnosti, vážili si lidí a rozpoznali důležitost práce a zodpovědnosti.“¹

Zde bych chtěl uvést několik důležitých okamžiků, které předcházely vydání tohoto zákona. Japonské ministerstvo školství ještě před jakoukoliv americkou iniciativou již 15.září 1945 vydalo dokument nazvaný „Politika vzdělání pro vytvoření nového Japonska“². Z tohoto dokumentu lze vyčíst původní japonské vize nového typu vzdělávání bez amerického vlivu. Pro ukázkou uvádím výtažek z několika nejzásadnějších bodů:

- 1) Zásadním účelem vzdělání by mělo být zrušení válečného přístupu a vytvoření mírového národa.
- 2) Přeorientování přístupu ke vzdělávání : Veškerá armádní výchova ve školách bude zrušena a válečná výzkumná centra se změni na výzkumná centra sloužící k mírovým účelům.
- 3) Učebnice: Učebnice budou kompletně revidovány dle nové politiky vzdělání. Než bude takto učiněno, budou určeny části učebnic, které bude nutné opravit či vymazat
- 4) Učitelé: Jelikož je zásadní, aby byli učitelé schopni poskytnout vzdělání odpovídající cílům nového vzdělávání, jsou formulovány plány pro přeškolení učitelů.
- 5) Studenti: Budou provedena opatření k tomu, aby se kompenzovali akademické rozdíly mezi studenty.
- 6) Vědecké vzdělávání: Spíše než zdůrazňování praktických zvažování, bude Ministerstvo podporovat vzdělávání založené na vědeckých teoriích

¹ Kobayashi Tetsuya „Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1.title, strana 58

² Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

- 7) Náboženství: U japonského lidu by měl být kultivován náboženský duch, jakožto prostředek k vytvoření nového Japonska a k realizaci světového míru.
- 8) Reforma struktury Ministerstva školství: Aby bylo možné realizovat body zmíněné v tomto dokumentu, byla změněna administrativní struktura Ministerstva. Studentský mobilizační úřad byl zrušen, Úřad tělesného vzdělávání obnoven a byl založen Úřad pro vědecké vzdělávání. Jsou zamýšleny další reformy.¹

Idzime se nezrodilo po druhé světové válce a předválečnou existenci trestního chování svým rázem odpovídajícího *idzime* nelze vyvrátit. Z absence tohoto slova ve výše uvedeném textu lze vyvozovat nízkou frekvenci výskytu případů *idzime* před válkou nebo nevnímání *idzime* jako závažného problému.

Možnost tolerantního přístupu k *idzime* v předválečném období jakožto tiché podpory polo-agresivního chování dětí souvisejícího se zvyšování jejich soutěživosti není ničím jiným než spekulací. Nicméně v japonské poválečné společnosti nebylo *idzime* vnímáno jako fenomén a značná část populace o jeho existenci ani netušila.

3.1.3 Implementace nového systému školství

Učitelé a administrativní pracovníci seznámení s touto novou politikou byli v říjnu téhož roku svoláni v Tokiu a podstoupili speciální semináře. V každé prefektuře byly pro ředitele státních škol uspořádány semináře obdobné. Učitelům se připomínalo, že jedním z cílů jejich práce je obohacovat osobnosti studentů a

¹ Kobayashi Tetsuya, Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1. title, strana 56

vytvořit vysoký standard morálních osobností. (Paradoxní je, že i když je téma zaměřeno se na rozvoj individuálních osobností chápán ihned po válce, tak byl japonský systém školství ještě v 80. letech kritizován především kvůli uniformnímu přístupu ke studentům a s tím souvisejícím zanedbáním rozvoje individuálních osobností)¹

Na 92. shromáždění parlamentu 31. března 1947 byl schválen návrh Základního zákona o vzdělání a realizace ideálu poválečné ústavy tak měla být opřena o sílu vzdělání.²

Mezi roky 1947 a 1949 byla zformulována řada dalších zákonů jako byl Zákon o zřízení Ministerstva vzdělání, Zákon o certifikátech pracovníků ve školství, Zákon týkající se soukromých škol atd. Ministerstvo muselo zákonem definovat a řešit administrativní problémy, platy učitelů, jejich rekvalifikaci a mnoho dalších.

Novinkou byla naprostá unifikace systému od mateřských školek až po univerzity. Před válkou existovalo více typů vysokých škol se studijními programy různých délek dob studia. Doba studia na univerzitě byla po válce sjednocena do čtyřletého studijního programu. (Univerzity po válce zažili obrovský boom počtu svých frekventantů. Další závažnou změnou bylo prodloužení povinné školní docházky z 6 na 9 let. (6 let základní škola, 3 roky nižší střední škola). Systém vyšších středních škol byl spuštěn 1. dubna 1948. Kontrola těchto škol měla být přenechána prefekturám a proto byla zřízena Komise pro zákon o vzdělání (15. června), která měla pomoci prefekturním komisím pro vzdělání.³ Byly tak položeny základy současného systému 6-

¹ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

² Kobayashi Tetsuya, Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1. title, strana 56

³ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

3-3-4. Do takto vytvořeného systému byly zařazeny i mateřské školky.

V roce 1947 bylo nejpálčivějším problémem vytvoření nových osnov a učebnic pro základní i nižší a vyšší střední školy. Nové osnovy musely splňovat standardy stanovené Ministerstvem ve Směru studia. Nová výuka měla obsahovat předměty jako japonský jazyk, matematika, společenské vědy atd. Pro problematiku této práce je zajímavý fakt, že jádrem nových osnov se měly stát společenské vědy. Žáci se v tomto předmětu měli seznamovat s životem v komunitě, zaměřovat se na nejrůznější aspekty lidské společnosti..

Ministerstvo čelilo problému s nedostatkem učitelů, studijních prostor a nových učebnic. V těsné spolupráci s vedením škol a učiteli bylo prováděno sledování aplikace nových osnov. V červnu 1947 byla vytvořena Rada pro osnovy, která od následujícího roku započala šetření aplikovaných osnov a v roce 1951 zveřejnila výsledky svého šetření.

Co se týče učebnic, již v roce 1947 byla ustanovena Komise pro učebnice, v roce 1949 byla přetransformována na Poradní sbor pro učebnice a dvě autorizační komise pro zkoumání učebnic.

3.2 Reformy v 50. 60. a 70.letech

V roce 1952, kdy skončila spojenecká okupace Japonska, již byly položeny základy systému školství a Japonsko mělo jakožto nezávislý stát volnou ruku nad jeho další optimalizací.

Základ demokratického školství byl sice položen v prvních letech spojenecké okupace, nicméně systém prošel značným vývojem právě v 50. letech.

Důležitým počinem bylo zřízení Ústřední komise pro vzdělávání v červnu 1952 (中教審 „čúkjóšin“)¹ jakožto poradního orgánu Ministerstva školství. Náplň práce této komise bylo šetření základních přístupů, strategií a otázek týkajících se vzdělání v Japonsku. Tato komise během svého funkčního období končícího roku 1983, kdy byla rozpuštěna a místo ní byla zřízena Národní komise pro reformy vzdělání, předala Ministerstvu školství 27 hlavních zpráv.

3.2.1 Reformy v 50. letech

Reformy z 50.let mají dva zásadní charakteristické rysy. Prvním je návaznost na poválečné reformy a druhým je oprava prostředků reforem, které nebyly považovány za nutně odpovídajícím v kontextu s japonskou kulturou, tradicí stejně tak společností a ekonomikou.

Svojí aktivitu dokončila Komise pro reformy v roce 1951 a v roce 1953 byla reorganizovaná do Centrální komise pro vzdělání.² Nedořešeným zůstával problém, kdo bude mít právo výběru a kontroly učebnic pro základní a oba stupně středních škol. Ozývaly se názory pro decentralizaci kontroly učebnic a ponechání volné ruky správám prefektur. Nicméně převládl názor, že podobné „rozptýlení zodpovědnosti“ by vedlo k ekonomickým komplikacím a problémům s metodikou výuky. Proto byl 5.srpna 1953 vyhlášen Zákon o vzdělávání na školách, který ponechal pravomoci nad učebnicemi v rukou Ministerstva školství.³

Dle mého názoru chybné rozhodnutí, podporující povědomí o uniformitě japonského školství a možná i jeho uniformitu

¹ zdroj: Z článku na JSOR The Development of Japanese educational policy, Edward R. Beauchamp <http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2680%28198723%2927%3A3%3C299%3ATDOJEP%3E2.0.CO%3B2-F>

² Kobayashi Tetsuya, Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1.title, strana 76

³ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

samotnou. Ministerstvo školství připomínající žabu na prameni, často bylo a stále je kritizováno kvůli své centralistické politice a výše zmíněné rozhodnutí vedlo k žalobám na vydavatelství učebnic bojující o takto zúžený segment trhu. Anti-monopolní komise byla v polovině 50.let dokonce donucena vydat varování kvůli možnému porušení protimonopolního zákona. Přestože učebnice spravovalo Ministerstvo, nebylo schopné uhlídat chyby a někdy rozporuplný obsah. V roce 1956 neprošla novela zákona navrhovaná Ministerstvem, které chtělo vylepšit metody autorizace, výběru a publikace učebnic. Proto bylo pro prevenci úniku chyb v učebnicích pod Ministerstvem zřízen Poradní komise pro zkoumání učebnic pro jejich schválení, po celé zemi bylo zřízeno zhruba 600 center zabývajících se učebnicemi.¹

V říjnu 1958 prošly Kurzy studia kompletní revizí, která byla zaměřena na vytvoření hodin s morální výchovou, systematizaci předmětů vedoucí k zvyšování akademických schopností a rozšíření vědecko-technického vzdělání.

Poslední ze jmenovaných představovalo klíčový faktor pro udržení konkurenceschopnosti Japonska v mezinárodním prostředí. Kromě technologického růstu hrál při sestavování systému vzdělání také další společenský fenomén, kterým byl tzv. "poválečný baby boom". První vlna dětí z této generace šla do základních škol roku 1954, na nižší střední školu 1960, vyšší střední školu 1963 a na univerzity roku 1966. Ministerstvo samozřejmě muselo s takovýmto prudkým navýšením počítat dopředu a systém přizpůsobit. (počet učitelů, počet míst ve třídách, počet škol atd.)

Prudké nastartování japonského hospodářství je úzce propojeno s technologickým rozvojem. Japonsko potřebovalo nové odborníky, inženýry a proto musel být systém nastaven

¹ zdroj: Z článku na JSOR The Development of Japanese educational policy, Edward R. Beauchamp
<http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2680%28198723%2927%3A3%3C299%3ATDOJEP%3E2.0.CO%3B2-F>

nejen kvantitativně ale i odborně. Politika vzdělání byla přehodnocena tak, aby systém vyhovoval měnícímu se socio-ekonomickému prostředí. Tyto revize byly kritizovány jakožto ústup od ideálů „nového vzdělání“. Ozývaly se námitky, že takto vedené kroky mohou vést k návratu k předválečnému systému vzdělání. První dvě desetiletí po ukončení války lze charakterizovat spíše než jako postupný vývoj jako upevnění nového systému vzdělávání.

Už na konci okupace byl obecně uznáván názor, že osnovy a výuka musí projít revizí a když byly roku 1958 vydány Směry studia mnoho pozornosti bylo věnováno předmětu ‘Společenská studia’. Tento předmět byl viděn jakožto jádro nových osnov a byl jistou směsí morální výchovy, zeměpisu a dějepisu. Zrušení předmětu převážně věnovaného morální výuce byl značně kritizován.¹

V roce 1958 byla revizi podrobena ještě klasifikace předmětů-předměty, které se do té doby dělily do dvou skupin (předměty a aktivity mimo osnovy) byly přerozděleny do skupin čtyř (předměty, morální výchova, aktivity mimo osnovy, školní události). Větší důraz měl být kladen na výchovu morální.

3.2.2 Reformy v 60. letech

Osnovy musely nicméně vyhovovat i ekonomickému růstu a technickým změnám 60.let. Musely být koncipovány tak, aby jejich obsah vyhovoval požadavkům společnosti s rychle se obnovujícím průmyslem a infrastrukturou. Poptávka japonského průmyslu po lidských zdrojích, především po inženýrech a vědcích, definovala základní charakter japonského školství od začátku let 60tých a mnoho vědců analyzujících japonský systém

¹ zdroj: Z článku na JSOR The Development of Japanese educational policy, Edward R. Beauchamp
<http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2680%28198723%2927%3A3%3C299%3ATDOJEP%3E2.0.CO%3B2-F>

školských jako jsou Hendry, Rohlen, či White nevidí za úspěchem japonského hospodářství nic jiného než vysokou úroveň vzdělanosti jeho obyvatel. Ke konci 60. let byly Kurzy studia podrobeny opětovným změnám (1968 pro základní školy, 1969 nižší střední školy)

Reforma osnov z 60. let měla dva hlavní cíle – přizpůsobit se velice rychle se měnící komplikované struktuře společnosti a tím druhým (i v současnosti aktuální) – předělat osnovy uniformně a uceleně tak, aby mohli studenti získat znalosti základní i technické. Studenti by navíc měli být schooni dobrého úsudku a kreativity. Demokratizace školství po 2.světové válce otevřela cestu ke vzdělání pro každého, následovala kvantitativní expanze systému, jenž si vyžádala „expanzi kvalitativní“-jinými slovy prudká poptávka po vzdělání a prudký nárůst uchazečů na vysoké školy logicky vyústila v reformní snahy v 50. a 60. letech, které vzdělávací systém přizpůsobily době, další expanze ekonomiky může posloužit jako důkaz dobrého krátkodobého efektu, nicméně efekt dlouhodobějšího rázu- (teď si dovolím trochu vulgarizovat) tzn. vytvoření kreativních a individualisticky myslících jedinců schopných prosadit svůj názor vidět není a to ani v současnosti. Jelikož jsou témata samostatně se rozhodujících a kreativních Japonců pilíři Rainbow plan, lze považovat reformy z 60.let za neefektivní.

3.2.3 Reformy v 70. letech

70. léta byla ve znamení opětovných revizí systému. V červnu 1971 byla Centrální komisí pro vzdělání vydána zpráva známá jako Report 46. Tato zpráva se zaměřuje na vylepšování kvality veřejného vzdělání, garanci stejných příležitostí vzdělání, aktivní rozvoj speciálního vzdělání

Důležitým počinem byl též Zákon pro zajištění lidských zdrojů, z roku 1974, který umožnil zvýšení platů učitelů. Dále byly založeny nové typy univerzit pro výchovu učitelů a podporu výzkumu výuky na školách. (Univerzita Hjógo, Univerzita Naruto) ¹

Jedním z výsledků Reportu 46 byla další reforma osnov z roku 1975. Cílem mělo být vytvoření pro studenty příjemnějšího prostředí na školách a zvýšení akademické úrovně japonských studentů v mezinárodním prostředí. Zásadní bylo zdůraznění přílišných až zbytečně velkých nároků na studenty², které byly výsledkem předešlých změn osnov. Stres z přijímacích zkoušek a každodenní tlak se z velké části podíleli na vysokém počtu sebevražd mladistvých. (Viz Graf 4-1)

Proto byly Směry studia podrobeny dalším revizím a to v roce 1977 a 1978 s cílem napravit výše zmíněné nedostatky.³ Počet vyučovacích hodin byl snížen, díky nově revidovaným osnovám měly ze systému vycházet osoby se schopností samostatně myslet, samostatně posuzovat a jednat na základě vlastního úsudku. Tento bod se nicméně objevuje i u reformy z 80. i 90. let t především také u Rainbow Plan. Ministerstvo školství jakoby k prosazení tohoto bodu nebylo schopné najít vhodný prostředek či strategii a téměř 30 let se trápilo. Myslím si, že tento fakt částečně nahrává mé hypotéze zmíněné v úvodu.

70. léta znamenala prudký rozvoj urbanizace, růstu zločinnosti mladistvých a pozornost vědců se také začíná obracet na problematiku *idžime*. Šikana začala být vědecky studována právě v 70. letech a také v Japonsku začala být postupně vnímána jako

¹ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

² Co se týče objemu studijních informací týče

³ Zdroj – internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor o poválečných reformách http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198103/hpbz198103_2_165.html

negativní stránka systému vzdělání, opravdové pozornosti a označení „společenský fenomén“ se *idžime* dostalo až v 80.letech.

3.2.4. Reformy v 80. a 90. letech

Na rapidní nárůst *idžime* v 80tých letech měl pravděpodobně vliv další rozvoj urbanizace a snižující se úloha rodiny a místních komunit ve vzdělávání dítěte a zhoršující se prostředí na školách ovlivněné zvyšováním počtu studentů ve třídách kvůli velkému přílivu nových žáků-děti druhé generace Baby boomers.

Atomizace rodiny¹ samozřejmě jistou roli hrát mohla, nicméně atomizace rodin není fenoménem, který by se začal objevovat po druhé světové válce a navíc bývá jeho význam dosti dramatinován. Od konce druhé světové války až po současnost je procento atomizovaných rodin v japonské společnosti de facto konstantní až mírně klesavé. Atomizace rodin začala již počátkem industrializace Japonska tzn. poslední třetiny 19.století.²

Houstnoucí atmosféře na nižších středních školách nahrávala zvyšující se konkurence u přijímacích zkoušek na vyšší střední školy a mezi studenty vyšších středních škol zase zvyšující se počet uchazečů o místa na školách vysokých. V 80.letech nepřitahovalo pozornost veřejnosti pouze *idžime* ale i problémové chování vnímané intenzivněji až v současnosti – např. odmítání školní docházky. Problematice *idžime* se dostalo pozornosti ze strany Ministerstva vnitra, které celou problematiku monitorovalo a v prosinci 1984 vydalo zprávu obsahující znepokojivý nárůst případů *idžime*.³ Dalším urychlujícím faktorem byla medializace *idžime* a především sebevražd v důsledku *idžime* (viz Tabulka 4-

¹ Atomizovanou rodinou se rozumí dvojgenerační rodina – rodiče (či rodič) a jednoho či dvě děti.

² Očiai Emiko, The Japanese family system in transition: a sociological analysis of family change in postwar Japan, LTCB International Library Foundation, Tokio, 1997, str 96

³ Zdroj článek Japan in 1985: The Nakasone Era Peaks z JSTOR

<http://links.jstor.org/sici?sici=0004-4687%28198601%2926%3A1%3C54%3AJIITNE%3E2.0.CO%3B2-V>

2). Za této situace byla opět sestavena Národní komise pro reformy vzdělání.

3.2.4.1 Národní komise pro reformy

Nově ustanovená Národní komise pro reformy vzdělání byla pouze poradním orgánem sestaveným na popud premiéra Nakasoneho, jehož Liberálně-demokratická strana vyhrála předešlé volby díky volební kampani, kde byl jedním z bodů právě návrh reforem zaměřených za snížení násilností na školách.

Komise byla sestavená roku 1984 a spadala přímo pod premiérovu kancelář. Její aktivity byly zacíleny na reformy státní politiky vůči vzdělání, které by mělo být transformováno tak, aby odpovídalo potřebám společnosti na prahu 21. století. Pro přiblížení situace uvádím výňatek z řeči, kterou na prvním setkání Komise pro reformy pronesl sám premiér Nakasone:

„...V posledních letech se objevuje mnoho problémů. Mezi nimi je především rostoucí míra násilí na školách, delikventní chování mladistvých a sociální klima, které dává příliš velký důraz na akademické schopnosti jedince, dále uniformní a neflexibilní struktura formálního vzdělávání, nutnost pro internacionalizaci našich vzdělávacích institucí...“

Další kritiky vytykají japonskému systému zaměřenost na zkoušky. Toto povědomí u studentů vytváří smýšlení, že studium znamená přípravu na zkoušky, účast v hodinách znamená dozor učitele a testy jsou formou výběru s X možnostmi. Studium není nic než memorování. Vytváří se apatie k učení a „nadbytečný komfort“ zobrazený plachostí v učebnách.

Cílem těchto reforem včetně revizí osnov bylo udělat ze studentů dobré lidské bytosti, poskytnout jim prostor pro rozvoj osobnosti a nabídnout vzdělání uzpůsobené jejich individuálním

vlastnostem. Základní terminologie se tedy de facto kryje s reformami ze 70.let. Opět došlo k vypracování návrhu snížení počtu vyučovacích hodin (zhruba o 10 procent), objemu vyučovací látky v osnovách (asi o 30 procent). *Idzime* bývá spojováno s frustrací ve školách, kde je výuka založená na biflování se informací a proto bylo hlavním cílem vytvoření příznivého prostředí pro studenty. Dalším důležitým počinem bylo především zaobírání se myšlenkou zavádění tzn. integrovaných kurzů či 齟齬的な学習 *sogotekina gakušú*.¹

3.2.4.2 Koncept reforem

Národní komise pro vzdělání premiérovi předložila 4 zprávy, z nichž byly zřetelné tři základní koncepty 1) Důraz na důležitost jednotlivce 2)Celoživotní vzdělávání 3)Vzdělání by mělo odpovídat současným změnám jako je internacionalizace a přeměna společnosti na společnost informační²

Už v 80. letech je systému vzdělání vytýkána jeho nepraktičnost – již zmíněné učení se především na zkoušky, studium formy a nikoliv obsahu.

Národní komise pro reformy vzdělání byla roku 1987 rozpuštěna a o dva roky později byla opět svolána, nicméně už jako jedna z více vzájemně velice úzce spojených komisí podřízených Ministerstvu školství. Návrh reforem vzdělání byl vládou představen v říjnu roku 1987, implementace nebyla provedena najednou ale v rozmezí několika let dle typu školy a bodu programu reforem. Bod č.1 reforem „Důraz na důležitost jednotlivce“ byl aplikován kompletní změnou Směrů studia pro

¹ Z práce *Sogotekina gakushuu* The integrated curriculum, Education Reform in Japan, autor Lary Mac Donald, zdroj: Internetová adresa Amerického Ministerstva školství (US Department of Education) <http://www.ed.gov/>

² Zdroj internetová adresa japonského Ministerstva školství http://www.mext.go.jp/b_menu//hakusho/html/hpae199201/hpae199201_2_043.html

školy, základní a oba stupně středních škol v březnu roku 1989. Na nižších středních školách byl rozšířen počet volitelných předmětů a na vyšších středních školách došlo k zvýšení flexibility osnov, došlo k dalšímu rozdělení metod výběru vstupu na vyšší střední školy s použitím více kritérií. Dále byly zavedeny střední školy se sjednoceným nižším a vyšším stupněm. Na vyšších středních školách měly být prosazovány integrované kurzy¹. Statisticky vzato tyto kroky, především pouhé „odlehčení“ osnov a pouhou mírnou změnou u forem osnov, na problematiku *idžime* příliš velký vliv neměly. Před implementací menších změn osnov v roce 1989 lze u počtu případů *idžime* vidět snižující se trend, který vydržel pouze do roku 1991 a pak následuje prudký nárůst. Rok 1994² se paradoxně stává rokem s 2. nejvyšším počtem nahlášených případů *idžime* v historii. Systém vzdělání nebyl schopen dostatečně rychle reagovat na společenské změny. (viz. Graf 1-2)

Došlo ke změně školení učitelů, koncem 80. let mělo bakalářský titul pouze zhruba 25% učitelů základních škol. Tento stav se později zlepšuje, nicméně školy v 80. letech byly kvalifikovaně nepokryté.

Snížení náročnosti studia, zvýšení zajímavosti výuky pro studenty a osobnější přístup a zájem ze strany učitelů jistý efekt má. Výchova začíná doma a v 80. letech začínalo být upozorňováno na problémy v rodinách – např. naprosté zhroucení komunikace mezi dítětem a rodiči.

Před sestavením Komise pro reformy vzdělání to byla právě Centrální komise, která analyzovala politiku Ministerstva a předávala mu pravidelně doporučující zprávy a Směr studia pro základní a oba stupně středních škol (oficiální publikace

¹ Integrované kurzy byly nicméně oficiálně spuštěny až v roce 2001 V integrovaných kurzech osnovy jasně nedefinují požadavky na splnění předmětu, ale je zde určen celkový počet bodů (kreditů) nutných pro ukončení studia. Dále je zde větší poměr volitelných předmětů.

² Tzn. pouhých 5 let po začátku přehodnocování osnov

Ministerstva definující osnovy) na začátku 90.let se dá označit za výsledek zprávy této komise z roku 1971.¹ Nový Směr studia, který byl implementován v letech 1992 až 1994 (1992 základní, 1993 nižší a 1994 vyšší střední školy)³⁾ je tedy výsledkem doporučení Národní komise pro reformy vzdělání.

Od každé školy se očekává, že si své vlastní osnovy připraví dle Směru studia. Teoreticky by si tedy každá škola mohla připravit vlastní unikátní osnovy, nicméně osnovy a studijní plány pro studenty většiny škol jsou téměř identické, což je dalším důvodem kritik uniformnosti japonského školství. Směr studia je navíc i podkladem pro sestavování učebnic, z nichž většina je připravována soukromými nakladatelstvími a takto zhotovené učebnice musí být dále schváleny Ministerstvem.

3.2.4.3 Efekt reformem

Implementace nových verzí Kurzů studia připadá na roky 1992 až 1994. Jistý efekt na snižování výskytu *idžime* lze vidět. (viz. Graf 1-1), ale z dalšího grafu (viz. Graf 3-1) lze poukázat na téměř nulový efekt reformem na projevy násilí ve školách. Další slabinou reformem je nízký efekt na eliminaci *idžime* na vyšších středních školách. (viz. Graf 1-2) Výsledky této reformy školství z 80. let, kterou můžeme označit za třetí velkou reformu, byly přijímány značně rozporuplně. Jak již bylo zmíněno „Nakasoneho Komise“ byla orgánem pouze poradním a konečné slovo mělo Ministerstvo školství a zákonodárny orgány. I když byl problém *idžime* některými pozorovateli vnímán jakožto znak velkého konzervatismu v japonské společnosti, tak to byly právě konzervativní politici, kteří měli hlavní slovo jak na Ministerstvu školství tak i v orgánech zákonodárných a mnoho z reformních až

¹ Kobayashi Tetsuya, „Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1.title, strana 75

revolučních zásahů do systému bylo odmítnuto a konečná podoba reforem byla pouze ořezanou verzí těch navrhovaných. Co se většího efektu týče, nelze reformy z 80. let chápat jako výraznější zásah do systému.

4. Balíček reforem pro začátek 21. století a „Rainbow plan“

Reformy školství na počátku 21. století mají samozřejmě více cílů. Těmi nejdůležitějšími je postupná eliminace nezastavitelně roustoucí míry násilí na školách, záškoláctví a také vypořádání se se stále nevymýceným fenoménem *idžime*. Jedním z pilířů reforem by měla být změna charakteru vyučování, které mezi samotnými žáky nemá dobrou pověst. Na nízkou kompatibilitu výuky s rychle se měnícími trendy života 21. století ukazuje především fenomén záškoláctví. Aktuální reformy označované za „třetí velkou reformu“ představují nejradikálnější zásah do japonského systému vzdělání od poválečné transformace systému provedenou ve spolupráci s okupačními orgány.

4.1 Aktuální problémy

Pracovníci na vysokých manažerských postech si stěžují, že nově nabíraní pracovníci jsou tzv. 指示待ち人間 *šidži mači ningen*¹, bez iniciativy a neschopní formulovat vlastní názor. Pokračující stárnutí populace zvyšuje tlak na systém zaměstnávání a sociálního systému zabezpečení. Zvyšující se přísun zahraničních pracovníků snižuje míru homogenity japonské společnosti.

Celý proces přípravy reforem byl urychlen pomalu ale nezastavitelně rostoucí mírou násilí mladistvých a také postupnou

¹ V překladu „lidé čekající na instrukce“

medializací tohoto problému. Problémy, které přetrvávají již od 80. let, se neobjevují sami od sebe, ale bývají výsledkem aktivit jedinců či skupin. Nelze říci, že by tyto problémy v minulosti neexistovaly, nicméně od 80.let se tyto problémy medializují a politizují se. Pokud se problém pojmenuje, stává se statisticky měřitelným fenoménem.¹

Novým termínem objevujícím se v novinách se stalo tzv. 学級崩壊 *gakjū hókai* (rozpad třídy), jinými slovy neschopnost učitelů vést třídu. Tento termín se medializoval především díky vysílání NHK z roku 1998, které zjistilo že tento jev se děje v průměru v jedné z dvanácti tříd.

4.1.1 Nutnost uvolnění japonské homogenity

Pro zásadní snížení míry idžime, které závisí na pohodlnosti skupinové dynamiky je "odhomogenizování" japonské společnosti bezpodmínečně nutné. Systém a úzus jednání a reakcí sám je v japonské společnosti již tak hluboce zakořeněn, že se bez postupné asimilace jiných vzorů myšlení a schování (tím myslím každodenní nezprostředkovanou interakci) pravděpodobně zásadně nezmění.

Japonští teenageři ovlivnění mimojiné japonskou MTV, kde mohou vidět současnou japonskou i zahraniční kvazi-hudební produkci, mají přístup ke kabelové televizi s anglicky namluveným filmům opatřených japonskými titulky, neexistuje téměř nikdo bez přístupu na internet (jinými slovy žijí ve „zprostředkované“ mezinárodní komunitě) a od nižší střední školy mají povinné hodiny angličtiny. Nicméně pokud hodiny nevedou angličtí lektori a studenti nemají možnost kontaktu s cizincem „naživo“, mohou být někteří z nich (záleží na stupni ostýchavosti)

¹ Pro zajímavost uvádím časovou posloupnost problémů, které se od začátku 80tých let stávaly fenomény: 家庭内暴力 *kateinai bórjoku*-násilí proti rodičům, 校内暴力 *kónai bórjoku*-násilí proti učitelům, *ijime*

v reálné a předem neplánované konverzaci naprosto nepoužitelní. Důvodem bývá, že se situaci prostě nedokáží přizpůsobit a nejsou schopní jednat samostatně. Toto je spíše příklad menších měst s téměř nulovou minoritou nejaponských rezidentů. I když jsou v televizi různé prakticky zaměřené výukové programy angličtiny (a dalších jazyků) s rodilými mluvčími, reálný kontakt s nejaponským rezidentem je k realizaci bodu č.1 cílů programu „Strategie pro lidské zdroje v současné japonské společnosti“ pravděpodobně nenahraditelný. (viz. Kapitola 4.3)

4.2 Cíle reformem

22.prosince 2000 byla vydána zpráva Národní komise pro reformu vzdělávání s názvem „17 návrhů pro změnu vzdělání“ (spadající přímo pod premiéra). Krátce z obsahu – základ vzdělání je doma, školy by se neměly zdráhat výuky morálky, aktivity v místní komunitě by měly být prováděny všemi studenty, děti by měly být chráněny před škodlivými informacemi, ujasnit zacházení s problematickými studenty, diverzifikovat přijímací zkoušky a omezit přehnaný důraz na roli učení se (myšleno „biflování se informací“). Dále by se měla vytvořit nová verze Základního zákona pro vzdělávání, která by odpovídala nové éře.¹ Paradoxní je, že konzervativci v čele s premiérem Abe Shinzóem na počátku roku 2007 prosadily verzi tohoto zákona, která svým obsahem příliš idejím z roku 2000 neodpovídá. Názory současných politiků jsou téměř jak z jiného světa, ze zkaženosti mládeže viní globalizaci, dále zahledění do individualismu amerického typu a na vině je dle jejich názoru i úpadek tradičních hodnot předválečného Japonska.

Rainbow plan byl vyhlášen 21.ledna následujícího (jiný název

¹ Zdroj: internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor „Progress on reforms“
<http://www.mext.go.jp/>

je také Plán reforem vzdělání pro 21.století (Rainbow plan).

Sestává ze sedmi hlavních bodů:

1. Vylepšení výsledků studentů pomocí snadno pochopitelných hodin (Lepší výuka by měla být například dosažena implementací tříd o 20 žácích, kteří by měli mít možnost výuky IT.)
2. Posílit dobré stránky osobnosti skrze podílení se na životě v místních komunitách (rozšířená morální výuka)
3. Studentům poskytnout studijní prostředí, kde neexistuje strach a obavy
4. Podpora škol, které mají důvěru rodičů a místních komunit (pomocí systému hodnocení)
5. Učitele školit tak, aby se z nich stali opravdoví profesionálové (systémy platových odměn pro výborné učitele, znevýhodňování nekompetentních učitelů)
6. Podpořit vznik univerzit odpovídající mezinárodnímu standardu
7. Stanovení vize nového vzdělání pro nové století a vylepšit základy vzdělání¹

4.2.1 Klíčové termíny

Prvním klíčovými termínem těchto reforem je tzv. *生きる力 ikiru čikara* (energie do života), tzn. vytvoření takové výuky, která by u studentů vyvinula schopnost myslet a samostatně řešit problémy s kterými se setkají poprvé. Dalším termínem je tzv. *ゆとり教育 jutori kjóiku* (volnější výuka) Děti by dále měli získávat

¹ Citováno z článku Educational reform in Japan and its influence on teacher's work, autorka Anne M.Hooghart, zdroj [www.adresa Science Direct](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDF-4NK4743-3&_user=4895317&_coverDate=12%2F31%2F2006&_alid=600207511&_rdoc=8&_fmt=full&_orig=search&_cdi=5981&_sort=r&_docanchor=&view=c&_ct=18&_acct=C000053052&_version=1&_urlVersion=0&_userid=4895317&md5=8a7fac99e4dd038e7e0799ec0664a992)

mnoho zkušeností jak z výuky tak z každodenního života v rodině a v místní komunitě, měli by mít více prostoru pro seberealizaci a neměli by být pod takovým tlakem. Opět se objevuje důraz na individualitu 個性 *kosei* a kreativitu 創造性 *sózósei*.

Až revolučním počinem bylo první ustanovení pětidenního vyučovacího týdne jakožto jedné z nejdůležitějších součástí nové verze Směru studia z dubna 2002. Další důležitou část představuje radikální snížení objemu výuky o 30 procent. Toto snížení mělo za cíl poskytnout více času pro integrované kurzy.

4.3 Strategie pro lidské zdroje

Dalším důležitým počinem bylo představení Vize strategie pro lidské zdroje 30.srpna 2002. Byly formulovány čtyři hlavní cíle:

- 1)Výchova čínorodých Japonců, kteří myslí a jednají na základně vlastní iniciativy
- 2)Výchova elitních jedinců, kteří povedou „Století znalosti“
- 3)Japonci, kteří budou tvořit a udržovat duchovně bohatou kulturu a společnost
- 4)Japonci, kteří jsou vzděláni životem v mezinárodní komunitě¹

Body 1 a 4 jsou pro zásadní redukci problému *idžime* naprosto klíčové. Navíc jsou velice úzce spojené, lépe řečeno bod číslo 1 nebude možné prosadit bez dostatečné realizace bodu 4. Zpráva Komise z 22.prosince zdůrazňuje nutnost zrušení standardizovaného vzdělání, kde nemají talentovanější studenti dostatečný prostor pro svůj akademický růst.

¹ White paper on science and technology 2005, Japan scientific and Technological capabilities, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japanese government, 2005, str. 47

Praktický výstup systému studia, kde se klade důraz na formu a ne obsah je zřetelně nízký. Pokud je společnost vystavena tlaku z venčí a prochází změnami, pak je nutné aby byli jednotlivci schopni se těmto změnám přizpůsobit. Výše zmíněný důraz na vytvoření samostatně jednajících osobností je tedy naprosto klíčový a to i u problematiky *idžime*. Pokud budou třídy složené převážně z individualit a ne ze skupin, jejichž členové většinou pouze kopírují chování zbytku ostatních, bude mnohem jednodušší *idžime* eliminovat.

4.4 Plán reforem povinného vzdělání

Dalším pilířem aktuálních reforem je Plán reforem povinného vzdělání (10.srpna 2004). Cíle opět pouze ve zkratce.

- 1) Více flexibilní systém povinného vzdělání
- 2) Reformy systému udělování certifikátů učitelům za účelem vylepšení kvality učitelů
- 3) Reformy škol a Komisí pro vzdělání – posílení prefekturních a místních orgánů tak, aby měly více možností k předkládání kreativních vylepšení
- 4) Vyjasnění zodpovědnosti vlády v zajišťování povinného vzdělání (možnost rovnoprávného přístupu ke vzdělání atd.)¹

Bod č.3 je jedním téměř revolučním počinem, i když se termín decentralizace objevuje už v prvních poválečných reformách provedených v 50. letech, Ministerstvo teprve nyní povzbuzuje vedení škol k provádění výchovných aktivit přizpůsobených lokálním ekonomickým a sociálním podmínkám. Tento počín je převratný především díky tomu, že

¹ Zdroj: internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor „Progress on reforms“
<http://www.mext.go.jp/>

na školách mohou nyní na poloviční úvazek pracovat místní experti a nepotřebují k tomu učitelskou licenci. V kombinaci s aplikací integrovaných kurzů by se takto japonské školství mohlo ubírat dobrou cestou.

4.5 „Japonsko! Znovu povstaň!“

Všechny výše zmíněné kroky byly fází předcházející vyhlášení ambiciózně znějícího plánu „Japonsko! Znovu povstaň!“ oficiálně představeného 4.listopadu 2004. Body se téměř shodují s posledně zmíněnou reformou, nicméně pro porovnání:

- 1) Revize Základního zákona o vzdělání – vytvoření podoby Japonců nové éry
- 2) Vylepšování akademických znalostí – kultivace rivality mezi studenty
- 3) Vylepšení kvality učitelů-představení nového systému pro vydávání učitelských licencí a založení specializovaných fakult pro postgraduální studium pro trénink učitelů
- 4) Zdůraznění úlohy škol a místních komisí pro vzdělání – tzn. posílení jejich autorit v oblasti personálního a rozpočtového managementu, vytvoření systému hodnocení škol
- 5) Reforma systému podílu státního rozpočtu na financování povinného vzdělání¹

¹ Zdroj: internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor „Progress on reforms“
<http://www.mext.go.jp/>

4.6 Nespokojenost s výukou

Radikální zásahy do systému školství byly na začátku tohoto století vnímány jako nevyhnutelné, k dokreslení situace poslouží i grafy a tabulky v příloze. Jedná se o dva související jevy - míru spokojenosti žáků s výukou (viz. Graf 5-3) a vyhýbání se školní docházce. (Viz. Graf 5-1 a Graf 5-2) Motivy studentů, kteří vyšší střední školu mění nebo z ní odcházejí a zařazují se do pracovního procesu, jsou různé. Někdy jsou to finanční důvody, zdravotní potíže ale někdy to bývá pocit silné deziluze z obsahu výuky, která nesplňuje předešlá očekávání. V tabulce spokojenosti z výukou je množství spokojených a nespokojených studentů přibližně stejné. Nicméně procento studentů, kteří jsou s výukou a školou „velice spokojeni“ je vskutku nízké.¹ (viz. GRAF 5-3)

Značná nespokojenost se pak odráží v záškoláctví a trestním chování, násilí mezi studenty i vůči kantorům samotným. Integrované kurzy představují díky svému praktičtějšimu zaměření a vedení dětí jeden z velice dobrých prostředků pro snižování míry záškoláctví, násilí i *idžime*. Studenti jsou s integrovanými kurzy více spokojeni než s normální výukou. Pokud se povede zvyšovat popularitu výuky pro studenty (i pomocí integrovaných kurzů), měla by pak logicky klesat i míra nespokojenosti a deziluzí. Studenti pak budou studium vnímat více jako prostředek svého vlastního sebezdokonalování ne jako nutné zlo.

Poměrně kontroverzní je myšlenka dobrovolných aktivit v komunitách jakožto součást osnov. Zapojení do dobrovolnických aktivit určitě není na škodu, podobně jako v rámci integrovaných hodin lze získat zkušenosti, které na normálních hodinách nezískají.

¹ Na nižší střední škole je to 2.6 procent a na základní škole 6.8 procent studentů

4.7 Integrované kurzy

Dobrym prostredkem k implementaci bodu c.1 mohou byt jiz zmínené integrované kurzy. Souvisí s termínem *ikiru čikara*, neboť studentům dovolují získání praktických zkušeností. Informace získané z první ruky jsou určitě lepší než zprostředkované, díky vlastní interpretaci také v hlavách žáků déle zůstávají.

Ministerstvo samo tyto kurzy definuje jak „zkušenosti ze společnosti a našeho okolí zkušenosti založené na pozorování, experimentování, výzkumu, řešení problémů a učení se ze skutečného života“¹

Ministerstvo přidělilo školám prostor pro implementace integrovaných kurzů v rozsahu 3 hodiny týdně. Dále vydalo manuály pro integrované kurzy, kde se definuje pět hlavních skupin těchto kurzů – ekologie, dobrovolnické aktivity, informační technologie, zdraví, mezinárodní porozumění. Ministerstvo prosadilo změnu legislativy, aby bylo možné zaměstnávat externisty. Nový Směr studia byl vyhlášen v roce 1998 a v platnost vešel v dubnu 2002.

4.7.1 Kritika integrovaných kurzů

Odpůrci a kritikové integrovaných kurzů nejčastěji upozorňují na riziko možného zhoršení úrovně znalostí studentů. Zástupci velkých podniků zdůrazňují úlohu lidského kapitálu jakožto nejdůležitější vývozní komodity Japonska.

¹ Zdroj: internetová adresa japonského Ministerstva školství, soubor „Progress on reforms“
<http://www.mext.go.jp/english/news/2000/10/001001.htm>

Někteří sociologové poukazují na to, že integrované kurzy budou u univerzitních přijímacích zkoušek znevýhodňovat ty studenty, kteří nemají prostředky k navštěvování *džuku* a elitnějších soukromých škol. Zajímavým protiargumentem vůči současné kritice školství je názor zástupce Ministerstva školství Ómori Fudžia. Ten tvrdí, že cokoliv související se studiem včetně zkoušek, intelektuálního rozvoje a znalostí je cíleně interpretováno ve špatném světle. Terminologie kritických článků pak může být alibisticky používána studenty, kteří jsou pouze líní se učit. Dříve byl argument intenzivního studia jakožto prostředku pro dostání se na dobrou univerzitu a následného zaručení prestižního zaměstnání schopen odolávat proti-akademickým článkům v novinách zaměřených proti přílišným nárokům na studenty. V současnosti, kdy ekonomika prochází stagnací a klesá počet studentů, tento argument ke studiu nemotivuje.

Ómori nevěří, že by akademické schopnosti měly být snižovány na úkor kreativity a individuality. Tento názor ukazuje na rozpolcenost přístupu ke vzdělání. O rozvoji individuality se hovoří již od konce války, ale na začátku 21.století jsou z úst oficiálního zástupce Ministerstva školství slyšet výše uvedené názory.

Půl roku po spuštění nových osnov zahrnujících integrované kurzy se objevují až hysterické reakce ze strany učitelů i rodičů, kteří volali po zrušení integrovaných kurzů a návratu k osnovám předreformního typu.

Jelikož jsou integrované kurzy v počáteční fázi aplikace, je jistá názorová nejednotnost vůči nim pochopitelná. Analytici nemají k dispozici nutná data pro analýzu jejich efektu a bude chvíli trvat než se tato forma výuky optimalizuje. Jelikož se v integrovaných kurzech nepoužívá žádných učebních materiálů, může být problémem vyhodnocování jejich efektu. Ať už bude

efekt jakýkoliv, změna tradičního neefektivního školství na školství progresivní je nevyhnutelná. Pro porovnání uvádím nejzákladnější rysy progresivního vzdělávání (v závorce jsou uvedeny charakteristiky tradičního systému) – látka předmětů bývá integrovaná (látka je oddělená), učitelé slouží jako „navigátoři“ při získávání znalostí zkušenostmi (učitelé jsou „distributory“ vědomostí), aktivní role žáků (role žáků je pasivnější), studenti se podílejí na plánování vlastních osnov (nepodílí se), studium je založeno spíše na technice objevování (na zapamatování, procvičení), postihů pomocí známek se příliš nepoužívá (používá), neláme si hlavu s konvenčními akademickými standardy (opak), málo zkoušení a testů (pravidelné zkoušení), důraz na kreativní vyjádření (malý důraz na kreativitu), vývoj dítěte je ohodnocován (vývoj není ohodnocován)¹

4.8 Výzva pro reformy

I když je faktem, že postupná aplikace změn osnov a aktivity Ministerstva školství a jednotlivých škol zaměřené pro potírání a prevenci *idžime* za poslední desetiletí efekt v měly, (viz. Graf 1-2), aplikace progresivnějších metod včetně integrovaných osnov by měla mít efekt nejenom na *idžime* ale především na odmítání školní docházky a násilí na školách. I když je počet případů *idžime* stále alarmující (20 143 případů)², alespoň lze sledovat klesající trend nasvědčující částečně efektivnímu přístupu. Nicméně u násilí (Viz. Graf 3-1)³ a odmítání školní docházky

¹ z článku Education reform in Japan: Ways toward quality, autor Šundži Tanabe,

Zdroj: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/book-ways-018-tanabe-oth-enl-t07.pdf

² Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, strana 99

³ Při pohledu na grafy případů *idžime* a násilí mezi mladistvými se prosím zaměřte na trendy po letech 1992, 1993, 1994 a 2001 (aplikace integrovaných kurzů)

(Viz. Graf 5-1) je trend zcela opačný a nahrává zastáncům liberálnějších verzí reform (či progresivní formě vzdělání)

Celkový počet případů *idžime* od roku 1996 stabilně klesá a současný roční počet případů je zhruba třetinový než v druhém rekordním roce 1995 (60 096 případů).¹ Pokud se ale podíváme na Graf 1-2 pozorněji, lze vidět neefektivnost potírání *idžime* na vyšších středních školách. Počet hlášených případů je sice relativně nízký (2191 případů v roce 2005)², nicméně současný trend se téměř neliší od trendu 80.let.

Z letného pohledu na grafy s vývojem násilí v příloze lze vidět, že problémem číslo jedna japonského současného školství je neexistence účinného nástroje proti násilnému chování mladistvých – jak vůči agresi zaměřené proti učitelům odrážející rostoucí trend od počátku 80. let (viz. Graf 3-2), tak mezi žáky. (viz. Graf 3-1). Nebezpečná může být někdy velice těžko odlišitelná hranice mezi náhodným násilím a systematickým *idžime*. Riziko rovněž představuje možné podcenění dlouhodobějších trendů, které mohou znamenat návrat k rostoucím tendencím (podobně jako u *idžime* v druhé polovině 80.let), pokud reformy nebudou aplikovány s následnými pravidelnými kontrolami jejich výsledků a aktivní aplikací a zlepšováním školních strategií proti *idžime*.

Snižování náročnosti výuky a zvyšování její popularity pomocí rozšiřování nabídky volitelných předmětů má kromě snižování násilností i další cíl. Japonská společnost stejně jako každá jiná vyspělejší společnost na celém světě prochází obdobím nazývaným „stárnutí populace“. V roce 2009 se nabídka a poptávka po místech na vysokých školách vyrovná. Japonsko stárne a také vymírá. Paradoxně to napomáhá řešit problematiku *idžime* a odmítání školy. Nemyslím tím samozřejmě myšlenku

¹ Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, strana 99

² Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, strana 99

méně dětí=méně šikanovaných dětí, ale nižší počet dětí hlásících se na školy, znamená snižující se pocit konkurence mezi žáky a zvyšující se konkurenci mezi vysokými školami a s tím spojenou zvyšující se úroveň a praktičnost výuky.

5. Překážky aplikace konstruktivních reforem

5.1 Konzervativní myšlení

Největším problémem představuje pravděpodobně konzervativní myšlení hluboce zakořeněné v japonských politických kruzích a nejenom v nich. Komise, které v minulosti i v současnosti připravovaly návrhy reforem, nebyly ničím jiným než orgány poradními a finální rozhodnutí příslušelo orgánům zákonodárným. Dle mého názoru se jedná o největší překážku aplikace radikálnějších reforem, které by konstruktivním způsobem řešili problémy jakými jsou právě násilí, *idžime* a vyhýbání se školní docházce. Hlavními body reforem připravovaných jak za Nakasoneho vlády, tak i reforem pro počátek 21. století, byly především individuálnější přístup, kreativita, snížení uniformity, větší autonomie škol s volnějším prostředím odpovídajícím mezinárodní společenské situaci pokročilého stupně globalizace. I když bylo přístupů k řešení problémů několik (konzervativnější reformisté, liberálnější reformisté, revoluční reformisté) v 90. letech získávali větší podporu liberálnější návrhy. I když byl Nakasone označován za japonského prvního neoliberálního politika současní politici jsou na opačné straně politického spektra. Mnoho výše postavených zaměstnanců Ministerstva má určitě podobné názory jako pan Ómori z předešlé kapitoly 4.7.1.

Současná vláda silně konzervativního premiéra Šinzó Abeho byla schopná získat parlamentní podporu pro svou verzi reforem a

snadno prosadila změnu Základního vzdělávacího zákona, který od svého vyhlášení neprošel zásadnější změnou.

5.1.1 Politika současné vlády

Šinzó Abe (52) a ministr školství Bunmei Ibuki (69) v reformách prosadili především záměr učit japonské děti tradičním hodnotám. Nyní čelí kritice nejenom ze strany učitelských odborů, rodičů, ale i odborníků na vzdělání z vlastních řad. Odpůrci takto připravených změn poukazují, že se nejedná o nic více než o ustanovení morální výuky a patriotismu, jež neřeší každodenní problémy na školách. Další bod kritiky Abeho reforem je absence zvyšování kreativního myšlení studentů, tedy základního problému systému od 80.let citovaného jak experty tak samotnými politiky.

Tyto nové reformní kroky zvýšily pochyby o schopnostech premiéra Abeho. Abeho podpora veřejnosti byla po nukleárních testech provedených Severní Koreou minulý rok a po jeho následných diplomatických intervencích zhruba 70 procent. Po prosazení reforem klesla na 47.¹

Není se ani čemu divit, systém školství je již mnoho let vnímán jako příliš rigidní, řízený tvrdou rukou Ministerstva školství, které autokraticky rozhoduje o všem počínaje zaměstnáváním učitelů, určování osnov, obsahu učebnic a rozhodování o řešení problémů týkajících se studentů. Někteří experti poukazují na tlak ve třídách, kde se klade velký důraz na přílišnou-kooperaci s problémem *idžime*. Další kritici zdůrazňují nutnost větší autonomie škol při řešení problému *idžime*, k tomu by měly mít možnost zaměstnávat různé typy učitele pro kreativní

¹ Článek The Wrong Plan For Schools , časopisu Newsweek, autoři Christian Caryl and Akiko Kashiwagi zdroj: <http://www.msnbc.msn.com/id/16500163/site/newsweek/>

přístup k řešení idžime. I když této kritice Abe neodporuje, nový zákon dává více autority pouze Ministerstvu školství.¹

Konzervativci, kterým nahrává právě vysoké mínění o japonském školském systému v zahraničí², vycházejí ze svého předpokladu úpadku japonských tradičních hodnot způsobené globalizací. Mládež vidí jako příliš zahleděnou do individualistického smýšlení amerického typu, touze po zisku a kariéře. Kvality předválečného Japonska jako úcta, pokora, odpovědnost ke společnosti a jejímu kulturnímu dědictví upadají. Dále by novým zákonem chtěli obrátit trend klesajících studijních výsledků, obnovit disciplínu ve třídách a donutit školy přestat s „masochistickým“ připomínáním japonské válečné viny³

Nový kurs vadí i liberálně smýšlejícím učitelům, kteří takovouto formu nacionalismu zásadně odmítají. V některých provinciích vedou kantoři boj s vedením škol, které je například nutí při školních slavnostech nastoupit před vlajku a zapět hymnu na počest císaře.⁴

Aktivita nové vlády nelze chápat jinak než jako krok zpět, problémy na školách jako je *idžime* nelze snížit zpřísněním podmínek a snahou o zvýšení sebedůvěry pomocí nacionálního až patriotického smýšlení a ani díky zvyšování disciplíny. Tlak na zlepšování výsledků by vedl k amplifikaci vzájemné konkurence mezi studenty, k nárůstu tlaku a stresu ve školách. Takováto opatření pouze výskyt *idžime* zvýší. *Idžime* se objevuje ve společnosti, v níž jsou lidská práva jistým způsobem omezena či utlačována.

¹ Článek *The Wrong Plan For Schools*, časopisu *Newsweek*, autoři Christian Caryl and Akiko Kashiwagi zdroj: <http://www.msnbc.msn.com/id/16500163/site/newsweek/>

² Jedním z důvodů je také malý počet anglických překladů prací japonských kritiků vzdělání

³ časopis *Týden* 4-2007, str.51

⁴ časopis *Týden* 4-2007, str.51

5.1.1.1 Japonská „nová armáda“ a integrované kurzy

Dalším kontroverzním počinem Abeho vlády je vytvoření regulérního Ministerstva obrany. Až doposud byly tzv. Síly sebeobran (自衛隊 *džieitai*) odpovědné premiérovi. Důvodem této radikální změny byla především velice špatná reputace Sil sebeobran mezi u veřejnosti, která její členy vnímala jako civilisty, kteří si za peníze daňových poplatníků hrají na vojáčky a tlak na větší zapojování japonských ozbrojených složek v mezinárodních misích. Nicméně i nyní je v platnosti 11.odstavec japonské ústavy, který omezuje použití armády pouze na defenzivní účely a armáda je v mezinárodních misích užívána pouze nebojově (logistika atd.). Ke zvýšení prestiže nové ministerstvo vyvíjelo aktivity jako je využití nových integrovaných kurzů . Což znamená, že by v rámci takovýchto hodin byla osvěta o armádě. Zde už jisté nebezpečí vidět lze. To že konzervativci vedou boj proti násilí ve filmech a v počítačových hrách, ale nejsou proti, byť pasivnímu, propojení osnov s aktivitami armády, lze vidět jisté pokrytectví.

Nový zákon se setkává se silným odporem veřejnosti a krátce po jeho vyhlášení se před japonským parlamentem sešlo zhruba 5000 protestujících.

5.2 Nutnost liberalizace myšlení

K úspěšnému boji proti *idžime* je nutné japonské školství zliberalizovat, snížit úlohu Ministerstva školství (nyní je na dobré cestě) a eliminovat všechny formy uniformity v systému, včetně nošení uniforem a předepsaných účesů na školách. Školské reformy samy o sobě nic nezmění pokud se nezmění myšlení Japonců samotných, především podvědomý přílišný důraz na

rozdělování lidí na *soto* a *uči* a chování s prvky rozdělování na frakce (viditelné u politických stran, univerzitních profesorů a dětí samotných). Pokud existuje *uči*, existuje důraz na pozici v *uči* a vyčlenění ze skupiny, důraz na své zařazení ve skupině a tomu odpovídající chování, jenž je v přesné opozici proti ideálům individuality. Děti podvědomě kopírují chování dospělých a proto si myslím, že bude trvat minimálně jednu generaci, než bude možné plně realizovat bod č.1 ambiciózního plánu „Japonsko! Znovu povstaň“ (tzn. vytvoření Japonců nové éry jednajících na základě vlastní iniciativy). Pokud učitelé a profesori nejednají individuálně a zařazují se do *uči* hierarchie, mohou takovéto tendence přenášet na žáky a studenty. Současné reformy přispějí k výchově příští kantorské generace, která pak bude schopna udělat víc. (Celosvětový obecný trend)

5.2.1 Vnější a vnitřní vlivy

Pozitivním je stále více kritický postoj veřejnosti k politice vlády. K úspěšnému zliberalizování školství je tedy nutné změnit osazení vlády. Pokud bude ministrem školství 69letý zástupce silného konzervativizmu, zásadnější změny očekávat nelze. Jinými slovy chce to mladé a liberálně smýšlející politiky. Vytvoření efektivního systému školství, jejímiž produkty budou lidé tvořiví a samostatní, je dle mého názoru otázkou celé jedné generace. Této hypotéze také nahrává trend zvyšující se míry globalizace a postupné multi kulturizace japonské společnosti. U společnosti se pak míra homogenosti dostává do střetu tlaků působících zvenčí (globalizace) a zevnitř (zvyšující se počet žijících nepůvodních rezidentů a zástupců národnostních menšin). Nicméně ani v tomto prostředí není možná zásadní změna, dokud rozhodují konzervativní politici díky konzervativním voličům a

dokud oba tyto tábory vidí globalizaci jako formu zla a „tradiční“ hodnoty jako záchranný kruh, zvyšování efektivity systému školství to jen zpomalí.

Existují teorie, že k úspěšným reformám japonského systému vzdělání pomohou pouze soustředěné aktivity vnitřních skupin v Japonsku. Pravděpodobnější se mi v současné době zdá hypotéza, že ke změně pomohou spíše vlivy externí jako „globalizace“. Lépe řečeno vnější tlak vytvářející tlak uvnitř společnosti.

Za „ideálního“ stavu bez jakýchkoliv vnějších vlivů by bylo tempo reform pouze pomalejší a změny konzervativnějšího rázu. Myšlenka upevnění morálky pomocí klasických hodnot předválečného Japonska je naprosto scestná.

5.2.2 Možné stopy konfucianismu

Problémem je termín „předválečných hodnot“ samotných. V Japonsku se v minulých staletích a také v předválečné éře morálka a hodnoty opíraly především o Konfuciovu nauku, kde je koncept studia a práce na sobě viděn poněkud jinak než v konceptu *ikiru čikara*. Studium viděno z konfuciánského pohledu má být těžké a tvrdé. Důvodem není nic jiného než ideál sebezdokonalování jedince pro blaho společnosti. Důraz není kladen na jednotlivce samotného spíše na jeho zařazení ve společnosti, tzn. mezi ostatní, na mezilidské vztahy.

Dá se říci, že jisté zásady konfuciánského přístupu ke vzdělání lze částečně nalézt u konceptu vzdělání v 50. a 60. letech, kdy bylo hlavním zájmem vytvoření dostatečně vzdělané pracovní síly pro opětovné vybudování ekonomiky.¹ Tato konfuciánská nauka tvrdého studia byla reprezentována typickou sochou, která před dokem 1945 stála před každou základní školou (i v současnosti

¹ V sousední Jižní Koreji lze v osnovách některých vzdělávacích institucí vidět vliv konfuciánské nauky i v současnosti.

stojí před mnoha školami). Jedná se o sochu agronoma z 19. století Sontoku Ninomija, který je stylizován jakožto malý chlapec nesoucí dříví a studující v noci při svíčce, aby mohl před den pracovat pro svého strýce.

Problémem reforem z 80. a 90. let byla nekomplexnost a jejich konzervativní povaha. Pokud se tedy na základních školách či na nižších středních školách začalo mluvit o zaměření se na jednotlivce, ale děti z mateřských školek prošli socializací skupinového ražení, metodiku lze označit za rozporuplnou a celkový efekt za zpochybnitelný. Toto je jedním z důvodů, proč u reforem z 80tých let nelze vidět dlouhodobý efekt na potření *idžime* a nulový efekt na zvládnutí násilí na školách. Jak lze vidět z grafů vývoje násilí mladistvých (viz. Graf 3-1), tak ani efekt reforem z 90. let nemá žádný vliv na snižování trestního chování.

Výhodou aktuálních reforem může být právě jejich zaměření se na celý systém, propojitelnost reforem jednotlivých stupňů škol a jejich návaznost.

5.3 Monopolní postavení některých univerzit

Další důležitý faktor stěžující „odlehčení“ stresu na školách je monopolní postavení několika málo univerzit a již zakořeněné vnímání jejich elitního postavení. Dokud budou mít u prestižních firem přednost absolventi z Tokijské či Kjótské univerzity bude reformní snažení bez zamýšleného úspěchu. Pro odstranění monopolu těchto vysokoškolských institucí je nutná aktivní spolupráce vlády se zástupci těchto prestižních firem. Kdyby se v budoucnu nedával důraz na jméno alma mater zájemce o místo a pohovory by byly naprosto transparentní např. díky zveřejňování jejich výsledků (např. v novinách či na internetu), bylo by možné dokázat rovnocenný přístup ke všem absolventům a výběr

univerzity by se nemusel řídit jejím jménem.

5.3.1 Možná cesta ke zrušení monopolu univerzit

Pokud by se ve společnosti toto povědomí zakořenilo mohlo by to znamenat jistou cestu ven ze začarovaného kruhu. Teoreticky by to nemuselo být zas tak komplikované (nicméně proveditelnost je velice spekulativní- vezmeme-li v podtaz frakcionistické smýšlení v akademických kruzích a lobbyistické aktivity za udržení elitního postavení univerzit). Velice zjednodušeně řečeno: pohovory bez preferování absolventů „elitních“ univerzit →vybírání si univerzity ne dle jejího jména (a pozdějšího jednoduššího přístupu k místu v prestižní firmě) →rovnoměrnější rozložení uchazečů o studium na univerzitách→postupná eliminace „zkouškového pekla“ →vyšší střední školy: snižování stresu z zkoušek na vysoké školy a eliminace pocitu existence jakožto „pouhé položky společnosti z předem definovanou budoucností“→snižování trestního chování a záškoláctví jakožto podvědomého vyjádření odporu proti společnosti.

Eliminace univerzitního elitářství díky plošné revizi firemních přijímacích řízení by mohla vést ke snižování nároků na dítě ze strany některých rodičů, což by vedlo k jistému snižování trestního chování, aktuálního problému se záškoláctvím a podílení se na *idžime*.

5.4 Protichůdnost v přístupu k progresivnějším metodám

Krokem vpřed je již zmíněná decentralizace některých pravomocí Ministerstva školství¹ a stimulace vedení škol k provádění optimalizace osnov tak, aby odpovídaly potřebám

¹ Kritici reformy tvrdí, že reformy naopak pouze zvyšují pravomoce Ministerstva

místních komunit a byly svým obsahem aktuální. Školy pak mají větší volnost při aplikaci zajímavější formy výuky, kam navíc mohou zahrnout integrované kurzy. Spokojenost žáků s integrovanými hodinami je větší než u těch klasických. Na neefektivnost klasické formy výuky ukazuje i fakt, že někteří studenti ani nevěděli, co se na hodině zrovna probírá, nebo látku vůbec nechápali. Kontraproduktivním se zdá být názorový konzervatismus některých úředníků Ministerstva školství podílející se na přežívání názorové nejednotnosti a odmítání těchto integrovaných kurzů, aniž by byl znám jejich krátkodobý efekt (byť krátkodobý). Problémem je také adaptace učitelů a především jejich odbornosti. S integrovanými kurzy se začíná i v České republice a jisté problémy se objevují i nyní. Pokud jsou např. předměty jako fyzika, chemie atd. integrovány do tzv. „přírodních věd“, není jednoduché najít učitele s aprobačí na všechny tyto předměty. Efektivnímu fungování integrovaných kurzů přispěje rekvalifikace učitelů, která je také jedním z bodů Rainbow plan.

Kritizován je mimo jiné i termín *jutori kjóiku* („volnější výuka“), především kvůli metodice výuky, kde si děti mohou dělat téměř cokoli. V poslední době je čerstvým absolventům navíc vytýkána neschopnost řešit elementárnější rovnice a z privátní podnikové sféry jsou slyšet doporučení, že by se měl snížit počet studentů ve třídách a zvětšit diverzifikace odborných specializací. Studenti by měli vědět, jak uplatnit své znalosti. Ministerstva školství však základy nechce omezovat ale naopak posilovat.¹

Na kritiky integrovaných kurzů jsou slyšet protiargumenty ze stran škol, které v minulosti s nestandardními formami vedení hodin experimentovali a vedou si záznamy dokládající pozitivní efekt takovéto výuky. Protichůdné názory vůči integrovaným

¹ Z práce *Sogotekina gakushuu* The integrated curriculum, Education Reform in Japan, autor Lary Mac Donald, zdroj: Internetová adresa Amerického Ministerstva školství (US Department of Education) <http://www.ed.gov/>

kurzům dokládají nejistotu ohledně jejich pozitivního výsledku, což může implikovat nedostatečnou podporu ze strany Ministerstva školství. Dalším problémem je chápání reformy, zatímco Ministerstvo školství reformy označuje za značně decentralizační, jejich kritici poukazují na posílení pravomocí Ministerstva. V roce 1999 byla komisím pro vzdělání na prefekturálních úrovních předána větší pravomoc a došlo k jisté decentralizaci. Nicméně v květnu 2007 se objevuje novela zákona o administrativě systému vzdělání, díky níž by Ministerstvo školství mělo opět právo zasahovat do záležitostí prefektur a rozhodnutí prefekturních komisí měnit. Tato novela je výsledkem aktivity Komise pro znovuvybudování systému školství, která má vážné obavy o kompetentnosti místních úřadů, co se týče jejich schopnosti řešit problémy jako je právě *idžime* a násilí na školách ¹

Rizikem při uplatnění reformy, co se týče efektu na *idžime*, je pomalé přesunování pozornosti na ostatní problémy jakou jsou odmítání školy *futókó* a násilí mezi dětmi. Hranice mezi *idžime* a násilím je pouhou otázkou definice, která nemusí být schopna dokonale postihnout utrpení oběti ať *idžime* nebo náhodného násilí. Utrpení je věci relativní, závisující na vlastnostech jedince. I když si stanovíme přesnou a sofistikovanou definici *idžime*, možnost rozlišení může být v praxi u některých případech s přítomností fyzického násilí komplikovaná až nemožná.

Dle národní ankety provedené Ministerstvem školství v roce 2004 bylo zjištěno, že největší procento *idžime* představuje vyčlenění ze skupiny či verbální napadání. Zde je tedy odlišnost s násilím jasná, u zbývajících typů *idžime* tomu tak být nemusí.

¹ Zdroj: internetová adresa Yomiuri shinbun, článek Education reform needs constructive debate, z 11.května 2007
<http://www.yomiuri.co.jp/dy/editorial/20070311TDY04008.htm>

5.5 Nedostatečná osvěta

Nebezpečné na současné situaci *idžime* je vnímání rolí jednotlivých aktérů ostatními studenty. Jeden z předních odborníků Hara Hideki v roce 2002 provedl namátkový průzkum na dvou nižších středních školách. respondenty bylo zhruba 100 studentů ve věku 12 až 14 let. Hara zjistil, že většina z dotázaných z vinila oběť a akt *idžime* obhajovala.¹

Pokud se Ministerstvo školství odvolá na statistiku z roku 2002 (22.205 hlášených případů *idžime*, pokles na jednu třetinu vůči počtu výskytů z roku 1995²), může svoje aktivity proti *idžime* označit za relativně úspěšné, nicméně právě výše zmíněné vnímání procesu *idžime* ukazuje na zásadní neúspěšnost v oblasti nejdůležitější - správné osvětě o *idžime* a nepravidelných revizích anti-*idžime* politiky některých škol. (viz. kapitola 6.2)

6. Nutnost většího důrazu na prevenci a řešení problematiky *idžime*

6.1 Výhody současného systému systému

Lepší a časově méně náročnější než řešení problémů, hledání viníků a odstraňování napáchané psychické újmy je prevence vzniku *idžime*. Školy, které v 80. letech postrádaly existenci jakékoliv anti-*idžime* strategie, mají v současnosti obrovskou výhodu v posílení své pravomoci. Mohou najímat externisty-odborníky bez učitelských osvědčení na poloviční úvazek. K dispozici jsou tak poradci a psychologové. Dalším produktem

¹ z článku profesorky Akiba Motoko: Nature and correlates of Ijime—Bullying in Japanese middle school z internetové adresy: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDF-4GX64S9-1&_user=4895317&_coverDate=12%2F31%2F2004&_alid=600244708&_rdoc=1&_fmt=full&_orig=search&_cdi=5981&_sort=d&_docanchor=&view=c&_ct=1&_acct=C000053052&_version=1&_urlVersion=0&_userid=4895317&md5=7ef3002edefd826fb03ad6cdfa18832f

² Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, strana 99

reforem zvýhodňujících současné školy před těmi v 80.letech je zvýšená kvalifikace učitelů díky zpřísněným požadavkům na obsažených v zákoně a nutnost jejich pravidelné rekvalifikace. Pro porovnání: v 80.letech mělo bakalářský titul zhruba 25 procent.

Každoročně se snižující počet nově nastupujících studentů může vést ke snižování počtu žáků v jedné třídě a k individuálnějšímu přístupu ze strany učitele. Pokud bude ovšem vnímán pozitivně snižující se poměr počtu studentů na jednoho učitele, nebude se šetřit s výdaji na úkor kvality výuky. Jinými slovy – pokud snižující se počet žáků nebude vést ke zbytečnému propouštění učitelů. Menší počet ve třídách by učitelům zvýšil možnosti dohledu nad vztahy ve třídě a není mohl by působit i na snižování míry *gakjú hókai* (rozpad třídy). Nižší počet žáků ve třídách by umožnil větší možnost selekce dle budoucího odborného zaměření dítěte. Další velkou devizou jsou jedněmi vyzdvihované, druhými zatracované integrované kurzy, které je možné aktivně použít v rámci školních programů pro boj s *idžime*.

6.2 Školní programy proti idžime

V boji s *idžime* je naprosto zásadní věcí existence školních programů pro boj s *idžime*¹ Absence systematických nástrojů, organizační struktury vedoucí k individuálnímu řešení problémů je neefektivní a časově náročné. Při vypracovávání takovýchto programů může škola spolupracovat s externími pracovníky jako jsou psychologové, kteří pak mohou pomáhat i při samotné realizaci a také s místními prefekturními orgány, které mohou pomoci s anti-*idžime* programy rozsáhlejšího rázu. (např. program zaměřený na všechny školy v jednom městském okrsku, či městě atd.)

¹ Dále jen anti-*idžime* program

Každá škola v Japonsku může převzít program, který byl úspěšně aplikován na jiné škole a přizpůsobit ho vlastním potřebám, nebo si vytvořit svůj vlastní. Školy mají nyní teoreticky volnější ruku, což s sebou přináší větší zodpovědnost.

Před spuštěním programu je nutné si ujasnit zásadní problémy typu:

- Jak přesvědčit kolegy k aktivní účasti?
 - Kolik lidí bude potřeba ve skupině programu?
 - Kolik času zabere příprava?
 - Je zapotřebí externí poradce?
 - Je nutná účast rodičů?
 - Jaké budou krátkodobé a dlouhodobé cíle
 - Kdo bude zodpovědný za realizaci a pravidelnou kontrolu výsledků
- a mnoho dalších¹

Ve škole se mohou najít učitelé, kteří s prioritou programu nesouhlasí nebo o něm pochybují, dalším zásadním krokem je získání důvěry v program u většiny kantorského sboru. Pouhé donucení k aplikaci programu je neefektivní. Před spuštěním celého programu je nutné si vyčlenit čas na vyslechnutí názorů a připomínek učitelů. Pouhé představení programu a vyžadování jeho dodržování z pozice nadřízeného je značně kontraproduktivní. Učitelé znají prostředí tříd nejlépe a přihlídnutí k jejich názorům a případným výtkám je naprosto nezbytné.

6.2.1 Definice idžime pro potřeby školy

V případě, že se škola pro program rozhodne, je nejprve nutné si vyjasnit, co to *idžime* je. Aplikace obecně uznávané definice na

¹ Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.93

místní poměry by zpočátku měla stačit. Program by měl obsahovat popis chování, které do spadají do kategorie *idžime* a které se mu blíží. Jsem spíše pro rozdělení do více skupin jako je: 1) projev *idžime*, 2) svou povahou se blíží trestnému či agresivnímu chování 3) ostatní trestní chování. Škola by se nicméně měla zaměřit na všechny tyto tři skupiny a v paralelně s anti-*idžime* kampaní, by měla předcházet i ostatním trestním či agresivním chováním. Cíle těchto programů je nutné stanovit v krátkodobém i dlouhodobém časovém rozsahu.¹ Kompetence a povinnosti jednotlivých členů anti-*idžime* skupiny musí být zřetelně určeny. Tento program měl vést k tomu, aby byli studenti schopni *idžime* rozpoznat a aby věděli, co dělat v případě nouze a na koho se obrátit.² Děti by neměli z *idžime* vinit oběti ale šikanující. Tento bod bývá pravděpodobně nejslabší částí většiny programů škol. Pokud jsou děti „naprogramované“ ohledně *uči*, *soto* a dále o důležitosti pozice každého v *uči* (každého kdo se neodlišuje) již z mateřské školky, pak mají školy poměrně svázané ruce.

6.2.2 Spolupráce rodičů

Zahrnutí rodičů do programu je nevyhnutelné. Rodiče by měli být s připravovaným anti-*idžime* programem školy seznámeni před jeho aplikací, aby měli prostoru k vyjádření vlastních názorů. Informování o průběžných výsledcích programu by mělo být samozřejmostí. Rodiče musí být informováni o dění ve škole od učitelů, aby je mohli konfrontovat s informacemi od svých dětí, které zřídka kdy zalžou nebo se bojí říct celou pravdu. Informace ze školy mohou často sloužit jako vodítko k interpretaci změn

¹ Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.97

² Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.98

chování dítěte. Rodiče by měli projevovat aktivní účast hlavně v situacích, kdy je jejich dítě obětí či aktérem *idžime* a měli by hrát hlavní roli u rozvoje společenského chování dětí (od školy by neměli očekávat kompletní výchovnou funkci). Další nezbytnou úlohou rodičů je každodenní otevřená komunikace s dětmi. Měli by dítě nechat mluvit, ne ho pouze zahlcovat otázkami.¹ Prostor pro vlastní vyjádření je jedním z pilířů výchovy psychicky zdravého jedince.² Pokud je komunikace a spolupráce školy s rodiči na dobré úrovni, v ideálním případě by měl být vznik problému zamezitelný či řešitelný na této „bilaterální bázi“. Pro úspěšné fungování systému potírání *idžime* je oboustranná zpětná vazba mezi školou a rodiči naprosto elementární podmínkou.

U anti-*idžime* programu je jednou z nejdůležitějších věcí, pravidelná revize a kontrola výsledků programu. Pokud je program či systém proti *idžime* pocíťován jako bezchybný, nebude dlouho fungovat.

6.2.3 Kaizen anti-idžime systém

Stálo by za zkoušku aplikovat jistou verzi jedné ze základních metod systému výroby v japonských továrnách. Jedná se o aktivitu 改善 *kaizen* (zlepšení).³ Slovo KAIZEN se dostalo do ekonomické literatury a v prostředí profesionálních sportovců existuje tzv. „kaizen trénink“, který má vést k neustálému zlepšování jejich výkonu. Přínos přizpůsobené formy této techniky na zvýšení funkčnosti anti-*idžime* programů ve školách se dá sice zpochybnit, ale nedá se vyvrátit.

¹ Poznámka-část výuky, která má u dětí vylepšovat vlastní myšlení a uvědomění si vlastních chyb stojí právě na kladení otázek. Aby se dítě doma necítilo jako ve škole, ale pocítilo možnost otevřenějšího projevu nesevřaného jistým územ chování (jako ve škole), je nutné mu dát více prostoru na sebevyjádření právě doma

² Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.100-101

³ Neboli neustálý a v ideálním proces malých vylepšení sloužící k zvyšování konkurenceschopnosti a k tomu, aby se systém nedostal do stavu stagnace či degradace.

Tento fakt lze doložit vývojem počtů případů *idžime* druhé poloviny 80. let. Po extrémním roce 1985 následoval zprvu prudký, následovně pozvolný útlum. Od roku 1992 lze nicméně sledovat opětovný nárůst hlášených případů. Rok 2002 znamená mírný nárůst a pokračuje velice pomale klesající trend. Podcenění pravděpodobnosti výskytu *idžime* a ukolébání se dlouhodobějším pozitivním vývojem má za výsledek zhoršení celkového efektu programů a vést k obrácení současného trendu snižujícího se počtu výskytu *idžime*. Obrácení pozornosti na problém *futóko* či *gakjú hókai* by mohli ovlivnit návrat k rostoucímu trendu.

Metodicky chybují ty školy, které svou anti-*idžime* kampaň po jisté době a částečném či stoprocentním úspěchu (vůči stanovenému cíli) ukončí nebo jí nevěnují tolik pozornosti jako na začátku. Další problém se váže k cirkulaci učitelů a žáků. S programem školy zaměřeným proti *idžime* je nutné seznámit jak nově příchozí studenty, tak učitele.¹

Studentům musí být vysvětleno, na koho se mají obrátit v nouzi, tzn. je nutné určit kompetentní osobu, o jejíž funkci budou na škole všichni vědět (ideální externí odborný poradce). Učitelé by měli být školeni, jak s šikanovaným dítětem jednat a jak danou situaci vyřešit.²

6.2.4 Anti-*idžime* program jako součást osnov

Jednou z metod je zařadit anti-*idžime* program do rámce osnov. Se studenty se v počáteční fázi spuštění programu se musí organizovat diskusní hodiny o *idžime*, o jeho dopadu na oběti a úloze jednotlivých aktérů (aktivních i pasivních). Pro takovato „sezení“ je nutné stanovit počet hodin, které pro ně chce škola

¹ Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.106

² Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.126

vyčlenit na jeden vyučovací rok. Cílem by mělo být co nejefektivnější a nejrychlejší vylepšení celkového povědomí o *idžime* mezi žáky.¹

Nemělo by se jednat o předmět s obsahem rigidního charakteru, ale o předmět s aktivní účastí, nebo jako součást integrovaného kurzu. Rozsah výuky by nebyl celý rok, ale několik měsíců. Na začátku školního roku by byla určena témata, která s *idžime* úzce souvisí a žáci by je metodami typickými pro integrované kurzy (sběr dat, vyhledávání informací) vypracovávali.

6.2.5 Kdy začít s anti-idžime programem

Otázkou zůstává, na jakém stupni školy s takovouto „anti-*idžime* výchovou“ začít. V případě Japonska, kde je vysoký počet případů *idžime* už na základních školách a je několikanásobně vyšší než na vyšších středních školách, by bylo nejlepší začít právě na školách základních. Nižší střední školy každoročně hlásí největší počet případů *idžime* a proto by měly být základní školy pro takovýto systém ideální odrazovou plochou. Studenti vycházející ze základních škol by neměli být pouze plní stresu. Je nutné, aby si děti osvojili schopnost špatné chování rozlišit a zastavit. Školy by se neměly zaměřovat pouze na zvyšování akademických schopností dětí v zájmu konkurenceschopnosti Japonska.

6.2.6 Motivace dětí k odmítání idžime

Studenti by měli být motivováni jak k pasivnímu tak k aktivnímu bojkotu *idžime*. Nemusí se jednat o přímý zásah, ale o schopnost studentů vytvoření si jistého obranného prostředí pro

¹ Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.127

případné oběti *idžime*. Největší úlohu dle průzkumu pánů Mority a Kijonagy jsou to právě žáci-diváci, kteří svým chováním přímo *idžime* podporují a nejvíce ovlivňují míru jeho závažnosti.

- nedovolit, aby byl někdo vyčleněn ze skupiny
- neusmívat a nesmát se pokud je někdo šikanován
- říct učiteli, nebo jinému pracovníkovi školy o tom, co se děje, aniž by si žák připadal jako „bonzák“
- podpořit šikanovaného spolužáka přizváním ke společným aktivitám-upevnění jeho pozice v *uči*
- říct šikanujícímu, aby přestal
- ukázat nesouhlas šikanujícímu studentovi s tím, co provádí¹

V prostředí japonských škol a nejenom v nich, by určitě nebylo tolik případů *idžime*, kdyby aktér takového chování neměl dostatečné „publikum“, jehož členové jsou kvůli svým reakcím jako jsou úsměvy, výsměch či očekáváním další „akce“ přímými viníky dalšího stupňování formy i frekvence *idžime* a také nesou svou část zodpovědnosti za konečný důsledek.

Ve většině zemí včetně Japonska připadá většina případů *idžime* na čas přestávek mezi vyučovacími hodinami. Je jen logické, že se tedy pro efektivní snížení se doporučuje koordinovaný dohled nad žáky právě o přestávkách.²

6.2.7 Pozorování žáků

Pozorování žáků by nicméně mohlo být jednou z metod, kterou by mohli kantoři a členové anti-*idžime* týmu používat. Kantoři by nicméně měli postupovat a jednat přirozeně. Žáci by si neměli připadat jako nějaká laboratorní zvířata či trestanci. Dobrou

¹ Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*, RoutledgeFalmer, 2002, London, str.134

² Z materiálu Olweus bullying prevention program
zdroj - <http://www.clemson.edu/olweus/olweusbully.pdf>

metodou je s dětmi trávit čas před začátkem výuky, při obědě, při úklidu třídy a při jejich setkání po výuce. Kantor by měl mít alespoň základní znalosti psychologie aby mohl své celodenní pozorování vyhodnocovat a hledat nutné konotace.

6.2.8 Studentské deníky a rozhovory se studenty

Další metodou jsou studentské deníky, používané pro komunikaci s učitelem. Studenti by zde zapisovali své zkušenosti s chováním ostatních žáků, které se jim nelíbí (nemusí se jednat pouze o *idžime*) a formulovat zde své dotazy na učitele. Takto sepsané deníky pak pravidelně odevzdávají učiteli, který by jim měl na zde formulované otázky odpovědět. Jendím z cílů je také zvyšování vzájemné důvěry ve vztahu žák-učitel.

Tato metoda je zpochybnitelná, co se týče důvěryhodnosti takto shromážděných dat. Ne všichni studenti zapíší události dle skutečnosti, mnoho informací může být z nejrůznějších důvodů (strach apod.) zamlčeno či pozměněno. Anonymní průzkumy, či anonymní shromažďování deníků sepsovaných v elektronické formě¹ se zdají být lepší formou.

Další možností jsou detailní rozhovory s každým žákem. Tyto rozhovory by měly trvat minimálně hodinu, otázky směřované na studenty by měli vycházet z obsahu jejich deníků. Názorům studentů musí být poskytnut dostatečný prostor.

6.2.9 Chybné metody

Pokud selže prevence a je nutné řešit již vzniklé případy *idžime*, konfrontace viníka s obětí je tou nejhorší metodou. Oběti by měli být vyslechnuty o samotě a pokud si přejí celou věc přejít a nepřejít

¹ Žáci se pak nemusejí obávat odhalení kvůli specifiku svého stylu písma

si jakýkoliv postih viníka, pak by toto přání mělo být respektováno. Důvod je prostý, žáci nechtějí „svůj“ problém zatahovat do prostředí celé třídy. Pasivnější role učitelů je někdy mnohem efektivnější než aktivní¹. Pokud je obětí například student, který trpí kvůli vyčlenění z kolektivu, pak by se učitel měl snažit zařadit zpět do jeho středu a ne hledat a trestat viníky.

7. Závěr

Učitelé bývají často kritizováni kvůli své pasivitě vůči dění ve třídách, které pak může vést k již zmíněnému *gakjú hókai* (rozpad třídy). Zlí jazykové tvrdí, že aktivní učitelé pomáhající obětem *idžime* a řešící situaci ve třídách, se vyskytují pouze v televizních dramatech.²

Učitelé mají být dle Rainbow plan školení na skutečné profesionály, jejich kvality a odbornost mají být stimulovány pomocí systému platových odměn či donuceného zastupování jiným učitelem v případě nekompetence. Přezkušování a pravidelná kontrola jejich kvalifikace je dobrou metodou. Takovéto mechanismy jsou ale nastaveny na národní úrovni a bylo by mnohem efektivnější, kdyby právě tyto pravomoci byly předány na prefekturální úroveň a nebyly prováděny přímo Ministerstvem školství. Efektivnost personálního systému by také byla zvýšena, kdyby byl tento systém optimalizován na úroveň prefekturní a ne národní. Kvůli značně vágnímu konceptu změn lokálních školských administrativ zaostávají i aktuální reformy a flexibilní a progresivní je v tomto ohledu označit nelze.

Decentralizace je mnoha vědci viděna jako nutná podmínka pro efektivnější fungování systému. Na nutnost uvolnění

¹ Myšlmo např. potrestání viníků

² Japonské televizní seriály

centralizovaně určovaných osnov bylo upozorňováno v mnoha zemích již v 60. letech.¹

Závažným problémem je jakési točení se v bludném kruhu, které lze vidět u politiky Ministerstva školství. Po zvýšení kompetencí prefekturních orgánů uběhlo necelých osm let a Komise pro znovuvybudování systému školství chce jejich pravomoce opět omezit dohledem Ministerstva.

Aktuální reformy Rainbow plan chtějí řešit krizi systému školství pomocí vylepšování kvality výuky, novějšími metodami výuky, zvyšováním kreativity a individuality, nicméně pokud dva posledně jmenované aspekty chybí u současných japonských politiků, jenž opěvují klasické hodnoty předválečného Japonska, zásadní změnu čekat nelze.

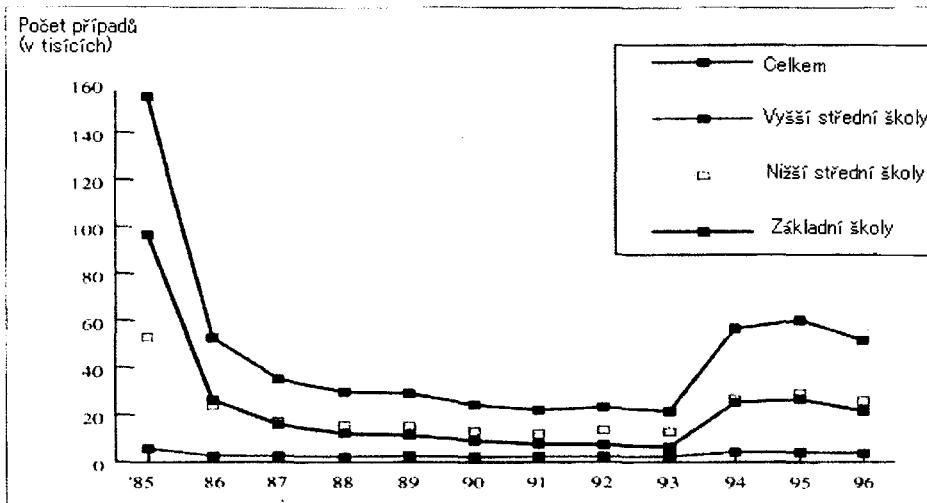
Vracím se ke své hypotéze z úvodní části a opravdu si nemyslím, že by aktuální reformy přinesli zásadní změnu, co se týče viditelné eliminace *idžime*, násilí na školách ani odmítání školní docházky. Výsledek se dostaví s další generací studentů a jistý posun možná po příštích parlamentních volbách.

Z krátkodobého hlediska je pro efektivnější eliminaci problému *idžime* nutné se zaměřit na výsledky aplikace integrovaných kurzů, hledat konkrétní spojitosti se snižováním násilností a *idžime* a v případě pozitivního efektu, dávat větší pravomoce školám. Z dlouhodobějšího hlediska je nezbytné „otevírání“ japonské společnosti a komparativní analýza stavu trestního chování před a po roce 2009.

¹ např. kritika byrokracie ministerstva školství bývalého Sovětského svazu K.Ya.Shaposhnikovem zdroj: Nagai Michio, Higher education in Japan its take—off nad crash, University of Tokyo press, 1971, strana 13

8. Příloha – grafy a tabulky

Graf 1-1 Počet případů idžime v 80. a 90. letech

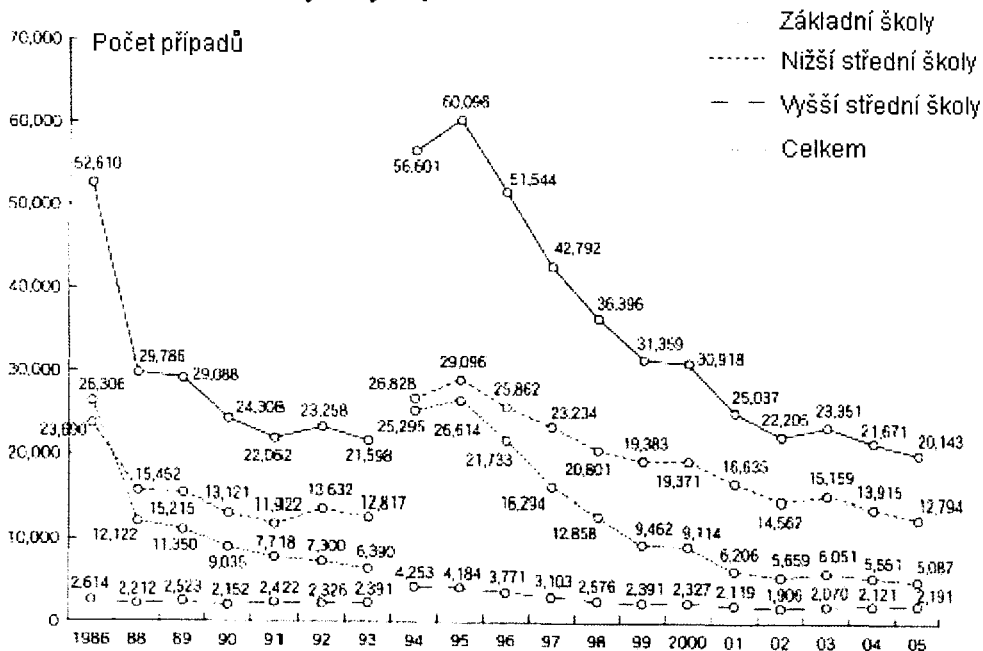


Rok	1985	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
ZŠ	96,457	26,306	15,727	12,122	11,350	9,035	7,718	7,300	6,390	25,295	26,614	21,733
NSS	52,891	23,690	16,796	15,452	15,215	13,121	11,922	13,632	12,817	26,828	29,069	25,862
VSS	5,718	2,614	2,544	2,212	2,523	2,152	2,422	2,326	2,391	4,253	4,184	3,771
Celkem	155,066	52,610	35,067	29,686	29,088	24,308	22,062	23,258	21,598	56,601	60,096	51,544

Poznámka: ZŠ - Základní školy
 NSS - Nižší střední školy
 VSS - Vyšší střední školy

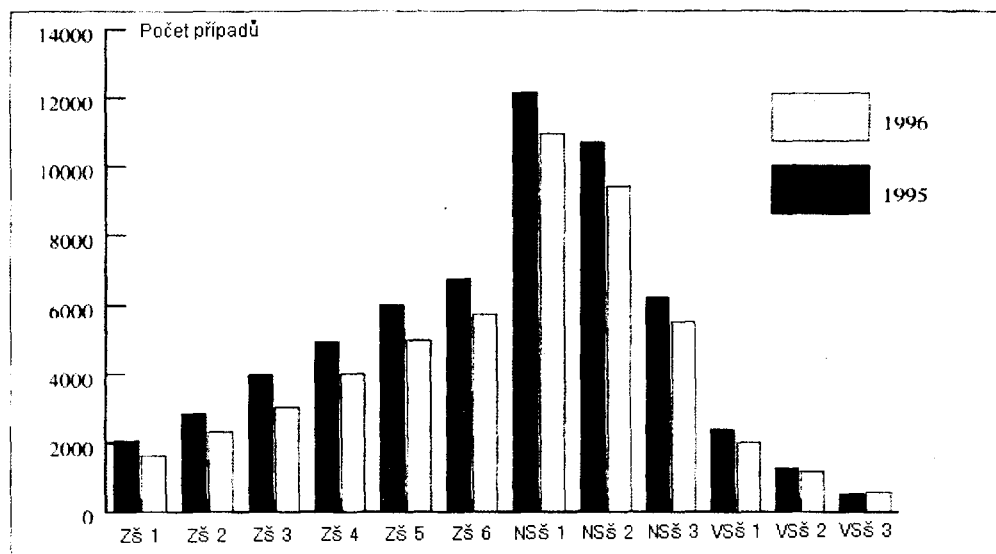
Zdroj: Takamori šinobu, Idžime mondai, handobukku, Tsugešó bó šinša. 1999. Tokio. 1. vydání. str.14

Graf 1-2 Dlouhodobější vývoj situace idžime



Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, str.99

Graf 2-1 Případy idžime dle studijních ročníků

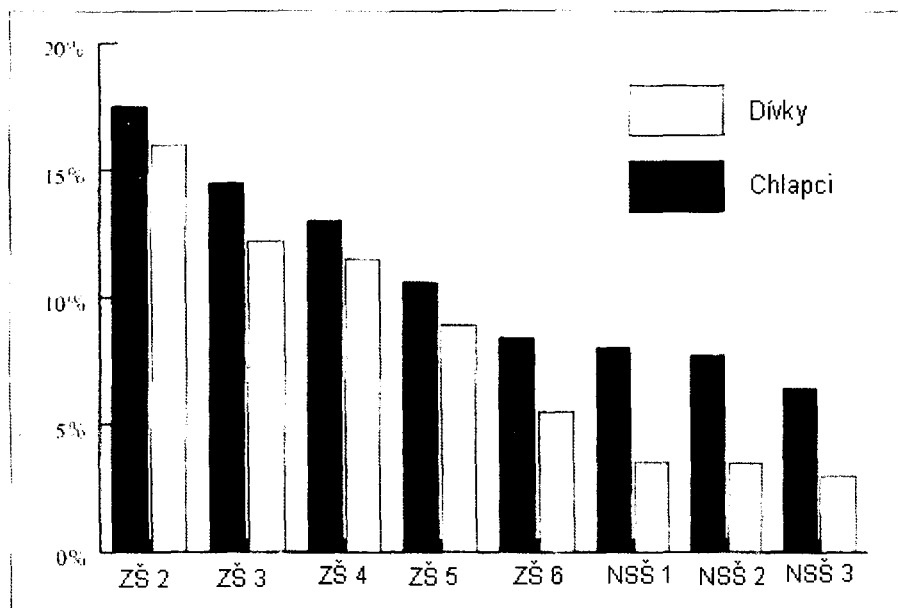


Ročník	ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3	ZŠ 4	ZŠ 5	ZŠ 6	NSŠ 1	NSŠ 2	NSŠ 3	VSŠ 1	VSŠ 2	VSŠ 3
1995	2069	2847	3971	4932	6020	6775	12155	10690	6224	2391	1269	524
1996	1644	2330	3039	3995	4989	5736	10931	9413	5518	2023	1174	574

Poznámka: ZŠ - Základní školy
 NSŠ - Nižší střední školy
 VSŠ - Vyšší střední školy

Zdroj: Takamori, šinobu, Idžime mondai, handobukku, Tsugešó bó šinša. 1999. Tokio. 1. vydání. str. 17

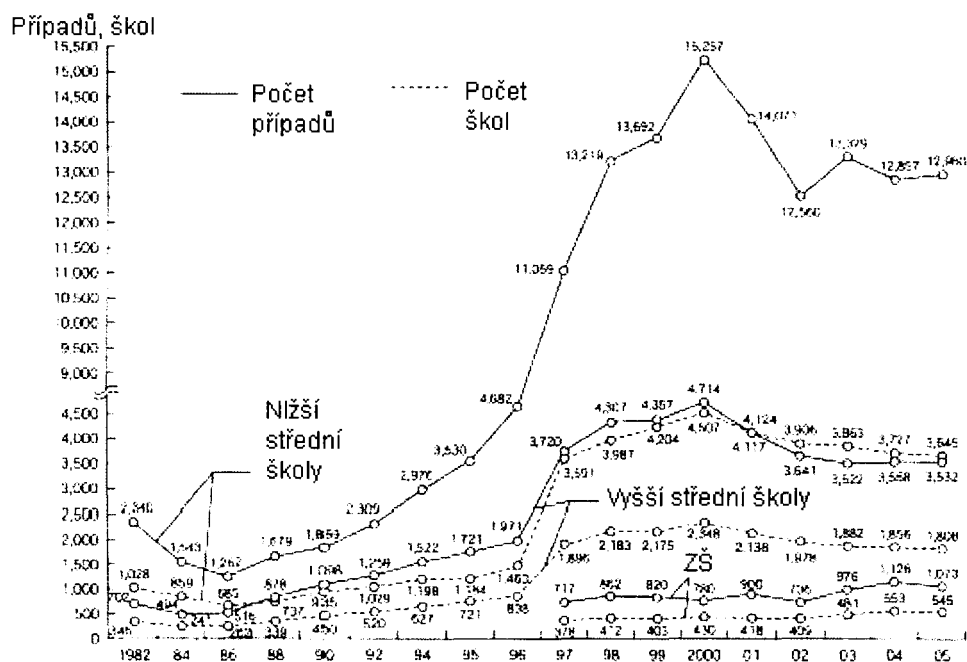
Graf 2-2 Procento obětí idžime dle studijních ročníků



	ZŠ 2	ZŠ 3	ZŠ 4	ZŠ 5	ZŠ 6	NSŠ 1	NSŠ 2	NSŠ 3
Chlapci	17.5	14.5	13	10.6	8.4	8	7.7	6.4
Dívky	16	12.2	11.5	8.9	5.5	3.5	3.5	3

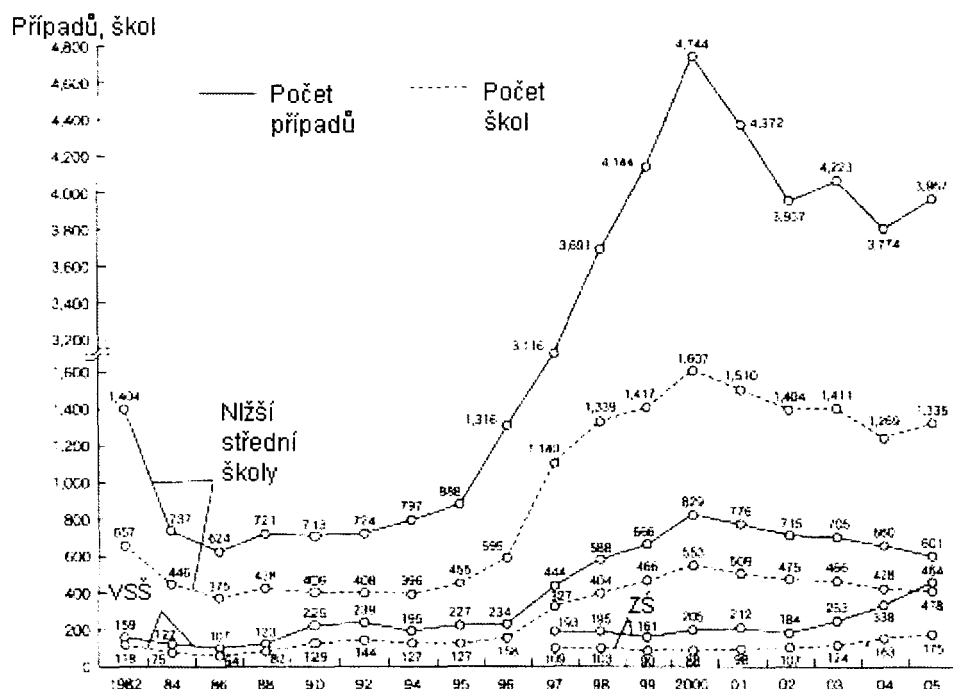
Zdroj: Takamori, šinobu, Idžime mondai, handobukku, Tsugešó bó šinša. 1999. Tokio. 1. vydání. str. 17

Graf 3-1 Počet případů násilí mezi žáky



Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, str. 97

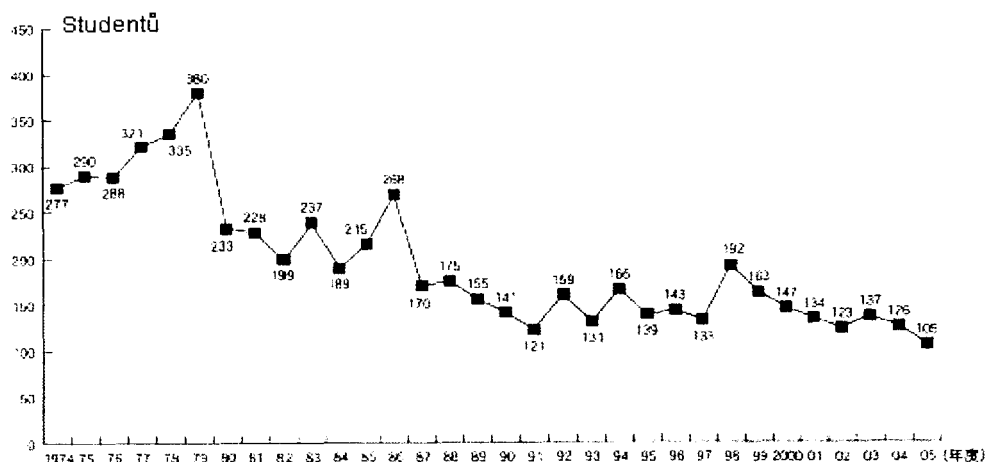
Graf 3-2 Počet případů násilí vůči učitelům



Poznámky: VŠŠ - Vyšší střední školy
ZŠ - Základní školy

Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, str. 97

Graf 4-1 Vývoj počtu sebevražd mladistvých v Japonsku



Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, str. 105

Tabulka 4-2 Vývoj počtu sebevražd v důsledku idžime

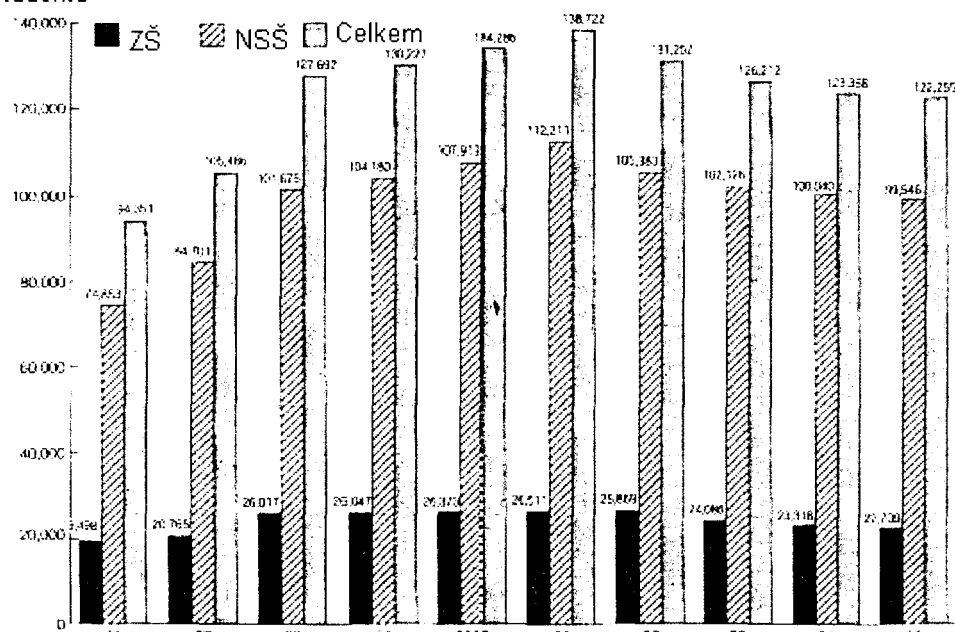
Rok	ZŠ	NSŠ	VŠŠ	Celkem
1984	1	6	-	7
1985	0	9	-	9
1986	0	2	-	2
1987	0	1	0	1
1988	0	2	0	2
1989	0	0	1	1
1990	0	0	1	1
1991	0	0	0	0
1992	0	0	0	0
1993	0	0	0	0
1994	0	4	1	5
1995	1	5	0	6
1996	0	2	0	2

Poznámka: ZŠ - Základní školy
 NSŠ - Nižší střední školy
 VŠŠ - Vyšší střední školy

Zdroj: Takamori, Šinobu, Idžime mondai, handobukku, Tsugešóbo šinša. 1999. Tokio. 1.vydání. str. 33

Graf 5-1 Vývoj odmítání školní docházky

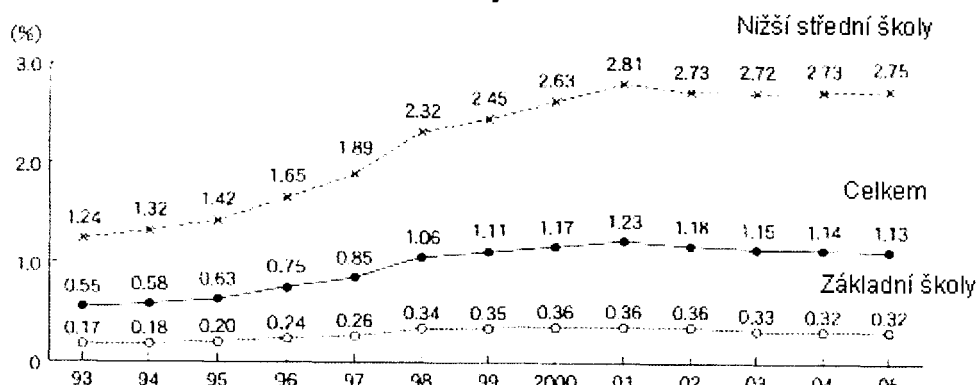
Studentů



Poznámka: ZŠ - Základní školy
 NSS - Nižší střední školy
 VSS - Vyšší střední školy

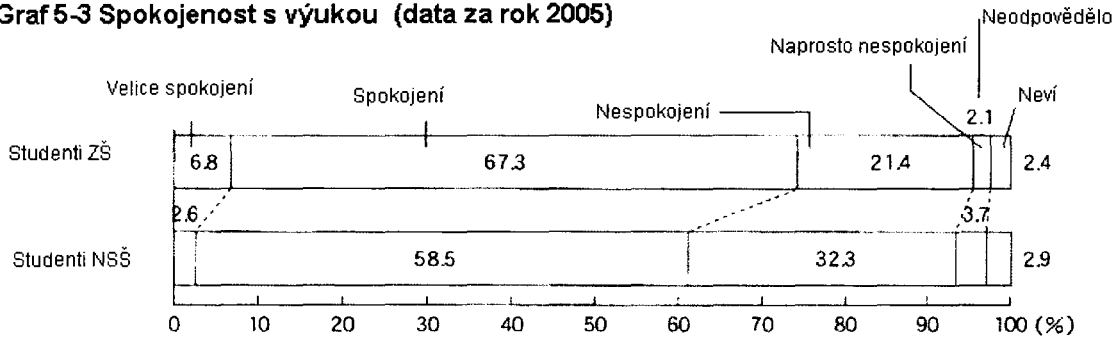
Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, str. 100

Graf 5-2 Procento studentů odmítajících školní docházku



Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání, str. 101

Graf 5-3 Spokojenost s výukou (data za rok 2005)



Zdroj: Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11. vydání, str. 124

Použitá literatura a zdroje:

Allinson Gary D. and others, Postwar Japan as history, University of Kalifornia Press, 1993, United States of America, 2nd edition

Doi, Takeo, The anatomy of dependence, Kodansha International Ltd., Tokio, 1973, 1st edition

Holeček, Václav, Agresivita a šikana mezi dětmi, Pedagogické centrum, Plzeň, 1997, 1.vydání

Ishizaka Kazuo, School education in Japan, Ishizaka Kazuo, Internatinoal society for Educational information inc., Tokyo, 52

Kawanishi Hirosuke, Mouer Ross A Sociology of work in Japan, Cambringe univ. Press, Edinburg building, Cambridge, 2005, First publishing,

Kobayashi, Tetsuya, Society, schools and progress in Japan, Pergamon press, Oxford, 1976, 1st edition

Kolář, Michal. Bolest šikanování, Portál, 2003, Praha, 2.vydání

Kolář, Michal.,Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních, MŠMT, Praha, 2003, 1.vydání

Nagai Michio, Higher education in Japan its take—off nad crash, University of Tokyo press, 1971, 264 pg

Nakane, Chie, Japanese society, University of California Press Barkeley and Los Angeles, California, 1970

Ochiai Emiko, The Japanese family system in transition:a sociological analysis of family change in postwar Japan, LTCB International Library Foundation, Tokio, 1997, 1st english edition

Reischauer Edwin O., Craig Albert M., Dějiny Japonska, Nakladatelství Lidové noviny, 2006, Praha, 2.vydání,

Takamori, Šinobu, Idžime mondai handobukku, Tsugešobó šinša, 1999, Tokio, 1.vydání
高森忍、いじめ問題ハンドブック、つげ書房新社、1999年、東京、第一版

Skupina autorů, Saišin kjóiku détabukku, 2006, Tokio, 11.vydání,
最新教育データブック（第11版）、
編著：清水一彦、赤尾勝己、新井浅浩、伊藤 稔、佐藤晴雄、
藤田晃之、八尾坂修、発行所：時事通信出版局、2006年、東京

Taki, Mitsuru, Relation among Bullying, Stress and Stressor:A Follow-up Survey Using Panel Data and a Comparative Survey between Japan and Australia, The Japanese society Research institute, Tokio, 5th edition

Thompson, David, Tiny Arora, Sonia Sharp, Bullying: Effective strategies for long-term improvement, RoutledgeFalmer, 2002, London, 2nd edition

Whiteside Tom, The sociology of esducational innovation, Contemporary sociology of the school, 1st edition, 1978, Richard Gray (The chaucer press) ltd, Bungay

Statistické zprávy:

OECD Reviews of national policies for Education JAPAN, OECD publications. Paris. 1971, printed in Belgium

White paper on science and technology 2005, Japan scientific and Technological capabilities, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japanese government, 2005

WWW zdroje

Internetová adresa International Network on School Bullying and Violence
<http://www.oecd-sbv.net/>

Internetová adresa JSTORE
<http://www.jstore.org>

Internetová adresa Amerického Ministerstva školství (US
Department of Education)

<http://www.ed.gov/>

Internetová adresa japonského Ministerstva školství, kultury, sportu,
vědy a techniky <http://www.mext.go.jp>

Internetová adresa časopisu Newsweek

<http://www.msnbc.msn.com/id/16500163/site/newsweek/>

Internetová adresa vědecké asociace Science Direct

<http://www.sciencedirect.com>

Internetová adresa Yomiuri shinbun

<http://www.yomiuri.co.jp>

Internetová adresa wikipedia

<http://en.wikipedia.org/wiki>

Časopisy:

Časopis Týden ročník 2007, číslo 4