

Problemen in het Japanse onderwijssysteem

*De problemen waar Japanse middelbare
scholieren mee te maken hebben*

Afstudeerscriptie Rieks Warendorp Torringa
Studie Japanse Taal en Cultuur
Universiteit Leiden

Problemen in het Japanse onderwijssysteem

*De problemen waar Japanse middelbare scholieren
mee te maken hebben*

Afstudeerscriptie Rieks Warendorp Toringa
Studentnummer 9723005
Begeleid door Drs. M.L.M.Tjoa
Studie Japanse Taal en Cultuur
Universiteit Leiden

Leiden, 3 juli 2003

Voor Maaike.

Inhoudsopgave

Inleiding	p.5
Hoofdstuk 1: Evolutie van het Japanse onderwijs sinds 1600	p.7
Inleiding	p.7
Paragraaf 1.1. Onderwijs in de Tokugawa-periode (徳川時代, 1600-1868)	p.8
Paragraaf 1.2. Onderwijshervormingen in de Meiji-periode (明治時代, 1868-1912)	p.11
Paragraaf 1.3. Het schoolsysteem tot 1945	p.13
Paragraaf 1.4. Na de Tweede Wereldoorlog	p.15
Paragraaf 1.5. Hervormingen in de jaren '70 en '80	p.18
Conclusie	p.21
Hoofdstuk 2: Het leven van middelbare scholieren in Japan	p.23
Inleiding	p.23
Paragraaf 2.1. Het lesniveau van Japanse middelbare scholen	p.24
Paragraaf 2.2. Het lesprogramma	p.24
Paragraaf 2.3. Het non-academische programma, <i>hōmurūmu</i> en <i>bukatsu</i>	p.26
Paragraaf 2.4. Bijlesscholen (塾, <i>juku</i>) en de 'examenhel'	p.29
Paragraaf 2.5. Vrije tijd	p.31
Paragraaf 2.6. De situatie thuis en de rol van de ouders	p.32
Conclusie	p.33
Hoofdstuk 3: Problemen op Japanse scholen	p.35
Inleiding	p.35
Paragraaf 3.1. Homogeen klassikaal onderwijs	p.35
Paragraaf 3.2. Kinderen die het risico lopen in de problemen te komen	p.38
Paragraaf 3.3. Schoolverzuim (登校拒否, <i>tōkōkyohi</i> ; 不登校, <i>futōkō</i>)	p.42
Paragraaf 3.4. Pesten: <i>ijime</i> (いじめ)	p.45
Paragraaf 3.5. Onhandelbare klassen: <i>gakkyū hōkai</i> (学級崩壊)	p.49
Conclusie	p.50
Hoofdstuk 4: Recente ontwikkelingen in het onderwijs	p.52
Inleiding	p.52
Paragraaf 4.1. <i>Yutori no aru kyōiku</i> (ゆとりのある教育) – flexibel onderwijs	p.52
Paragraaf 4.2. Het Regenboogplan (レインボープラン, <i>reinbōpuran</i>)	p.54
Paragraaf 4.3. De <i>Kumon</i> (公文) leermethode	p.55
Conclusie	p.58
Conclusie	p.60
Appendix: Uitslag enquête onder 32 <i>juku</i> -scholieren	p.64
Dankwoord	p.70
Bibliografie	p.71

Inleiding

Het idee om mijn afstudeerscriptie over het Japanse onderwijssysteem te schrijven, is bij mij ontstaan naar aanleiding van een vriend en oud-studiegenoot die samen met zijn Japanse vriendin drie jaar geleden een kindje kreeg. In die tijd woonde zijn vriendin samen met hun dochter nog in Japan. Mijn vriend vertelde mij dat het echter de bedoeling was dat zij naar Nederland verhuisden, in ieder geval voordat het kind de leeftijd zou bereiken waarop het naar school zou moeten gaan. Ik vroeg hem waarom dat was. Zijn antwoord was simpel en ingewikkeld tegelijk. "Omdat ik mijn kind voor geen goud in Japan naar school wil laten gaan".

Over het Japanse onderwijs bestaan wereldwijd de meest uiteenlopende meningen. Niet alleen bij onderwijskundigen of Japanologen, maar ook bij mensen die verder geen speciale connectie met het Japanse onderwijs hebben. Dit komt, doordat er in de media over de hele wereld frequent aandacht wordt besteed aan onderwerpen die daarmee samenhangen. Het kan gaan om documentaires, artikelen in tijdschriften, berichten in het nieuws op televisie of in de krant. Deze berichten verschijnen echter niet zomaar, maar voornamelijk omdat het gaat om spectaculaire verhalen, waarbij ook nog wel eens de zinsnede "typerend voor Japan" wordt gebruikt.

De berichten in kwestie gaan in veel gevallen over problemen die zich voordoen op Japanse scholen. Dit kan uiteenlopen van ernstige vormen van pesten, waarna het slachtoffer zelfmoord pleegt tot de hevige stress waarmee Japanse scholieren te kampen hebben in hun strijd met de toelatingsexamens, om maar te voldoen aan het verwachtingspatroon van de Japanse maatschappij. In Nederlandse kranten verschijnen af en toe berichtjes waarin slechts gemeld wordt dat er in Japan een fenomeen genaamd 'hikikomori' (引きこもり, kinderen die zichzelf totaal isoleren) bestaat, dat een middelbare scholier zichzelf van het leven heeft beroofd of dat het een bus kaapt en mensen om het leven brengt. Al gauw krijgen dergelijke incidenten dan de stempel 'typisch Japans' op zich gedrukt, terwijl degenen die die stempel erop drukken veelal nalaten na te gaan of het nou eigenlijk wel om zoiets typisch Japans gaat. Vooral de berichtgeving over de druk die op scholieren in Japan rust heeft erg bijgedragen aan het stigma dat in Nederland omtrent het onderwijs in Japan bestaat.

Dergelijke berichten worden echter niet alleen buiten Japan gepubliceerd. In de Japanse media wordt ook ruimschoots aandacht besteed aan problemen binnen het onderwijs, probleemgedrag van scholieren en dergelijke. En in Japan, waar alles zich afspeelt, is men zich ook in toenemende mate zorgen gaan maken over het onderwerp.

Reden genoeg om het Japanse onderwijs eens onder de loep te nemen. De vraag die daarbij centraal staat is om het stigma dat in ieder geval in Nederland bestaat, te toetsen: *waaruit bestaat de problematiek in het Japanse onderwijs precies, waar worden de problemen door veroorzaakt en wat wordt eraan gedaan?* Aangezien het onderwijs op zich een onderwerp is dat te breed is voor een scriptie als deze, zal ik mij hoofdzakelijk beperken tot problemen op middelbare scholen (*chūgakkō*, 中学校). Het zal dus gaan om kinderen in de vroege puberteit, in de leeftijd van twaalf tot en met vijftien jaar.

Voordat het onderwijssysteem van tegenwoordig bekeken kan worden, is het noodzakelijk te kijken naar de manier waarop dat systeem ontstaan is. Hieraan zal in Hoofdstuk 1 tegemoet gekomen worden door een beschrijving te geven van de evolutie die het Japanse onderwijs sinds 1600 (het begin van de Tokugawa-periode (1600-1868)) heeft ondergaan.

In Hoofdstuk 2 zal vervolgens worden ingegaan op het onderwijssysteem van Japan zoals dat nu georganiseerd is. Tevens zal een beschrijving worden gegeven van de diverse facetten van het leven van Japanse scholieren en zal er worden gekeken hoe het precies zit met de druk die op hen gelegd wordt.

In Hoofdstuk 3 zal vervolgens worden ingegaan op de eigenlijke problematiek onder middelbare scholieren. Eerst zal worden gekeken naar factoren die kunnen leiden tot probleemgedrag, onder meer Japans economische situatie, veranderde gezinssituaties, organisatie van de lessen op school. Vervolgens zal worden gekeken naar de meest besproken vormen van probleemgedrag, hieronder vallen onder meer pesten, *hikikomori*, zelfmoordgevallen onder scholieren, onhandelbare klassen en schoolverzuim.

In het laatste hoofdstuk, Hoofdstuk 4, zal worden gekeken naar de recente ontwikkelingen in het Japanse onderwijs en in hoeverre deze aansluiten op de problematiek zoals eerder in de scriptie besproken.

Alle hoofdstukken worden vooraf gegaan door een korte inleiding waarin een voor dat hoofdstuk specifieke vraag gesteld zal worden, met de bedoeling die in het betreffende hoofdstuk te beantwoorden.

Hoewel ik voor deze scriptie diverse geschreven werken in zowel het Japans als westerse talen heb geraadpleegd en heb geprobeerd zoveel mogelijk recent materiaal te vinden en te gebruiken, heb ik veel informatie gekregen via het internet en door tijdens mijn verblijven in Japan met Japanners over het onderwerp te praten. Ik hoop dat ik er op deze wijze in geslaagd ben de meest recente informatie te hebben verzameld.

Omdat ik erg benieuwd was naar de manier waarop Japanse middelbare scholieren zelf tegen het onderwijssysteem en de problematiek aankijken, heb ik een enquête gehouden onder 32 scholieren. Achteraf bleek dat de resultaten niet even bevredigend en betrouwbaar waren als ik had gehoopt, maar ik besloot ze toch maar bij de scriptie te voegen en te bespreken. Deze resultaten zijn te vinden in de appendix.

Hoofdstuk 1

Evolutie van het Japanse onderwijs sinds 1600

Inleiding

De geschiedenis van het onderwijs in Japan is een geschiedenis die bestaat uit veel veranderingen. Het allereerste begin van de evolutie van het onderwijs in Japan zoals we het nu kennen, is gelegd in de Tokugawa-periode (1600-1868). De zogenoemde tempelscholen (*terakoya*, 寺子屋) worden gezien als Japans eerste geïnstitutionaliseerde vorm van onderwijs en de op de oorspronkelijk uit China afkomstige Confucianistische leer geënte scholen hebben duidelijk hun stempel gedrukt op het onderwijssysteem zoals dat ingevoerd werd in de jaren na de Meiji Restauratie (1868).

De Meiji Restauratie betekende voor Japan het begin van een rumoerige periode op diverse vlakken, zo ook op het vlak van het onderwijs. Het was in die tijd, dat het onderwijs een zaak van staatsbelang werd en er scholen ingesteld werden die veel gelijkenis vertonen met de scholen zoals we ze heden ten dage kennen. Na een lange periode van isolationistische politiek, werd Japan in 1855 weer opengesteld voor het buitenland en was het tijd voor een inhaalslag. Japan wilde zo snel mogelijk omschakelen van een traditionele feodale structuur naar een modern land dat zich op diverse fronten met de grote machten uit het Westen kon meten. Onderwijs was hiertoe een belangrijk middel en alles werd dan ook in het werk gesteld om de jongeren van Japan het onderwijs te geven dat noodzakelijk was voor de beoogde inhaalslag. Tegelijkertijd wilde men, nu er zoveel invloeden van buitenaf kwamen, de continuïteit van de Japanse staat en de Japanse cultuur waarborgen. Ook dit gegeven heeft een stempel gedrukt op het onderwijs kort na de Meiji Restauratie.

Na de Meiji Restauratie zijn er diverse pogingen gedaan om een onderwijssysteem te creëren dat aan de eisen van het nieuwe tijdperk konden voldoen. Het was pas de derde poging die een acceptabel onderwijssysteem tot stand bracht. Een onderwijssysteem dat werkers opleidde die stevig aan de weg konden timmeren van Japans modernisatie en tegelijkertijd nationalistische sentimenten, als bescherming voor invloeden van buitenaf, cultiveerde.

De climax van dat beleid kwam in de Tweede Wereldoorlog na de nederlaag van Japan en door de bezetting van Amerika moest er veel veranderen. Alles wat rook naar nationalisme moest uit het onderwijs verdwijnen en het onderwijs moest wederom worden aangepast aan een nieuw tijdperk. Na grondige onderwijshervormingen tijdens de bezetting door de Verenigde Staten werd Japan weer onafhankelijk in 1951 en het was toen, dat er weerstand ontstond tegen het systeem dat de Amerikaanse bezetter Japan had opgelegd. Nieuwe hervormingen waren het resultaat. Nadien heeft het Japanse onderwijs echter, tot op heden, zijn draai nog steeds niet gevonden en de tweede helft van de twintigste eeuw wordt dan ook gekenmerkt door hernieuwde hervormingen of pogingen daartoe.

In dit hoofdstuk zal een uiteenzetting worden gegeven van de achtergrond van het onderwijssysteem dat Japan heden ten dage kent door een beschrijving te geven van de evolutie van het onderwijs sinds de Tokugawa-periode. Gezien het kader van deze scriptie, wordt daarbij gelet op de aard van de veranderingen. De vraag die uiteindelijk beantwoord moet worden in deze scriptie heeft vooral te maken met de *jongeren* die het onderwijs in Japan volgen. Hebben de veranderingen op het gebied van het onderwijs in de periode tot nu rekening gehouden met het belang van deze jongeren of vooral met zaken die meer politiek/economisch van aard waren?

Paragraaf 1.1

Onderwijs in de Tokugawa-periode (徳川時代, 1600-1868)

De Tokugawa-periode was de periode die vooraf ging aan Japans modernisatie en tevens een periode waarin het land bijna geheel afgesloten was van het Westen; alleen een klein groepje Nederlanders was het toegestaan een handelspost te onderhouden op het kunstmatig aangelegde eilandje Dejima in de baai van Nagasaki en met hen was slechts zeer beperkt contact mogelijk. Japan werd bestuurd door de *bakufu* (幕府, shogunaat). Het land kende een feodale structuur en was dus onderverdeeld in domeinen.

Het onderwijs werd in het begin van de Tokugawa-periode hoofdzakelijk toevertrouwd aan tempels. Later in de Tokugawa-periode, namelijk tegen het einde van de zestiende eeuw, ontstonden Confucianistische scholen en scholen voor de 'gewone man', die *terakoya* genoemd werden. Deze paragraaf zal voornamelijk ingaan op deze laatste twee categorieën.

Confucianistische scholen

Aan het einde van de zestiende eeuw werden door Confucianistische groeperingen scholen gesticht die los stonden van de Boeddhistische tempels. De bekendste hiervan is de school die in 1630 in Edo (het huidige Tokyo) gesticht werd door de Confucianist Hayashi Razan (林羅山, 1583-1657), welke in eerste instantie gesubsidieerd werd door de Tokugawa *bakufu* en later, in 1690, zelfs de officiële school van de *bakufu* werd, voornamelijk met het doel de toekomstige leden van de *bakufu* te scholen in de kunst van het regeren. De post van minister van onderwijs werd toegewezen aan de Hayashi-familie en was erfelijk van aard. Hiermee kreeg deze familie de autoriteit over alle intellectuele activiteiten.

Naast de school van Razan ontstonden er, voornamelijk vanaf de tweede helft van de zeventiende eeuw, in de domeinen van de *daimyō* (大名, leenheren) ook scholen, de zogenoemde domeinscholen, waar onderwijs gegeven werd, eveneens geënt op de Confucianistische leer, op niet-persoonlijke basis, d.w.z. een docent die meerdere studenten doceert in plaats van een hechtere meester-leerling verhouding. Het beleid van deze scholen lag niet in de handen van de *bakufu*, doch in die van de *daimyō*.

Het onderwijs op deze scholen was formeel slechts voor leden van de samurai-klasse weggelegd, maar zeker later in de Tokugawa-periode, in de achttiende eeuw, was het ook voor rijke kooplieden en rijke boeren mogelijk om er les te krijgen. Lesgeld werd er niet gevraagd, maar als tegenprestatie moest een groot deel van de studenten zelf ook lesgeven. Deze studenten hadden een contract van meestal drie jaar, tijdens welke ze in een bij de school horende slaapzaal gehuisvest werden. Voorts werd, eveneens als tegenprestatie voor het onderwijs dat ze ontvingen, op bepaalde tijden in het jaar van de studenten verwacht dat ze hun docenten geschenken gaven. De domeinen betaalden de kosten van de scholen en schonken bovendien materiaal dat op de scholen gebruikt kon worden.

De leerstof op de Confucianistische scholen bestond hoofdzakelijk uit studie van de Confucianistische Klassieken en oude Chinese teksten en verder militaire kunsten. Later in de Tokugawa-periode kwamen daar de *rangaku*¹, Japanse klassieken en medicijnen bij. Het stond de studenten vrij om hun eigen docent te kiezen, waardoor populaire docenten doorgaans veel meer leerlingen hadden dan de minder populaire. Het gebeurde ook veel dat studenten naar steden reisden waar beroemde literaire intelligentsia woonden om van hen les te krijgen. Net als tegenwoordig was het toen

¹ *Rangaku* (蘭学): 'Nederlandse Studiën'; aspecten van de westerse wetenschap die via de Nederlanders op het eilandje Dejima Japan waren binnengekomen in de tijd dat Japan voor het buitenland afgesloten was

dus ook niet ongebruikelijk om, voor een goede studie, tijdelijk ergens anders te gaan wonen.

Wat opgemerkt dient te worden, is dat deze scholen onderwezen op min of meer individuele basis; iedere student studeerde in diens eigen tempo. Studenten die beter konden studeren waren dus veelal ook eerder klaar met de studie dan degenen die er iets meer moeite mee hadden. Op veel scholen, echter, werden op bepaalde dagen in de maand klassikaal bestudeerde teksten (voor)gelezen en doorgaans werd er dan de volgende dag klassikaal over gediscussieerd.

Op deze scholen wogen ceremonieel en formele bureaucratische regels erg zwaar. Van het bestudeerde materiaal was het niet toegestaan om te discussiëren over de verschillende interpretaties daarvan. Spontaniteit en intellectuele vrijheid waren hierdoor ver te zoeken. Het ging om studie van teksten waarin geen enkele ontwikkeling meer zat. Het gebeurde dan ook wel dat studenten zo gedemotiveerd raakten dat ze stopten met studeren.

In het begin van de Tokugawa-periode werd studeren goeddeels gezien als een vorm van tijdverdrijf, mogelijk gemaakt door een periode van vrede, waarin er dus niet ten velde getrokken hoefde te worden. Pas halverwege de negentiende eeuw werd studie ook in ogenschouw genomen bij het aannemen van mensen voor diverse functies; men wilde talenten plaatsen daar waar ze het best tot hun recht zouden komen.

Naast de Confucianistische domeinscholen werd er in het domein ook wel wat aandacht besteed aan onderwijs voor de gewone man. Meestal gebeurde dit door reizende docenten in dienst te nemen die dan voornamelijk gehoorzaamheid en respect voor de ouders onderwezen, maar in een aantal gevallen werden er ook kleine schooltjes gesticht, waar ook elementen van Chinees geleerd konden worden. Op momenten dat het een domein economisch voor de wind ging, neigde het aantal van dit soort schooltjes toe te nemen, maar ten tijde van economische recessies nam dat aantal ook net zo hard weer af.

In principe bestond er niet zoiets als leerplicht, maar aan het einde van de Tokugawa-periode werd het in sommige domeinen wel ingevoerd, zij het alleen voor de hogere samurai-klassen. Dit gaf niet altijd even goede resultaten daar er een heleboel samurai waren die niet gemotiveerd waren om te leren, maar het slechts deden uit plichtsbef.

Terakoya (寺子屋)

Naast de Confucianistische scholen, bestond er in de Tokugawa-periode ook een vorm van scholing voor kinderen van de 'gewone man'. Deze schooltjes, die gezien worden als de eerste echte geïnstitutionaliseerde scholen in de Japanse geschiedenis, werden *terakoya*² genoemd. Hoewel deze naam doet vermoeden dat dit onderwijs in een tempel (*tera*, 寺) gegeven werd, was dit in zeker niet alle gevallen zo. De naam vindt zijn oorsprong in het feit dat in de zestiende en zeventiende eeuw de tempels wel de enige centra van formeel onderwijs waren. In die tijd werden pupillen dan ook *terako* (寺子) genoemd. Daardoor zou het woord *terakoya* vertaald kunnen worden als 'huis dat leerlingen aanneemt'³.

In de praktijk waren het dus niet alleen tempels waarin de *terakoya* gevestigd werden. Soms werden *terakoya* ingesteld doordat een dorp docenten aantrok en die betaalde uit dorpsfondsen. Naast deze 'officiële' docenten werden *terakoya* in veel gevallen geleid door dokters, priesters, *rōnin* (浪人, samurai zonder meester) of boeren met een lichamelijke handicap, om op deze manier het inkomen dat zij door hun handicap misliepen te compenseren⁴. Er waren er echter ook die zich voltijds

² In Edo werden deze scholen ook wel *tenarai-sho* (手習所) genoemd; 'plaats waar men leert schrijven'

³ R.P. Dore, p. 252

⁴ R.P. Dore, p. 255

met de *terakoya* bezighielden. In grotere steden was voornamelijk dit soort docenten actief. Verder waren er onder de *terakoya*-docenten ook weduwes en vrouwen wier huwelijkskansen vanwege bijvoorbeeld hun leeftijd kleiner waren.

De meeste scholen hadden slechts één docent die soms samen met zijn vrouw en één of twee ouderejaars les gaf. Alleen op de grootste scholen werden soms extra docenten in dienst genomen. In de meeste gevallen was de *terakoya* het huis waar de docent ook woonde.

Gemiddeld kregen ongeveer dertig kinderen les per *terakoya*, maar dit gemiddelde liep wel erg uiteen; er waren schooltjes met slechts enkele leerlingen en schooltjes met wel honderd leerlingen. Deze kinderen waren doorgaans tussen de zeven en de dertien jaar oud. Het lesgeld was niet hoog, aangezien men het overbrengen van kennis toch meer zag als een plicht aan de mensheid dan als verhandelbaar goed. Op deze manier werd een docent beschouwd als weldoener aan wie het kind affectie, dank en eerbied verschuldigd was. Het geld dat voor de lessen werd betaald, werd dan ook gezien als een uiting van dank. Dit bracht met zich mee, dat de bedragen die de verschillende ouders betaalden, soms verschilden, en sommige docenten gaven de kinderen wier ouders meer betaalden, ook meer aandacht. Aangezien hierop echter veel kritiek was, kwam dit slechts weinig voor.

Wat opgemerkt dient te worden, is dat de positie van leraar in de Tokugawa-periode veel aanzien met zich meebracht. Niet alleen de kinderen hadden veel eerbied voor de docent, maar ook hun ouders, evenals andere volwassenen. Gezien het feit dat kennis niet als verhandelbaar goed werd beschouwd, bracht dit aanzien echter niet automatisch ook financiële voorspoed met zich mee.

Hoewel het lesgeld op zich niet zo hoog was, kostte het de ouders toch nog behoorlijk wat geld om hun kinderen les te laten krijgen op een *terakoya*. Naast het lesgeld moest er ook lesmateriaal worden aangeschaft, wat niet bepaald goedkoop was. De hoge kosten die dat met zich meebracht, heeft de verspreiding van het *terakoya*-onderwijs waarschijnlijk wel wat in de weg gestaan.

Veel onderwijs werd echter ook buiten de scholen om gegeven, namelijk thuis. De meeste beroepen werden toch van vader op zoon overgedragen en de kennis en vaardigheden die voor die beroepen nodig waren, werden thuis onderwezen. Het kwam echter veel voor, dat families hun kinderen bij andere families in de leer zetten, en zelf kinderen uit andere families onderrichtten. Dit systeem van in de leer gaan had drie functies: ten eerste vormden de leerlingen arbeidskrachten voor de families die die nodig hadden, ten tweede gaf het kinderen die waarschijnlijk niet in het familiebedrijf zouden kunnen werken wel een werktraining en ten derde werd er gezegd dat in de leer gaan bij een andere familie 'mannen van ze maakte', ze werden er volwassen van.

In veel gevallen gingen kinderen eerst drie of vier jaar naar een *terakoya*. Daarna gingen ze in de leer bij een familie van handelaars, ambachtslui of rijkere boeren, bij wie ze zolang ook woonden. In de eerste periode kregen ze daar voornamelijk onderricht in gehoorzaamheid en de beginselen van het vak dat de familie uitoefende. Kinderen die niet eerst naar een *terakoya* waren geweest, kregen tevens les in lezen en schrijven en in het gebruik van de abacus. Als ze ouder werden en langer in de leer waren, werden ze beschouwd als volwassene die als volwaardige werknemer meewerkte en op die manier kon leren. Tijdens hun leerperiode werd er wel van de kinderen verwacht dat ze allerlei klusjes deden voor degene die hen in dienst genomen had.

Voor vrouwen was het belangrijk om, naast het *terakoya*-onderwijs, zich aspecten eigen te maken van de vrouwelijke cultuur van de samurai, bijvoorbeeld door in dienst te gaan bij een *daimyō*, om zo hun huwelijkskansen te vergroten.

Op de *terakoya* werd geen ijzeren discipline gehanteerd. De kinderen hoefden niet per se iedere dag te komen en ook in het bepalen van de tijd waarop ze kwamen en gingen waren ze relatief vrij; in de *terakoya* waren dan ook geen klokken te vinden.

Voorts was het de kinderen toegestaan om, terwijl hun geschreven werken hingen te drogen, vrijelijk te spelen. Eventuele opgelegde straffen waren doorgaans mild van aard: het ging zelden verder dan in de hoek staan of een klap met een waaier, ingepakt in stijf papier, wat veel geluid maar weinig pijn gaf.

Het *terakoya*-onderwijs was voor het grootste deel individualistisch van aard. De procedure was dat een kind bij binnenkomst de les ophaalde en dan ging oefenen wat het had geleerd. De docent ging bij elk van de kinderen één voor één langs om ze instructies te geven, terwijl de andere kinderen doorgingen met oefenen. Op deze manier konden kinderen zich dus in hun eigen tempo, aangepast aan hun eigen niveau, de stof eigen maken (*jigakujishū*, 自学自習). Omdat er dus geen sprake was van klassikaal onderwijs, waren de tafels van de kinderen ook niet allemaal in rijen naast elkaar gerangschikt, maar tegenover elkaar.

Hoewel er zeker ook aandacht besteed werd aan algemene vaardigheden zoals spreekvaardigheid, was het onderwijs op de *terakoya*-scholen voornamelijk gericht op leren schrijven. Men vond dat, als een kind leerde schrijven, het vrijwel automatisch ook zou leren lezen. De kinderen leerden schrijven met behulp van voorbeeldenboeken, waaruit ze over moesten schrijven. Doordat ze op deze manier ook de inhoud van deze voorbeeldenboeken leerden kennen, was leren schrijven wel meer dan leren schrijven alleen. De voorbeeldenboeken bevatten veel moraal en ook veel praktische, wereldse kennis.

Het eerste bekende soort voorbeeldenboeken, bestond uit bundels van echte, oude briefwisselingen. Hierdoor leerden de kinderen ook uitdrukkingen en hoe je brieven op moest stellen, wat een belangrijk punt was in het *terakoya*-onderwijs. Later werden speciaal voor het onderwijs gemaakte briefwisselingen (*ōrai*, 往来) gebruikt, die zich richtten op specifieke onderwerpen om zodoende de woordkennis over deze onderwerpen uit te breiden. Nog weer later werden briefwisselingen gebruikt waarvan het doel hoofdzakelijk uitbreiding van de woordenschat was. Van echte, zinnige brieven was echter toen al lang geen sprake meer.

Naast deze *ōrai* werden ook teksten in het Chinees gebruikt, waarin zowel moraal alsook praktische kennis terug te vinden was. Dit laatste droeg zeker bij aan de algemene ontwikkeling van de kinderen. De moraal die hierin terug te vinden was, was voornamelijk Confucianistisch van aard, maar kende ook Boeddhistische invloeden. Op deze manier was het Confucianisme voor de gemiddelde stedeling of boer beter te verteren.

Na het jaar 1700 werden ook grote boeken met samenvattingen gebruikt die werden samengesteld uit diverse *ōrai* en ander lesmateriaal. Deze boeken bevatten voornamelijk de historische, wetenschappelijke en praktische informatie die hier en daar in de oorspronkelijke werken te vinden was. Lang niet alle kinderen konden deze werken in hun bezit krijgen, want ze waren erg duur. De inhoud raakte echter relatief goed verspreid, aangezien die in veel gevallen ook mondeling door de docenten werd onderwezen.

In het *terakoya*-onderwijs was het dus geenszins zo dat alle scholen hetzelfde lesmateriaal gebruikten, maar wel was er sprake van populaire werken, lesmateriaal dat op veel scholen gebruikt werd.

Paragraaf 1.2

Onderwijshervormingen in de Meiji-periode (明治時代, 1868-1912)

De Meiji Restauratie (明治維新), die begon in 1867, was een tijd van grote veranderingen in Japan en het begin van de modernisatie van het land. De Tokugawa-*bakufu* viel en de macht van de keizer werd hersteld. Bovendien was Japan al sinds 1855 weer opengesteld voor het buitenland. In deze periode werd erg veel aandacht besteed aan het zo snel mogelijk moderniseren van Japan om niet

door andere landen te worden ondergelopen. Het onderwijs had hierin vanzelfsprekend ook een grote rol.

In het onderwijs veranderde er veel in Japan. De nieuwe Meiji-regering, waarvan het Ministerie van Onderwijs in 1871 in functie trad, zag het onderwijs als een instrument voor modernisatie, dus er moest veel veranderen. De veranderingen bestonden voornamelijk uit het invoeren van een onderwijssysteem op westerse leest geschoeid, waarvoor men de onderwijssystemen in Europa en de Verenigde Staten bestudeerd had. Dat dit niet zonder slag of stoot ging, is niet verbazingwekkend; het was moeilijk voor een niet-westers land als Japan om in korte tijd een volledig westers systeem assimileren.

In het begin van de Meiji-periode volgden drie onderwijshervormingen elkaar dan ook in rap tempo op. De eerste daarvan vond plaats in 1872. Tijdens deze hervorming, onder leiding van Ōki Takatō (大木 喬任, 1832-1899), werd een onderwijssysteem geïntroduceerd dat grotendeels gekopieerd was van dat van Frankrijk (学制, *gakusei*). Onderwijs werd volledig losgekoppeld van religie. Het land werd onderverdeeld in acht universiteitsdistricten, welke weer onderverdeeld werden in 32 middelbare schooldistricten, die weer onderverdeeld werden in 210 basisschooldistricten. De basisschool was onderverdeeld in een onder- en bovenbouw, die elk vier jaar besloegen. Hoewel het nieuwe onderwijssysteem voornamelijk gebaseerd was op het systeem van Frankrijk, was het onderwijsprogramma van de lagere scholen gemodelleerd naar het systeem van de Verenigde Staten.

Op de scholen kwamen kinderen nu ook in aanraking met volledig nieuwe vakken. Naast het traditionele lezen en schrijven kwamen er vakken bij als aardrijkskunde, scheikunde, lichamelijke opvoeding en zingen. Omdat voor het onderricht in deze vakken geen Japanse literatuur beschikbaar was, werden, vooral op de basisschool, vertaalde buitenlandse boeken gebruikt. Zowel leerling als docent had echter moeite met het volledig begrijpen van deze literatuur. Natuurlijk gevolg hiervan was, dat de opkomst op de scholen niet toenam zoals men had voorspeld. Men probeerde hier wat aan te doen door aanmoedigingsprogramma's te starten en straffen voor afwezigheid in te voeren. In diverse prefecturen namen de protesten tegen het opgelegde onderwijs toe: scholen werden verbrand en er waren rellen. Voorts bleek dat er verzet was tegen het nieuwe systeem uit het feit dat sommigen alternatieve privé-scholen oprichtten die meer geënt waren op scholen als de *terakoya* uit de Tokugawa-periode.

In 1879 werd, onder leiding van Tanaka Fujimaro (田中不二麿, 1846-1909), een nieuwe onderwijsverordening (学令, *gakurei*) uitgevaardigd, erop gericht om de zwakheden van de eerste hervorming te bestrijden. Deze werd uitgevaardigd in een periode waarin nationalistische sentimenten, als reactie op de plotselinge invoer van westerse elementen, hoogtij vierden, maar de verordening gaf weinig gehoor aan deze sentimenten. Een voorname verandering was dat er een verschuiving plaatsvond van het nemen van het Franse onderwijssysteem als model naar het nemen van dat van de Verenigde Staten. Dit bracht de invoering van lokale autonomie (in dorpen en steden kon men een onderwijsbestuur kiezen) met zich mee, evenals de overtuiging dat iedereen, ongeacht klasse, onderwijs moest kunnen volgen. Nieuwe scholen werden gebouwd en de privé-scholen die in reactie op de invoering van het westerse systeem waren ontstaan, konden ook onderdeel worden van het verplichte onderwijs.

Een gevolg van de nadruk die gelegd werd op lokaal onderwijsbeleid, was dat de indruk gevestigd werd dat de regering weinig belang meer hechtte aan onderwijs. Hierdoor sloten een aantal scholen en nam de opkomst van leerlingen af. Het aantal privé-scholen geënt op de *terakoya* verdrievoudigde in Tokyo in het jaar na deze tweede hervorming.

Het pro-westerse onderwijsbeleid ondervond echter invloed van de uitvaardiging door het keizerlijke hof van de *kyōgaku taishi* (教学大旨), "Grote beginselen van het

onderwijs"⁵, in hetzelfde jaar als de onderwijsverordening van de regering. Deze *kyōgaku taishi* benadrukte het herstel van de Confucianistische traditie als basis voor het onderwijs.

Onder het bewind van Mori Arinori (森有礼, 1847-1889), die minister van onderwijs werd in 1885, werd de structuur van het Japanse onderwijs weer volledig teruggedraaid, van lokaal naar centraal beleid en van pro-westers naar nationalistisch. Onderwijs werd weer een instrument van de staat, meer dan een noodzakelijk goed voor het individu. De nieuwe structuur was gemodelleerd naar het Pruisische onderwijssysteem. Mori vaardigde in 1886 een reeks verordeningen uit om een uniform systeem van basis- en hoger onderwijs te creëren. Zijn hervorming werd voltooid met de uitvaardiging van het Keizerlijk Edict over Onderwijs (教育勅語, *kyōiku chokugo*) in 1890, een jaar na de vestiging van de Grondwet. Dit edict omschreef het doel van onderwijs en de verantwoordelijkheden van de burger in het nieuwe Japan. Het combineerde elementen uit de Confucianistische ethiek en staats-Shintō⁶ en stimuleerde ultranationalisme. Met de invoering ervan kwam definitief een einde aan de Franse, liberale inslag en de uit de Verenigde Staten afkomstige nadruk op decentralisatie. Deze derde hervorming, die dus bestond uit de verordeningen van Mori en het Keizerlijk Edict over Onderwijs, diende als ideologische basis voor het moderne onderwijs in Japan tot 1945. Er was in latere jaren nog wel sprake van kleine wijzigingen, maar de basisstructuur bleef onveranderd tot de capitulatie van Japan in 1945.



Mori Arinori

Na deze derde hervorming was er ook weer sprake van een scheiding tussen onderwijs voor de elite en onderwijs voor de massa. Het onderwijs voor de massa was bedoeld om de continuïteit van de staat te waarborgen, voornamelijk door middel van indoctrinatie, meer dan om het individu te laten groeien. Docenten ondergingen dan ook een zware training alvorens ze aan het werk konden. Universitair onderwijs, voor de elite, ademde wel een sfeer van creativiteit en vrijheid.

In 1908 werd de zes jaar durende leerplicht ingevoerd, die gold voor de periode van het basisonderwijs.

Mede door het Keizerlijk Edict over Onderwijs was met de hervormingen van Mori de basis gelegd voor een onderwijssysteem dat sterk aanzette tot ultranationalistische sentimenten, die uiteindelijk in de Tweede Wereldoorlog sterk van zich deden spreken. Afgezien daarvan verschaftte het systeem Japan goed opgeleide en goed getrainde werkers evenals een getalenteerde elite in een tijd dat ze die hard nodig hadden om de ontwikkelingsachterstand ten opzichte van het buitenland in te halen.

Paragraaf 1.3

Het schoolsysteem tot 1945

Het onderwijssysteem na de hervormingen van Mori is schematisch weergegeven in figuur 1.

Het hogere onderwijs na de hervormingen van Mori tot de nederlaag van Japan in 1945, was dualistisch van aard. Enerzijds was er het academische vlak (de universiteiten) en anderzijds het niet-academische, technische vlak. De elite die een academische opleiding genoot, werd niet geselecteerd door afkomst, doch door competitie: men moest slagen voor toelatingsexamens met een zware concurrentie

⁵ N.K. Shimahara, p. 53

⁶ Staats-Shintō: Autochtone religie met sterk nationalistisch karakter

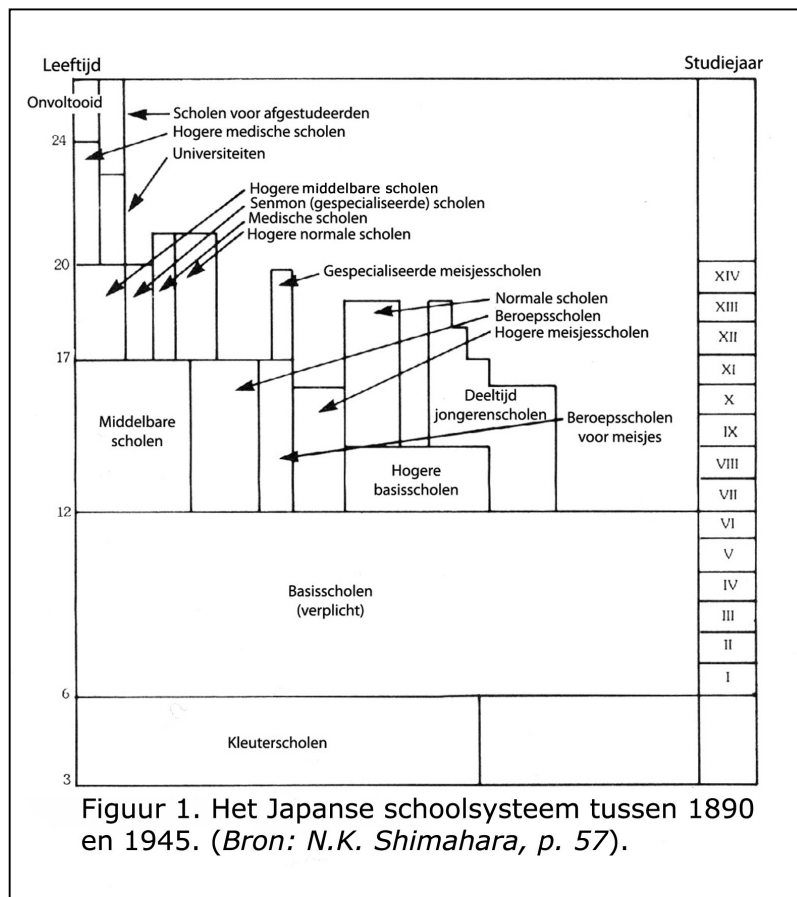
als basis. Door te slagen voor hun academische opleiding kwamen ze meestal op hoge posities terecht, veelal in de regeringskantoren. Mori had dan ook als hoge prioriteit dat de keizerlijke universiteiten getalenteerde mensen gingen opleiden tot nationale leiders.

De technische scholen, waarvan de opleidingen drie tot vijf jaar duurden, deden qua niveau niet onder voor de universiteiten. Om toegelaten te worden moest men in het bezit zijn van een middelbare schooldiploma en slagen voor toelatingsexamens. Deze scholen richtten zich voornamelijk op industrie, medicijnen en handel, maar er waren ook scholen die zich richtten op landbouw, visserij en farmacie. Rond 1900 leverden deze specialistische scholen meer dan acht keer zoveel getalenteerde studenten af dan de keizerlijke universiteiten, maar de dualistische structuur kwam duidelijk tot uiting in het feit dat de academici veel meer prestigieuze posities bekleedden dan afgestudeerden van de technische scholen.

Belangrijk binnen de politiek van Mori was het opleiden van docenten. Als voornaamste maatstaf voor selectie van mensen voor een opleiding tot docent werd niet gekeken naar intelligentie of kennis, maar voornamelijk naar een bepaald soort karakter. Een belangrijke functie van docenten was indoctrinatie en daarvoor waren

bepaalde eigenschappen (zoals bijvoorbeeld waardigheid, gehoorzaamheid en welwillendheid) van belang. Immers, zoals reeds eerder opgemerkt, moest het onderwijs de continuïteit van de staat garanderen.

In 1935 werden 'jongerenscholen' (*seinen gakkō*, 青年学校) ingesteld. Deze scholen hadden voornamelijk tot doel jongeren op te leiden tot arbeiders en potentiële soldaten. Veel jongeren voor wie het niet mogelijk was door te stromen naar de middelbare scholen kwamen op deze jongerenscholen terecht. De opleidingen konden zowel voltijd als deeltijd gevolgd worden en de duur van de opleidingen varieerde tussen de twee en zeven jaar. Vlak voor



Figuur 1. Het Japanse schoolsysteem tussen 1890 en 1945. (Bron: N.K. Shimahara, p. 57).

de Tweede Wereldoorlog genoot ongeveer 75% van de Japanse jongeren een opleiding aan zo'n jongerenschool, maar een deel daarvan deed tegelijk ook de hogere basisschool.

Voor vrouwen waren er speciale scholen. Het was niet gebruikelijk dat vrouwen doorstroomden naar het hoger onderwijs, al waren daarop wel uitzonderingen. Er bestond ook een middelbare school voor vrouwen, de *kōtō jogakkō* (高等女学校), maar in tegenstelling tot de reguliere middelbare scholen, werd er weinig belang gehecht aan academische studies.

De privé-scholen die los stonden van de overheid speelden een grote rol in de evolutie van het Japanse onderwijs. Jongeren die een opleiding aan een privé-school

genoten, waren groot in aantal. In totaal waren er op deze privé-scholen meer studenten op academisch niveau dan op de universiteiten en speciale scholen van de overheid.

Op de basisschool werden diverse vakken onderwezen. Lezen en schrijven (of anders geformuleerd, de Japanse taal) was nog steeds een belangrijk onderwerp, maar daarnaast werd ook relatief veel tijd besteed aan rekenen. Verder werd er les gegeven in morele principes (終身, *shūshin*, een opvallend vak dat kenmerkend is voor die tijd), zingen en gymnastiek. Vanaf het derde jaar kwam daar tekenen en (voor meisjes) naaien bij en vanaf het vijfde jaar vakken als aardrijkskunde, Japanse geschiedenis en wetenschap. Op de hogere basisscholen werden naast dezelfde vakken als op de gewone basisscholen ook handvaardigheid en handel danwel landbouw onderwezen. Op sommige scholen werd ook een klein beetje tijd besteed aan Engels.

Op de middelbare school (die vijf jaar duurde) werd de meeste aandacht besteed aan de Japanse taal, de Chinese klassieken en een vreemde taal. Voorts werden ook hier vakken gegeven als morele principes, aardrijkskunde, geschiedenis, tekenen, gymnastiek en zingen (dit laatste alleen de eerste drie jaar). Verder werd wiskunde onderwezen en de eerste drie jaar ook biologie. Vanaf het vierde jaar kwamen daar ook natuur- en scheikunde bij en in het laatste jaar wettelijke systemen en economie.

De vakken die op de meisjesscholen (die vier jaar duurden) werden onderwezen, verschilden wat van de 'reguliere' middelbare scholen. De Chinese klassieken, biologie, natuur- en scheikunde en economie werden niet onderwezen. In plaats daarvan waren er vakken als muziek, naaien, huishouden en in mindere mate ook handvaardigheid en opvoeding⁷.

Door dit vakkenaanbod op de basisschool (waarvoor leerplicht gold) en de middelbare school (waar toch een groot deel van de kinderen naar voortvloeide) was er zeker sprake van een gedegen algemene ontwikkeling, al moet hierbij wel vermeld worden dat vanwege indoctrinatie de onderwezen stof niet altijd even objectief van aard was.

Paragraaf 1.4

Na de Tweede Wereldoorlog

Toen Japan door de Verenigde Staten verslagen was en aan de Tweede Wereldoorlog ook in Azië definitief een einde kwam, was Japan onderhevig aan grote veranderingen op allerlei vlakken, zo ook op het gebied van het onderwijs. Tijdens de bezetting van Japan door de Amerikanen (in de periode van 1945 tot 1951) is het onderwijssysteem van Japan dan ook radicaal veranderd.

De noodzaak om het systeem aan te pakken was er volgens de Amerikaanse bezetter zeker; het onderwijs had de oorlog gediend als één van de meest effectieve middelen om het nationalisme onder jongeren te verspreiden. Generaal MacArthur, de opperbevelhebber van de geallieerden, had dan ook in 1945 al bevelen uitgevaardigd die betrekking hadden op het onderwijssysteem, het onderzoeken van docenten en onderwijsfunctionarissen. Verder verbood hij vakken als morele principes, Japanse geschiedenis en geografie, vakken waardoor indoctrinatie en het cultiveren van patriottisme in de eerste plaats had plaatsgevonden. Het Keizerlijk Edict over Onderwijs uit 1890, die, samen met het vak morele principes, de kern had gevormd van het morele (ultranationalistische) karakter van het onderwijs aan de Japanners, werd eveneens nietig verklaard.

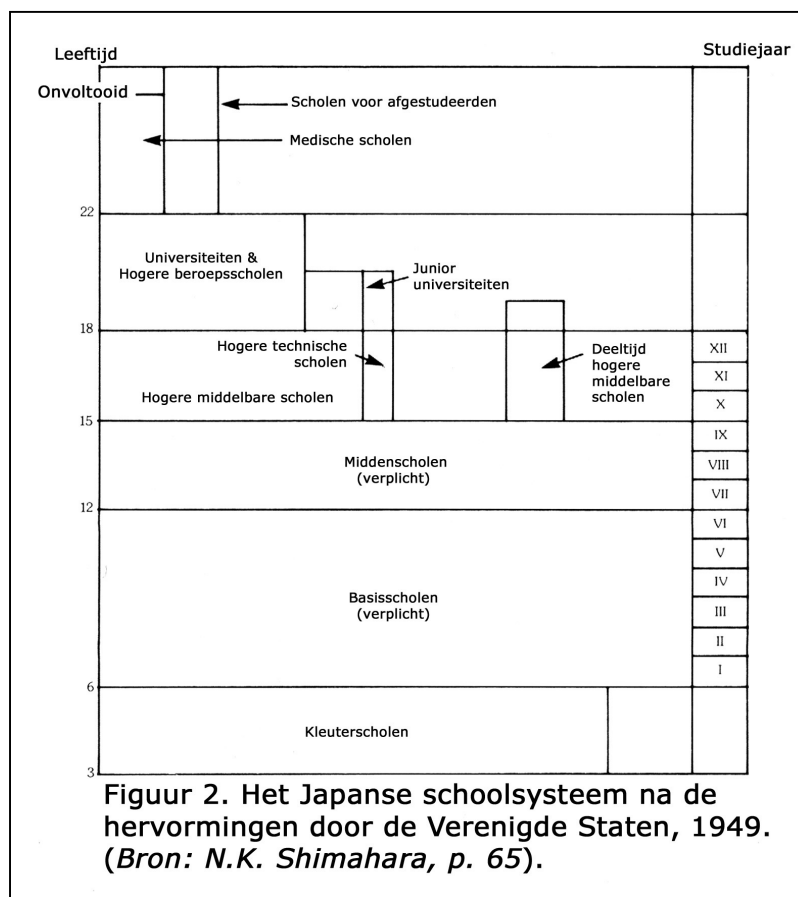
Het begin van de grondige hervorming van het Japanse onderwijssysteem door de Amerikanen werd gevormd door de *United States Education Mission to Japan* in 1946. Een groep Amerikaanse onderzoekers werd naar Japan gezonden om daar onderzoek

⁷ *Monbukagakushō* (文部科学省, Japanse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Sport en Cultuur) *White Paper Database*, www.mext.go.jp

te doen naar het onderwijssysteem en naar manieren waarop dit aangepast zou moeten worden. Het rapport dat, eveneens in 1946, aan generaal MacArthur gepresenteerd werd, bevatte aanbevelingen in zes categorieën, te weten: de doelen en inhoud van het Japanse onderwijs, taalhervorming, bestuur van lagere en middelbare scholen, onderwijsmethodes en opleiding van docenten, ouderonderwijs en hoger onderwijs.

De meest innovatieve aanbevelingen binnen deze categorieën waren de volgende. Ten eerste werd bestuurlijke decentralisatie en dus meer lokaal bestuur van de scholen benadrukt. Ten tweede adviseerde men de instelling van een nieuw schoolsysteem, bestaande uit slechts één manier om het te doorlopen, namelijk eerst de basisschool (*shōgakkō*, 小学校), die zes jaar duurt, dan de middenschool (*chūgakkō*, 中学校), die drie jaar duurt, gevolgd door de hogere middelbare school (*kōtō gakkō*, 高等学校), die eveneens een periode van drie jaar besloeg, waarna men door kon stromen naar het hoger onderwijs. Deze aanbeveling werd de basis voor het 6-3-3-4 systeem⁸, dat in 1949 in werking trad. Leerplicht werd geadviseerd en ingesteld voor de basisschool en de middenschool, dus voor een periode van in totaal negen jaar. Verder moest het onderwijs door belastinggeld ondersteund worden en hoefde er geen lesgeld betaald te worden. Ook moest onderwijs voor zowel mannen als vrouwen even toegankelijk worden.

De derde innovatieve aanbeveling was het benadrukken van individualiteit; het erkennen van de verschillen in fysieke, mentale en sociale vaardigheden van de



leerlingen. De vierde was de aanbeveling van een taalhervorming; het Japanse schrift moest worden gesimplificeerd en Romaanse lettertekens werden geïntroduceerd. Ten vijfde werd de creatie van grotere mogelijkheden voor vrijheid van onderwijs op hogere niveaus benadrukt. Tenslotte moest de opleiding van docenten verbeterd worden, evenals de mogelijkheden tot het onderwijs voor volwassenen.

De voorstellen die in het rapport van de *Education Mission* waren gedaan, werden geaccepteerd. Zij werden de basis voor vijf nieuwe onderwijswetten die in 1947, 1948 en 1949 werden ingevoerd. Het nieuwe Japanse schoolsysteem kwam er daarom

zo uit te zien als weergegeven in figuur 2. Dit is tevens de basis voor het systeem zoals Japan dat heden ten dage nog kent.

⁸ 6-3-3-4 systeem: Zo wordt het systeem genoemd waarbij de basisschool zes jaar beslaat, de middenschool drie en de hogere middelbare school eveneens drie, gevolgd door een hoger opleidingsinstituut zoals de universiteit, waarvan de opleiding vier jaar duurt.

Er werden programma's uitgevoerd, voornamelijk in de grote steden, die erop gericht waren de Japanse docenten en onderwijskundigen te heroriënteren. Hierbij werden Amerikaanse onderwijstheorieën en -praktijken geïntroduceerd.

Een fenomeen dat ook rechtstreeks vanuit Amerika in het Japanse systeem is geïmplementeerd, is progressief onderwijs (進歩主義教育, *shinposhugi kyōiku*). Progressief onderwijs was in de jaren '30 en '40 in Amerika de meest invloedrijke stroming binnen de onderwijspolitiek. Met progressief onderwijs wordt onderwijs bedoeld, dat het kind als centraal uitgangspunt heeft en rekening houdt met het leven en de ervaringen van dat kind. Pedagogische theorieën van vooraanstaande Amerikaanse progressieven hebben een sterke invloed uitgeoefend op de vorming van het nieuwe Japanse onderwijs. Onderwijsmethodes en lesprogramma's aan het eind van de jaren '40 waren direct afgeleid van theorieën over progressief onderwijs. Hierdoor kwam het, dat er binnen het onderwijs meer aandacht kwam voor het individuele kind en dat er ook meer aandacht besteed werd aan buitenschoolse activiteiten als clubactiviteiten (部活, *bukatsu*).

Progressief onderwijs werd echter gezien als iets zeer experimenteels. Er was bij deze onderwijshervormingen in Japan ook zeker in niet geringe mate sprake van experimentalisme; theorieën, ontwikkeld buiten Japan, moesten worden geïmplementeerd in een volledig andere cultuur als de Japanse. Echter, het grootste gedeelte van de Japanse scholen, en dan met name de basisscholen, waren voor 1950 al gevormd naar ideeën uit het progressieve onderwijs.

Door de Koreaanse oorlog van 1950 en de herwonnen onafhankelijkheid van Japan in 1951 kreeg Japan meer zelfvertrouwen, zowel op politiek, economisch als psychologisch gebied. Op het gebied van het onderwijs kwam er steeds meer verzet tegen het zo maar accepteren en toepassen van Amerikaanse onderwijsmethoden en -theorieën. In 1952 werd het experimentele karakter van het nieuwe onderwijssysteem dan ook hevig onder vuur genomen. In hetzelfde jaar start het Ministerie van Onderwijs een extensieve herziening van de sociale studievakken (geografie, geschiedenis en morele principes) op de lagere en middelbare scholen om de kwaliteit van het onderwijs daarin te verbeteren. Deze herziening werd in 1955 aangekondigd. In datzelfde jaar start het Ministerie met het herzien van het volledige onderwijsprogramma van de lagere school en de middenschool. Een opvallend detail is dat het vak morele principes ook weer deel ging uitmaken van het onderwijsprogramma. Deze herziening werd in 1958 aangekondigd. In 1960 werd een zelfde herziening van het onderwijsprogramma van de hogere scholen aangekondigd.

Afgezien van het verzet tegen het experimentele karakter van het onderwijssysteem, was nog een andere belangrijke reden voor deze hervormingen, dat de noodzaak was ontstaan om de jongeren van Japan de kennis en vaardigheden bij te brengen die vereist werden door de snelle economische groei die Japan in de tweede helft van de jaren '50 meemaakte.

Het resultaat van de hervormingen was, dat er definitief afstand werd genomen van het experimentele en het Japanse onderwijs weer traditioneler van aard werd, waarbij de nadruk weer voornamelijk kwam te liggen op het onderwerp dat werd onderwezen, meer dan op het individuele kind, zoals dat het geval was toen de invloed van het progressieve onderwijs nog aanwezig was. Veel nadruk werd er wederom gelegd op het behoud van de Japanse cultuur; na alle invloeden uit het buitenland vond men het belangrijk er zorg voor te dragen dat de Japanse cultuur behouden bleef. Uniformiteit van onderwezen kennis werd weer benadrukt.

Naast herziening van de onderwijsprogramma's, vonden er ook weer veranderingen plaats die te maken hadden met de bestuurlijke kant van het onderwijs. Opnieuw werd het onderwijs gecentraliseerd, in die zin, dat leden van schoolbesturen niet meer door de burgers werden gekozen, doch door burgemeesters of gouverneurs. Deze hernieuwde centralisatie is goed te begrijpen

als men bedenkt dat dit zoveel inhoudt als het overlaten van rechten en verantwoordelijkheden aan de groep, iets wat een belangrijk aspect is van de Japanse cultuur.

Er zijn opvallende overeenkomsten tussen de post-onafhankelijkheids-hervormingen in de jaren '50 en de hervormingen die plaatsvonden in de Meiji-periode. Het meest opvallend is de hernieuwde centralisatie van het onderwijs en de hernieuwde invoering van het vak morele principes, waarmee wederom een gedragscode gekweekt werd. Opnieuw was er verzet merkbaar tegen buitenlandse invloeden omdat die voor Japan, in ieder geval volgens de Japanse bewindslieden, niet geschikt bleken. Een zelfde conclusie had men getrokken na de eerste twee mislukte hervormingen, geënt op buitenlandse modellen, die plaatsvonden aan het begin van de Meiji-periode (1872, respectievelijk 1879). Ook het nemen van overdracht van kennis en vaardigheden als centraal punt van onderwijs (evenals de uniformiteit daarvan), was iets wat terugkeerde aan het eind van de jaren '50. Hoewel deze parallellen bestaan, is het zeker niet zo dat de werkingen van de twee systemen bijna gelijk waren; het onderwijssysteem dat aan het einde van de jaren '50 gecreëerd werd, had een democratisch systeem als basis, waar dat in de Meiji-periode een monarchale, nationalistische structuur was.

Paragraaf 1.5 Hervormingen in de jaren '70 en '80

Na de rumoerige periode die het onderwijs in Japan in de jaren '50 had doorgemaakt, kwam er eind jaren '60, begin jaren '70 opnieuw een keerpunt. Ongeveer honderd jaar lang was Japan bezig geweest met het inhalen van de economische achterstand op andere landen. Zowel de politiek vóór als na de Tweede Wereldoorlog was daarop sterk gericht geweest en deze politiek had dan ook zeker grote invloed op het onderwijsbeleid. Eind jaren '60 slaagde Japan er dan eindelijk in de achterstand in te halen. Dit bracht met zich mee, dat het land zich moest omschakelen naar de rol van economische leider in de wereld. Het onderwijssysteem tot dan toe, dat succesvol was geweest in het afleveren van vaardige werkers om te werken aan het herstel van Japan na de Tweede Wereldoorlog, moest met deze veranderde situatie van Japan, opnieuw worden bekeken.

Onderwijshervormingen in de jaren '70

De basis voor de onderwijshervormingen van begin jaren '70 werd gelegd toen minister van onderwijs Kennoki Toshihiro (剣木 亨弘) in 1967 advies vroeg aan de Centrale Raad van Onderwijs (中教審, *Chūkyōshin*) om het hele schoolsysteem onder de loep te nemen om richtlijnen te geven voor de ontwikkeling van een algeheel onderwijssysteem dat paste in die periode. Uit het onderzoek van de *Chūkyōshin* kwamen diverse aanbevelingen, waarvan het zoeken naar alternatieven voor het gestandaardiseerde 6-3-3-systeem er één was. Hierbij werd bijvoorbeeld gedacht aan het unificeren van het voortgezet onderwijs naar één opleiding van zes jaar. Dit laatste was omdat men het raadzaam achtte de continuïteit van het onderwijs voor adolescenten te waarborgen. Men adviseerde verder proefprojecten te organiseren waardoor gekeken kon worden in hoeverre het mogelijk was de leeftijd waarop kinderen voor het eerst naar school gaan te verlagen.

Verder werd er geadviseerd de diversiteit van het schoolsysteem te vergroten door het onderwijsprogramma flexibeler te maken en het strakke systeem van indeling in klassen van de leerlingen te veranderen naar een systeem dat gebaseerd was op behaalde prestaties. Hierdoor zouden leerlingen die goed konden studeren sneller vooruitgang kunnen boeken. De allerbeste leerlingen zou het zelfs toegestaan moeten worden klassen over te slaan. Indelen van studenten met een zelfde

leervaardigheid in één klas op de hogere middelbare school behoorde ook tot de aanbevelingen, maar hierbij dient te worden opgemerkt dat een dergelijke selectie al plaatsvond bij de overgang van de middenschool naar de hogere middelbare school (hogere middelbare scholen waren er al op verschillende niveaus). Ook zouden leerlingen van de hogere middelbare school in staat moeten worden gesteld om hun eigen vakkenpakket samen te stellen.

In het hoger onderwijs wilde men de diverse instituten onderverdelen in verschillende soorten (*shubetsuka*, 種別化). Sommige zouden gekwalificeerd worden als universiteiten met een redelijk algemeen onderwijsprogramma en andere als gespecialiseerde scholen.

Voorts werd er advies gegeven met betrekking tot de kwaliteit van docenten en schoolbestuur; men adviseerde de salarissen van leraren te verhogen, de schoolbestuurders een hogere sociale status toe te kennen en ter erkenning van afgestudeerde docenten een aparte salarisschaal voor hen in te stellen. Voorts zouden docenten, voordat ze volledig in dienst van een school zouden treden, een proefjaar moeten draaien.

Van de bovenstaande adviezen van de *Chūkyōshin* is er uiteindelijk niet één volledig en naar tevredenheid geïmplementeerd, afgezien van de salarisverhoging van leraren. Deze wat meer controversiële adviezen stuitte op felle bezwaren van de lerarenvakbond en andere progressieve organisaties.

Er waren, naast de bovenstaande aanbevelingen, ook aanbevelingen die wél geleidelijk aan werden geïmplementeerd. Dit waren aanbevelingen die een stuk minder controversieel en veelomvattend waren, namelijk een toename van kleuterscholen en onderwijs voor gehandicapten en het geven van financiële hulp aan privé-scholen en -universiteiten. De steun aan privé-universiteiten was iets wat zeker nodig was. Na de hervormingen direct na de Tweede Wereldoorlog was de steun van de regering aan privé-universiteiten sterk achtergebleven en zelfs toen in de jaren '60 de vraag naar plaatsen op universiteiten toenam, vond de regering dat de universiteiten hun uitbreiding zelf moesten bekostigen. In 1970 verzorgden de privé-universiteiten onderwijs voor ongeveer 70% van alle universitaire studenten⁹. Het gebrek aan plaatsen leidde dan ook tot hevige protesten en uiteindelijk zegde de regering de financiële steun dan ook toe.

Het indelen van studenten naar leervaardigheid in klassen is deels wel geïmplementeerd, alleen was de nadruk in het proces subtiel verschoven van voordeel voor leerlingen die goed konden leren naar leerlingen die dat juist niet zo goed konden. Het resultaat was dat de hoeveelheid stof die de leerlingen moesten leren gereduceerd werd, waardoor de druk die op hen rustte wat afnam. In dit verband sprak het Ministerie van Onderwijs dan ook van *yutori no aru kyōiku* (ゆとりのある教育, 'onderwijs met ruimte').

Het geven van de mogelijkheid aan leerlingen van de hogere middelbare school om hun eigen vakkenpakket samen te stellen is eveneens wel ingevoerd, maar in de praktijk bleek ook dit niet het beoogde effect te hebben, aangezien leerlingen hoe dan ook zouden worden klaargestoomd om te kunnen slagen voor de toelatingsexamens van de universiteiten waarvoor een standaard kennispakket vereist was. Leerlingen zouden daarom niet snel een vakkenpakket kiezen dat niet op de toelatingsexamens van de universiteiten aansloot.

Onderwijshervormingen onder premier Nakasone

Aan het einde van de jaren '70, begin jaren '80, werd duidelijk dat de onderwijshervormingen gebaseerd op de adviezen van de *Chūkyōshin* niet het effect hadden wat beoogd was. Nog altijd was er geen alternatief voor het 6-3-3-systeem

⁹ L.J. Schoppa, p. 193

en aangezien praktisch alle scholen gericht waren op het laten slagen van scholieren voor de toelatingsexamens voor de universiteiten, was er weinig ruimte voor flexibelere richtlijnen met betrekking tot het onderwijsprogramma. In 1984 werd er dan ook opnieuw het initiatief genomen tot hervorming van het onderwijssysteem. De initiatiefnemer was dit keer de premier, Nakasone Yasuhiro (中曾根康弘).

Nakasone gaf publiekelijk toe dat het hervormingsprogramma dat in 1971 gestart was, op veel fronten tekortgeschoten was. Als één van de hoofdoorzaken zag hij het feit dat de hervormingen in de jaren '70 hoofdzakelijk een zaak waren van het Ministerie van Onderwijs, en als instituut dat slechts beperkte invloed had (het kon slechts op één vlak invloed uitoefenen), kon het niet meer bereiken dan slechts kleine verbeteringen in het systeem. Volgens Nakasone kon dit ondervangen worden door de instelling van een adviesorgaan dat boven het Kabinet stond, direct onder zijn leiding. Dit adviesorgaan kwam er in de vorm van de Ad Hoc Raad van Onderwijs (*Rinkyōshin*, 臨教審). De taak van deze Raad was het aanpakken van het toenemende geweld op scholen en misdragingen van leerlingen en verder van de meer basale problemen die een sociaal klimaat dat teveel nadruk legt op de academische achtergrond van individuen, een uniforme en niet flexibele structuur van formeel onderwijs en het internationaliseren van Japanse onderwijsinstututen met zich mee brachten. Nakasone wilde een onderwijssysteem creëren dat 'zich kan redden te midden van de verandering van de tijd', eentje dat zou kunnen helpen een 'maatschappij vol van levendigheid en creativiteit die past in de 21^e eeuw' te creëren¹⁰.

Ook de onderwijshervormingen onder Nakasone hebben uiteindelijk niet veel veranderd. Veel voorstellen voor echte veranderingen werden geleidelijk aan terzijde gelegd. Een aantal van de ideeën die opgeworpen werden, was gelijk aan aanbevelingen die de *Chūkyōshin* in de jaren '70 ook had gedaan, maar die nooit waren doorgevoerd of het beoogde effect gemist hadden. Zo werd het wederom opgeworpen dat enerzijds getalenteerde leerlingen toegestaan zou moeten worden een klas over te slaan en anderzijds trage leerlingen toegestaan zou moeten worden een jaar de klas opnieuw te laten doen. Ook het brengen van meer creativiteit in het onderwijs door de mogelijkheden van het samenstellen van vakkenpakketten te verbeteren werd opnieuw genoemd. Leerlingen zouden vanaf de derde klas van de middenschool in staat moeten worden gesteld hun vakkenpakket samen te stellen.

Andere hervormingspunten waarvan sprake was, waren bijvoorbeeld de verplaatsing van het begin van het schooljaar van april naar september (zoals gebruikelijk is in het Westen) en het toe te staan dat ouders vrijelijk konden kiezen naar welke basis- en middenschool ze hun kinderen lieten gaan (nu gingen ze automatisch naar de school die zich het dichtst bij hun huis bevond).

Verder was een centraal punt van de *Rinkyōshin* de term 'flexibilisering' (*jūnanka*, 柔軟化) van het onderwijs, waarbij de nadruk zou liggen op individualiteit. Dit kwam tot uiting in de bovengenoemde beoogde maatregel om de mogelijkheden tot het samenstellen van vakkenpakketten te verbeteren, maar daarnaast werden ook examen- en leerboekhervormingen beoogd. Nakasone zelf was voorstander geweest om het toelatingsexamen van de universiteiten volledig af te schaffen omdat het, zo vond hij, de creativiteit van de leerlingen sterk beperkte. De leerlingen op alle scholen in Japan kregen allen dezelfde kennis en training om maar te kunnen slagen voor de toelatingsexamens. Uiteindelijk werd 'afschaffen' niet overwogen door de *Rinkyōshin*, maar wel was er sprake van dat het oude systeem van toelatingsexamens vervangen zouden worden door een nieuw systeem, dat flexibeler van aard zou zijn. Deze nieuwe test zou zodanig gestructureerd worden, dat universiteiten slechts één onderwerp zouden mogen kiezen voor de test. Dit zou de

¹⁰ L.J. Schoppa, p.5

uniformiteit van het examensysteem wel verminderen, maar het was niet datgene waar Nakasone op gehoopt had.

De bovenstaande beoogde hervormingen waren het meest veelomvattend, maar ze zijn uiteindelijk allemaal niet in het onderwijssysteem geïmplementeerd. Andere hervormingen, die wel zijn doorgevoerd, waren veel kleinschaliger van aard en hadden nauwelijks iets te maken met bovenstaande hervormingen. Het gaat dan om het bevorderen van morele principes in het onderwijs, het bevorderen van vaderlandslievende dingen als respect voor de Japanse vlag en het volkslied en diverse voorstellen gericht op internationalisering (bijvoorbeeld taalonderwijs, programma's voor kinderen van ouders die tijdelijk in het buitenland gestationeerd hebben gezeten, internationale uitwisseling van studenten).

Over zowel de poging tot onderwijshervorming in de jaren '70 als het hernieuwde initiatief onder premier Nakasone kan gezegd worden, dat de meest vooruitstrevende veranderingen uiteindelijk dus niet zijn doorgevoerd. De redenen hiervoor waren divers, maar in de meeste gevallen kwam het erop neer dat er teveel partijen in de onderhandelingen zaten die onenigheid hadden met elkaar. Het Ministerie van Onderwijs, de *Chūkyōshin*, andere ministeries, docentenvakbonden, personeel op scholen, ouders, de *Rinkyōshin*, altijd waren er factoren waarover men het niet eens kon worden. Hoewel de opzet van de hervormingen in beide gevallen groots was, is er uiteindelijk maar weinig echt veranderd.

Conclusie

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk reeds is opgemerkt, wordt de geschiedenis van het Japanse onderwijs voornamelijk gekenschetst door vele hervormingen. Het meest opvallend is wellicht nog de omschakeling van onderwijsmethoden kort na de Meiji Restauratie. De Confucianistische scholen en de *terakoya* (寺子屋) waren instituten waar les gegeven werd op individuele basis; de studenten studeerden voor zichzelf en in hun eigen tempo. Dit gegeven verdween na de hervormingen in de Meiji-periode en is tot op heden, in ieder geval in de reguliere scholen, niet weer teruggekeerd.

In de inleiding werd de vraag gesteld in hoeverre er rekening is gehouden met de kinderen die het onderwijs volgden tijdens de vele hervormingen en veranderingen. Duidelijk is geworden dat, hoewel onderwijspolitiek zeker iets was dat vanaf de Meiji Restauratie als een belangrijk punt werd gezien door de Japanse regering, er minder belang leek te zijn bij het aarden van het kind zelf tijdens alle hervormingen.

In de periode na de Meiji Restauratie tot de Tweede Wereldoorlog was het doel eenduidig: Japan beschermen door zo snel mogelijk te moderniseren en nationalistische sentimenten te kweken. Over het welzijn van het individuele kind werd, met dit eenduidige doel voor ogen, niet erg nagedacht, ook niet door de kinderen zelf. Na de Tweede Wereldoorlog was het Japanse onderwijs onderhevig aan invloeden van het progressieve onderwijs, dat meer aandacht schonk aan het individuele kind. Toen er echter weerstand kwam tegen de door de Amerikaanse bezetter opgelegde onderwijsmaatregelen en het experimentele karakter van het progressieve onderwijs, werd deze invloed weer tenietgedaan. Japan ging verder met een economische inhaalslag en het onderwijs moest daarin net zo hard meedoen. In de jaren '70 bleek de inhaalslag dan ook succesvol te zijn geworden, dus een veranderd standpunt binnen het onderwijs was gewenst. Vanwege de vele strijdende partijen binnen de onderwijspolitiek, kwam er van de beoogde veranderingen echter weinig terecht.

Geconcludeerd kan worden dat in de periode van meer dan honderd jaar waarin er in Japan aan het onderwijssysteem gesleuteld is, de nadruk bijna voortdurend heeft gelegen op politieke doeleinden. Weinig van de veranderingen waren veranderingen die te maken hadden met de leerlingen die dat onderwijs volgden. Dit zou kunnen

impliceren dat het onderwijs in Japan wat de leerlingen zelf betreft altijd goed heeft gewerkt, óf dat de regering weinig belang heeft gehecht aan de beleving en de consequenties van het onderwijs voor het individu.

Hoofdstuk 2

Het leven van middelbare scholieren in Japan

Inleiding

In het vorige hoofdstuk is beschreven hoe het onderwijssysteem zoals Japan dat tegenwoordig kent tot stand gekomen is en welke factoren daarbij van belang waren. Het is nu tijd om in te gaan op het eigenlijke leven op de scholen zelf.

Zoals in de inleiding van deze scriptie reeds vermeld is, concentreert de centrale vraag zich voornamelijk op scholieren van de *chūgakkō* (中学校). In het vorige hoofdstuk is deze Japanse term voortdurend vertaald als 'middenschool'. De term die doorgaans wordt gebruikt in de westerse literatuur is *junior high school*, wat in het Nederlands te vertalen zou zijn als de onderbouw van de middelbare school.

Tussen de *chūgakkō* en de *kōtōgakkō* (高等学校, *senior high school* oftewel de bovenbouw van de middelbare school) zit echter een grens die veel duidelijker is dan op Nederlandse scholen het geval is. *Chūgakkō* en *kōtōgakkō* bevinden zich nooit in hetzelfde schoolgebouw en van een echte continuïteit is dan ook geen sprake. De grens tussen de twee scholen wordt gevormd door de toelatingsexamens (入学試験, *nyūgakushiken*) voor de *kōtōgakkō*, die een belangrijk evenement in het leven van middelbare scholieren vormen.

Gezien het kader van deze scriptie, zal in dit hoofdstuk voornamelijk worden ingegaan op het leven van de *chūgakusei* (中学生). Deze Japanse term laat zich letterlijk vertalen als "middenscholieren" of "middenstudenten", maar aangezien dit een in het Nederlands niet bestaande term is, is ervoor gekozen het Nederlandse equivalent 'middelbare scholier' te gebruiken. De *chūgakkō* wordt in dit hoofdstuk dan ook vertaald als 'middelbare school' en onderscheidt zich van de *kōtōgakkō*, welke vertaald wordt als 'hogere middelbare school'. Hoewel er zeker aspecten in het leven van een *chūgakusei* zijn die in het leven van een scholier van de *kōtōgakkō* hetzelfde zijn, dient er rekening mee gehouden te worden dat hier met 'middelbare school' dus alleen de *chūgakkō* bedoeld wordt.

Japanse scholen zijn ruwweg in twee soorten te verdelen: de publieke scholen (公立学校, *kōritsugakkō*) en de privé-scholen (私立学校, *shiritsugakkō*). Het voornaamste verschil tussen deze twee is dat voor privé-scholen een toelatingsexamen moet worden afgelegd. Voorts is het zo, dat privé-scholen een iets grotere mate van vrijheid hebben ten opzichte van regeringsbesluiten dan publieke scholen.

Zoals in de inleiding van deze scriptie reeds gesteld is, is het zo dat in de Japanse media er steeds meer aandacht is gekomen voor de problematiek onder middelbare scholieren in de afgelopen vijftien jaar. Als een belangrijke oorzaak wordt vaak de drukke agenda van de middelbare scholier aangewezen. Middelbare scholieren zouden het vreselijk druk hebben, weinig tijd hebben en lijden aan hevige stress. Buitenlandse media hebben dit beeld versterkt door reportages te publiceren over scholieren die geen tijd hebben om met vrienden om te gaan, die op de *juku* (塾, bijlesscholen) vol worden gestampt met feitenkennis om maar de toelatingsexamens te kunnen halen en door het relatief hoge zelfmoordpercentage onder middelbare scholieren voornamelijk te wijten aan stress.

In dit hoofdstuk zullen diverse aspecten in het leven van middelbare scholieren in Japan besproken worden om een beeld te schetsen van waar zij zich zoal mee bezig houden en hoe zij dat ervaren. Ingegaan zal worden op de vakken die ze volgen, het leven op de school zelf, clubactiviteiten, besteding van de vrije tijd, studie, *juku* en de situatie thuis. Geprobeerd zal worden tot een antwoord te komen op de vraag hoe druk het leven van Japanse middelbare scholieren nu eigenlijk is, met hoeveel stress

de scholieren te kampen hebben en hoe ongelukkig zij zichzelf daaronder voelen. In hoeverre klopt het dramatische beeld dat door de media geschapen is?

Paragraaf 2.1

Het lesniveau van Japanse middelbare scholen

In het eerste hoofdstuk werd schematisch een overzicht gegeven van het Japanse onderwijssysteem zoals dat tegenwoordig georganiseerd is. Wat zeker een Nederlandse lezer meteen zal zijn opgevallen, is het feit dat kinderen die de basisschool helemaal hebben doorlopen, automatisch doorstromen naar de middelbare school. Bij deze middelbare scholen wordt echter geen onderscheid gemaakt qua niveau, zoals dat bij Nederlandse scholen het geval is.

In Japan bestaat er geen onderverdeling naar niveau van middelbare scholen. Tot voor kort konden keuzes hierbij amper worden gemaakt; kinderen werden geacht naar de middelbare school te gaan die zich bevond in het district waar zij woonden. In 1999 is dit beleid versoepeld en wordt ouders enige inspraak gegeven in de keuze naar welke middelbare school hun kind gaat. Dit kan samenhangen met factoren als dat de middelbare school in het district waar een kind woont verder weg is dan de school in het aangrenzende district, moeilijker bereikbaar is vanwege slecht aansluitende verbindingen van het openbaar vervoer of vanwege geografische factoren. Voorts kan worden besloten tot overplaatsing van een kind naar een andere school omdat het op de school in zijn eigen district gepest wordt.¹¹

Het is echter niet zo, dat alle Japanse middelbare scholen volledig gelijkwaardig aan elkaar zijn. Formeel is dit wel het streven, maar in de praktijk blijken bepaalde scholen een betere reputatie te hebben dan andere. Zo kan een school een slechte naam hebben vanwege het aantal problemen dat zich er voordoet (geweldpleging, onhandelbare klassen) of de goede reputatie hebben veel kinderen klaar te stomen om te slagen voor de toelatingsexamens van de meer prestigieuze hogere middelbare scholen. Veel ouders zouden hun kinderen dan ook liever naar scholen met een dergelijke goede reputatie sturen, maar zoals hierboven reeds beschreven is, is de macht die zij hierover hebben slechts beperkt. Een mogelijkheid hiertoe is verhuizen naar het district van de school, een mogelijkheid die sommige ouders dan ook aangrijpen.

Ondanks dit verschil in reputatie, is er tussen de scholen onderling geen verschil qua niveau van lessen of leerstof. Hierdoor is het dus zo, dat een klas kan bestaan uit leerlingen die heel goed kunnen leren, leerlingen die het allemaal net kunnen bijbenen en leerlingen die niet goed kunnen leren en de draad kwijtraken. Gezien het feit dat er doorgaans klassikaal les wordt gegeven en er weinig ruimte is voor individuele begeleiding tijdens de les, kan hier op de school zelf niet direct wat aan worden gedaan. Het is niet mogelijk dat de betere leerlingen een klas overslaan of dat de minder goede leerlingen een klas overdoen, waardoor de samenstelling van de klassen gedurende de hele middelbare schoolperiode gelijk blijft. Op dit punt zal in het volgende hoofdstuk nader worden ingegaan.

Paragraaf 2.2

Het lesprogramma

Alvorens dieper in te gaan op het eigenlijke leven van middelbare scholieren in Japan, is het nuttig te kijken naar de onderwerpen waar zij zich op school tijdens de lessen daadwerkelijk mee bezig houden.

¹¹ *Monbukagakushō* (文部科学省, Japanse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Sport en Cultuur) *White Paper Database*, www.mext.go.jp

Over het algemeen kan van Japanse middelbare scholen gezegd worden, dat ze nastreven de persoonlijkheid van de scholier te cultiveren. Nadruk wordt vaak gelegd op de sociale, emotionele, fysieke én academische ontwikkeling van de scholier. Daardoor wordt er niet alleen aandacht geschonken aan academisch georiënteerde vakken, maar ook aan non-academische vakken als moreel onderwijs, kunst en muziek. Tabel 1 geeft een overzicht van de vakken die gegeven worden en het aantal uren dat daaraan besteed wordt.

Uit tabel 1 kan worden geconcludeerd dat er inderdaad sprake is van een balans

Tabel 1 Aantal uren studie per vak per jaar (1998). Bron: Fukuzawa en LeTendre, p. 12			
Vaknaam	1^e jaar	2^e jaar	3^e jaar
Japans	140	105	105
Sociale studiën	105	105	85
Wiskunde	105	105	105
Natuurwetenschap	105	105	80
Vreemde taal	105	105	105
Muziek	45	45	35
Kunst	45	35	35
(handvaardigheid)			
Lichamelijke opvoeding	90	90	90
Winkel/Gezinseconomie	70	70	35
Moreel onderwijs	35	35	35
Speciale activiteiten	35	35	35
Keuzevakken	0-30	50-85	105-165
Samengevoegde studiën	70-100	70-105	70-130
Totaal	980	980	980

tussen academische en non-academische vakken. Opvallend is, dat non-academische vakken zeker éénderde van het volledige lesprogramma innemen. Hierin wordt de wens van het Ministerie van Onderwijs om op Japanse middelbare scholen de persoonlijkheid van de scholier te helpen ontwikkelen sterk gereflecteerd.

Als vreemde taal wordt in de praktijk eigenlijk altijd Engels genomen. Met 'speciale activiteiten' worden festivals, sportdagen, excursies en dergelijke bedoeld.

Er is sprake van bijzonder weinig verschillen tussen de diverse middelbare scholen in Japan. Het Ministerie van Onderwijs

heeft standaard richtlijnen uitgevaardigd om het aantal uren dat een vak moet worden onderwezen en de inhoud van de lessen te bepalen. Ook bepaalt het Ministerie de doelen van diverse activiteiten op school. Voorts bepaalt het welke leerboeken er op de scholen gebruikt mogen worden en welke niet. Dit gecombineerd met het feit dat het Ministerie veel inspraak heeft in het algemeen te voeren beleid op de scholen, zorgt ervoor dat er sprake is van een grote mate van homogeniteit. De scholen hebben nog een zekere mate van vrijheid met betrekking tot de volgorde waarin de leerstof wordt onderwezen, maar de inhoud van de lessen zelf staat vast. Dit geldt overigens niet alleen voor de academisch georiënteerde vakken, maar ook voor de non-academische vakken.

Een andere manier waardoor er enige variatie ontstaat tussen de verschillende middelbare scholen, is door het toepassen van extra lesmateriaal. Op sommige scholen wordt gebruik gemaakt van extra leerkaarten of quizen om de geleerde stof te overhoren, enigszins afhankelijk van het budget dat de school ter beschikking heeft. Het gebruik van dergelijk extra lesmateriaal hoeft slechts door het lokale bestuur goedgekeurd te worden dus is er van hogerhand een minder strenge controle op. De verschillen die hierdoor ontstaan blijven echter van bijzonder weinig betekenis; in de praktijk komt het er slechts op neer dat exact dezelfde stof op een andere manier gepresenteerd wordt.

Het lesprogramma op middelbare scholen bestaat dus grofweg uit een academisch en een non-academisch deel. Hoewel middelbare scholen tot doel hebben de persoonlijkheid van de scholier te cultiveren, komt dit tijdens de academische lessen doorgaans niet echt tot uiting. Deze lessen concentreren zich eigenlijk altijd rond de docent. De docent is gedurende de hele les aan het woord en interactie met leerlingen vindt voornamelijk plaats door te controleren of de les voldoende is voorbereid, vragen over de les zelf te stellen en door leerlingen bepaalde onderdelen te laten opzeggen. Er is weinig ruimte over voor vragen van leerlingen of voor discussie over bepaalde onderwerpen. Het doel van deze lessen is dan ook eenduidig: het beheersen van de stof ter voorbereiding op de examens.

Paragraaf 2.3

Het non-academische programma, *hōmurūmu* en *bukatsu*

Zoals hierboven reeds beschreven is, is er in het academische lesprogramma op middelbare scholen weinig merkbaar van het doel, de persoonlijkheid van de scholier te cultiveren. Dit streven komt echter duidelijk naar voren in het non-academische programma, het 'thuislokaal' (ホームルーム, *hōmurūmu*) en clubactiviteiten (部活, *bukatsu*).

Het non-academische programma

In tegenstelling tot de lessen van het academische programma, concentreren de lessen van het non-academische programma zich om de scholier. Scholieren nemen deel aan activiteiten in kleine groepjes en werken de rest van de tijd hoofdzakelijk individueel. Docenten nemen een meer begeleidende dan leidinggevende rol aan. De mate van begeleiding is zelfs vrij beperkt; de scholieren hebben veel vrijheid om te kiezen wat ze doen en hoe ze iets doen. Op deze manier wordt hen de gelegenheid gegeven zichzelf te ontplooien. Het aanbod aan vakken is divers genoeg. Creativiteit kan worden ontplooid tijdens vakken als kunst en muziek en tijdens lichamelijke opvoeding kunnen diverse sporten worden beoefend. Leerlingen kunnen hierbij zelfs hun eigen trainings- of oefenprogramma opzetten.

Het gezag wordt tijdens de non-academische lessen veel minder sterk gehandhaafd dan tijdens de academisch georiënteerde lessen. Leerlingen hebben veel meer vrijheid om met vrienden en vriendinnen te kletsen. Veel leerlingen zien de non-academische vakken dan ook veelal als een soort 'pauze' tussen de academische vakken. Hierdoor wordt het contrast tussen de academische en non-academische vakken duidelijk zichtbaar. De academische vakken, geleid door de docent, met weinig inbreng van de scholier, zijn zeer gestructureerd. De non-academische vakken, met weinig inbreng van de docent, geven de scholier relatief veel vrijheden, mogelijkheden tot zelfontplooiing en zijn veel minder gestructureerd.

Naast de standaardvakken van het non-academische programma zijn er ook nog de 'speciale activiteiten'. Hierbij kan het gaan om festivals of schoolevenementen. Tijdens festivals moeten bepaalde klassen bijvoorbeeld een dorp uit de oudheid nabouwen of liederen zingen. Afgezien van de eigenlijke voorbereiding, moeten hiertoe ook dingen georganiseerd worden. Er moet besloten worden wat voor activiteiten er op een festival ontplooid zullen worden en hoe dat zal gebeuren. Werk moet verdeeld worden tussen de leerlingen en er moet over het thema gediscussieerd worden. In het geval van sportieve activiteiten moeten strategieën worden uitgedacht en teams worden ingedeeld. Bij het indelen van dergelijke teams worden minder getalenteerde leerlingen vaak bij hun meer getalenteerde medescholieren ingedeeld, zodat de beteren de minder goeden kunnen helpen en coachen. Op die manier ontstaat een gevoel van saamhorigheid. Dit wordt nog

versterkt doordat klassen het tegen elkaar op moeten nemen. Op deze manier wordt bovendien de identificatie van de scholier met de school versterkt.

Veel van dit organisatorische werk vindt plaats in het 'thuislokaal' (zie verderop) of in het wekelijkse uurtje moreel onderwijs. Hoewel het vak moreel onderwijs formeel los staat van de speciale activiteiten, is het zo dat gesprekken over de speciale activiteiten vaak concrete voorbeelden opleveren waar de docent op kan inhaken om de leerlingen moraal bij te brengen. Tijdens deze lessen worden bovendien vaak discussies over de goede en slechte punten binnen een thuislokaal gehouden, waaruit ook weer concrete problemen tevoorschijn kunnen komen waar de docent op kan inhaken.

Het non-academische gedeelte van het lesprogramma is voor Japanse scholieren aanmerkelijk belangrijker dan voor scholieren in veel andere landen. Om te beginnen, neemt dit deel van het lesprogramma sowieso al ééndertigste van het gehele lesprogramma in beslag (tabel 1). Tot deze hoeveelheid blijft de tijd die aan non-academische vakken wordt besteed in de praktijk echter nauwelijks beperkt; veel scholieren kiezen ervoor om buiten dit basispakket om ook nog andere binnenschoolse activiteiten met hun medescholieren te ontplooiën (*bukatsu*). Hierop zal later verder worden ingegaan. Het non-academische gedeelte is voor Japanse scholieren voornamelijk van belang omdat ze in dit gedeelte de mogelijkheid vinden zichzelf te ontplooiën, hun interesses voor verschillende zaken te verbreden, samen te leren werken, sociale contacten te verstevigen en hun lichamelijke conditie op peil te houden. In de praktijk blijkt hiertoe buiten de school om bijzonder weinig gelegenheid te zijn.

Het 'thuislokaal' (ホームルーム, *hōmurūmu*)

Op Japanse middelbare scholen is sprake van onderverdeling in 'thuislokalen', een fenomeen afkomstig van de Verenigde Staten. In de VS wordt dit begrip *homeroom* genoemd. In Japan heeft men dit woord overgenomen: *hōmurūmu*.

De indeling van klassen op Japanse middelbare scholen is enigszins te vergelijken met de indeling in parallelklassen zoals dat op Nederlandse scholen gebeurt. Leerlingen van deze parallelklassen trekken nagenoeg de hele dag met elkaar op. Deze parallelklassen hebben elk een eigen 'thuislokaal', een lokaal waar de leerlingen van een parallelklas meerdere keren per dag samenkomen. Tijdens deze samenkomsten discussiëren ze over verschillende zaken met betrekking tot de klas of de school of over volledig andere dingen, doen ze samen karweitjes of ontspannen ze zich. Parallelklassen als geheel nemen het vaak ook tegen elkaar op als het gaat om prestaties op bijvoorbeeld het sportieve vlak. Hierdoor ontstaat bij de meeste leerlingen een sterk gevoel van identificatie met de klas.

Het bevorderen van het gevoel van identificatie met de klas (学級造り, *gakkyūzukuri*) is een van de belangrijke, maar ook moeilijke taken van de docent van het thuislokaal. Net als op veel andere vlakken in de Japanse cultuur, wordt het op Japanse scholen belangrijk gevonden dat er een verantwoordelijkheidsgevoel bij ieder individu bestaat voor de gehele groep. Docenten kunnen dit gevoel bevorderen door bijvoorbeeld met de leerlingen te praten over wat ze van de klas vinden en wat beter gedaan zou kunnen worden. Voorts kunnen zij doelen vaststellen waar de hele klas voor gaat, bijvoorbeeld het gemiddelde van de klas voor een bepaald vak verhogen of schoonmaakgroepen verbeteren. Veelal wordt de psychologie van de groep ook gebruikt door docenten om individuele leerlingen ertoe aan te zetten harder te studeren. Leerlingen die lage cijfers halen waardoor het gemiddelde van de klas omlaag gaat, worden aangespoord harder te studeren omdat hun lage cijfers ten koste gaan van de klas. Dit aspect is echter zuiver psychologisch, omdat er met de gemiddelden niets gedaan wordt met betrekking tot de toelatingsexamens.

De docent van de thuislokalen (*tannin-sensei*, 担任先生) is een belangrijke persoon in het leven van middelbare scholieren. Ze kunnen worden gezien als mentor van de klas, maar dan met meer taken en verantwoordelijkheden dan in de meeste westerse landen. Scholieren komen een aantal keren per dag met de *tannin-sensei* samen. Ze kunnen met allerlei problemen bij hem of haar terecht, zowel op het vlak van de school als op het persoonlijke vlak. De *tannin-sensei* hebben grote verantwoordelijkheden. Als er buiten de school iets gebeurt, is de *tannin-sensei* doorgaans de eerste binnen de school die op de hoogte wordt gesteld. Het komt zelfs voor dat in het geval dat een scholier met de politie in aanraking is gekomen, de *tannin-sensei* eerder bericht krijgt dan de ouders. Alles wat er verder binnen de school met betrekking tot de scholieren van diens thuislokaal gebeurt, wordt aan de *tannin-sensei* bericht.

Omdat de *tannin-sensei* zoveel verantwoordelijkheid heeft voor de scholieren in de klas, is het belangrijk dat er emotionele binding, vertrouwen en weinig afstand bestaat tussen hem of haar en de scholieren van de klas in kwestie. In het Japans wordt de term *kazokuteki shakai* (家族的社会) in dit verband vaak genoemd. Letterlijk betekent de term 'familieachtige samenleving' en veel *tannin-sensei* zeggen een dergelijke ontspannen, vertrouwelijke sfeer na te streven in de klas. Hiertoe helpt de *tannin-sensei* mee met corveediensten of eet hij of zij mee met de scholieren in de pauzes. Op veel scholen moeten kinderen een soort dagboekje bijhouden, waarin ze iedere dag schrijven wat ze hebben gedaan, gecombineerd met enkele opmerkingen daarover. De *tannin-sensei* leest die dagboekjes en schrijft er meestal nog een kort commentaar bij. Op deze wijze blijft de *tannin-sensei* goed op de hoogte van het leven van de scholieren. Bovendien zijn veranderingen gemakkelijker waar te nemen, waarover de *tannin-sensei* met de kinderen kan praten. *Tannin-sensei* nemen voor veel scholieren dus een rol in die bijna net zo belangrijk, zo niet belangrijker is dan de rol die de ouders innemen.

Binnen de thuislokalen zelf is er doorgaans ook sprake van groepsvorming. Er ontstaan kliekjes van een aantal meisjes of een aantal jongens die veel met elkaar optrekken. Als de kliekvorming binnen een parallelklas niet te sterk is, is de cohesie van de klas als geheel doorgaans groter. Kliekjes die bestaan uit meisjes zitten in het thuislokaal vaak uitgebreid met elkaar te kletsen en binnen kliekjes die bestaan uit jongens wordt veel gestoeid. Dit gedrag wordt overigens ook vaak voortgezet tijdens de pauzes van ongeveer tien minuten tussen de lessen door, een moment om even te ontspannen voor veel leerlingen.

Clubactiviteiten (*bukatsu*, 部活)

Heel typerend voor Japanse middelbare scholen zijn de clubactiviteiten (*bukatsu*). Op de scholen bestaan diverse clubs, die elk samengesteld zijn uit leerlingen uit verschillende klassen, zowel hoge als lage. Clubs bieden dus aan scholieren de ideale mogelijkheid om ook buiten hun parallelklas om vriendschappen te vormen. De vriendschappen die hier ontstaan zijn veelal zelfs hechter dan die in het thuislokaal en blijven veelal stabiel gedurende de drie jaar dat een leerling naar de school gaat.

Er is sprake van een verdeling tussen verplichte en vrijwillige clubs. Verplichte clubs komen doorgaans slechts eens per week bij elkaar. Veel scholieren lopen niet echt warm voor de activiteiten van deze clubs. Van grotere betekenis zijn eigenlijk de vrijwillige clubs. Deze clubs nemen doorgaans veel meer tijd in beslag dan de verplichte en scholieren zijn hier doorgaans veel enthousiaster mee bezig. Docenten moeten leerlingen vaak zelfs vragen de school 's avonds te verlaten als die gaat sluiten omdat ze zo enthousiast met hun clubactiviteiten bezig zijn.

Er is een groot aantal verschillende soorten clubs, zowel sportieve (bijvoorbeeld voetbalclubs) als culturele (bijvoorbeeld muziekclubs).

Een belangrijke functie van de clubs is dat kinderen kennismaken met de sociale hiërarchie zoals die in de Japanse maatschappij geldt. Derdeklassers hebben de leiding over de club en begeleiden nieuwe leden. Ze worden gezien als voorbeelden voor de junioren en ze gedragen zich daar ook naar. Automatisch is het dus zo, dat als een kind naar een hogere klas gaat, diens senioriteit binnen de club ook groter wordt. Dit bevordert tevens het gevoel van identiteit van oudere studenten met zowel de club als de school.

Japanse middelbare scholieren brengen dus een aanzienlijk deel van hun tijd door met clubactiviteiten. Lidmaatschap van clubs wordt als zo vanzelfsprekend gezien, dat veel kinderen lid worden van een club die misschien niet eens hun specifieke interesse heeft, om in ieder geval maar lid van een club te zijn. Gemiddeld wordt zeven en een half uur per week besteed aan de clubactiviteiten¹². Veelal vinden er ook nog clubactiviteiten plaats op de vrije zondagen; voetbalclubs bijvoorbeeld die wedstrijden spelen of muziekclubs die een optreden geven.

Zeker studenten die op school in de academische vakken minder goed presteren, zijn geneigd veel tijd en energie te steken in de clubactiviteiten. Op deze manier hebben ze het gevoel de matige prestaties op andere gebieden binnen de school wat te kunnen compenseren.

De school als ontmoetingsplaats

Of kinderen nu goed met de les mee kunnen komen of niet, de meesten vinden het geen enkel probleem om naar school te gaan. De meeste middelbare scholieren zijn het erover eens dat school belangrijk is en dat het leuk is om erheen te gaan. Niet in de eerste plaats om academische redenen, maar voornamelijk vanwege het feit dat de school de plaats is waar hun vrienden en vriendinnen zijn. Het sociale leven van kinderen op de middelbare school speelt zich op school af. In het non-academische gedeelte van het lesprogramma, de pauze, de speciale activiteiten en de *bukatsu* vinden ze genoeg gelegenheid om met hun medescholieren om te gaan. De antwoorden op de enquête die ik heb gehouden onder 32 *juku*-scholieren op middelbare schoolleeftijd bevestigden dit idee. Bijna iedereen gaf aan het leuk te vinden naar school te gaan en dat school belangrijk was in hun leven omdat het de plaats was waar hun vrienden en vriendinnen zijn¹³.

Paragraaf 2.4

Bijlesscholen (塾, *juku*) en de 'examenhel'

Typerend voor het Japanse onderwijssysteem is de aanwezigheid van een groot aantal *juku*, een begrip dat het best vertaald kan worden als 'bijlesschool'. De overgrote meerderheid van de Japanse middelbare scholieren bezoekt dergelijke schooltjes. *Juku* zijn commercieel gezien dan ook één van de grootste successen in Japan van de afgelopen decennia.

Het beeld dat bij velen bestaat van deze *juku* is niet zo positief. In de media, zowel de Japanse als de buitenlandse, worden *juku* afgeschilderd als 'stampscholen', waar onder hevige druk in een zo snel mogelijk tempo de stof voor de examens gestampt moet worden. In de praktijk blijkt dit echter iets anders in zijn werk te gaan.

In principe vallen er twee soorten *juku* te onderscheiden: kleine *juku*, meestal geleid door een vrouw die ook les zou mogen geven op een school maar dat op het moment niet doet, met een studentenaantal dat niet groter hoeft te zijn dan vijftien, en grote *juku* die onderdeel uitmaken van een keten, geleid door een voormalige leraar op een school die echter in de *juku* veel meer geld kon verdienen dan op de

¹² Fukuzawa en LeTendre, p. 56

¹³ Zie appendix

school en daarom is overgestapt, met studentenaantallen van doorgaans meer dan zestig¹⁴.

De werking van de kleine *juku* is doorgaans iets anders dan die van de grote. Veelal is het hoofddoel er de stof die de scholieren die dag op school hebben gehad nogmaals door te nemen en ze te helpen die stof te begrijpen. Hiertoe worden precies dezelfde leerboeken gebruikt als tijdens de lessen op school en doorgaans wordt ook dezelfde koers als op school gehandhaafd. De sfeer is vaak ontspannen, er wordt veel gekletst tussen de studenten onderling en de studenten en de docent. De lessen zijn dus veel informeler van aard dan de gewone lessen op school. Ouders blijven vaak ook nog even staan praten als ze hun kinderen naar de *juku* hebben gebracht of weer komen ophalen. Veel docenten spelen een soort dubbelrol van zowel leraar als iemand die zich bekommert om het welzijn van de kinderen. De mogelijkheid tot sociaal contact die de kinderen wordt geboden is een belangrijk aspect van deze *juku*.

Deze kleine *juku* vormen een licht contrast met de grote *juku*-ketens die in veel grote steden bestaan. De lessen op deze *juku* zijn doorgaans veel meer gestructureerd, veel minder informeel en het tempo is doorgaans hoger. Het doel van deze *juku* is eenduidig: de scholieren laten slagen voor toelatingsexamens. Op deze *juku* wordt, net als op scholen, in veel gevallen een sfeer gecreëerd waarin iedere scholier deel uitmaakt van een 'team' dat het toelatingsexamen moet 'verslaan'¹⁵. Er bestaan echter desondanks ook *juku* waar een tegenovergestelde sfeer heerst, waarin studenten het gevoel hebben het tegen elkaar op te nemen.

Ondanks het ietwat stijve karakter van deze grote *juku*, wordt ook hier veel scholieren de mogelijkheid tot sociaal contact geboden. Veel scholieren gaan samen naar de *juku* toe. Bovendien komt het heel veel voor dat scholieren voor of na de *juku*-les bij elkaar komen om nog wat te praten of samen wat te eten. Verder bezoeken scholieren uit verschillende districten deze grote *juku* waardoor hen de gelegenheid wordt geboden in contact te komen met scholieren uit andere buurten dan waar zijzelf vandaan komen. Op die manier kunnen zij hun sociale contacten verder uitbreiden.

Veel scholieren hebben plezier in het bezoeken van de *juku*, omdat zij er met vrienden kunnen omgaan. Dat aspect is, naast het eigenlijke doel van de *juku* om de prestaties van de kinderen te verbeteren, erg belangrijk. Voorts wordt scholieren die goed kunnen leren de mogelijkheid geboden om op school op de lessen terug te blikken en zich op de *juku* extra voor te bereiden op toelatingsexamens.

De 'examenhel' (試験地獄, *shiken jigoku*)

In tegenstelling tot wat in veel andere landen het geval is, kan gezegd worden dat het in Japan moeilijker is om het toelatingsexamen van een school te halen dan een opleiding af te ronden. De term 'examenhel', geïntroduceerd door de Japanse media, is dan ook voornamelijk van toepassing op de voorbereiding van de toelatingsexamens. Oorspronkelijk sloeg de term met name op de toelatingsexamens die scholieren van de hogere middelbare school moesten afleggen voor de universiteiten. Tegenwoordig gaat de term echter ook op voor middelbare scholieren. De toelatingsexamens die middelbare scholieren moeten halen om toegelaten te worden tot bepaalde hogere middelbare scholen zijn redelijk bepalend voor de toekomst van de student. Toelating tot een hogere middelbare school met een goede reputatie betekent automatisch een veel grotere kans op toelating tot de beste universiteiten.

Gezien het grote belang dat wordt gehecht aan deze toelatingsexamens, wordt er wel gesproken van 'examenhel'. De periode van voorbereiding op deze examens

¹⁴ Fukuzawa en LeTendre, p. 29-30

¹⁵ Fukuzawa en LeTendre, p. 30

betekent voor de meeste scholieren een tijd van veel stress, veel blokken en bijzonder weinig tijd voor ontspanning. Extra druk kan nog ontstaan door verwachtingspatronen die binnen de familie bestaan.

Aan de andere kant zet het bestaan van deze 'examenhel' ook veel ouders ertoe hun kinderen naar minder prestigieuze hogere middelbare scholen te sturen. Vaak zijn zij bang, dat toelating tot een dergelijke school drie jaar intensief studeren gevolgd door opnieuw een 'examenhel' in zal houden.

Aan het einde van hun tweede jaar op de middelbare school krijgen kinderen hun eerste oefenexamens. Deze zetten zich gedurende het gehele derde jaar voort. Hierdoor is er duidelijk sprake van transitie. Het eerste jaar is relatief ontspannen, kinderen krijgen de mogelijkheid om te wennen aan de middelbare school na hun basisschoolperiode. Veel tijd en aandacht kan worden besteed aan non-academische vakken en *bukatsu*. In het tweede jaar verschuift de aandacht geleidelijk van de non-academische kant van de studie naar de academische en in het derde jaar is de aandacht volledig gericht op de toelatingsexamens van de hogere middelbare school. Hoewel de leerplicht ophoudt na beëindiging van de middelbare school en het dus niet strikt noodzakelijk is dergelijke toelatingsexamens af te leggen, blijkt tegenwoordig zo'n 95% van de scholieren dit wel te doen¹⁶. De reden hiervoor is simpel: de kansen op de arbeidsmarkt zijn voor afgestudeerden van de middelbare school relatief klein.

Paragraaf 2.5 Vrije tijd

Het allereerste dat opgemerkt kan worden als het gaat over de vrije tijd van middelbare scholieren in Japan, is dat zij die veel minder hebben dan middelbare scholieren in de meeste westerse landen. Zoals hierboven al is opgemerkt, zijn ze, naast hun reguliere lessen op school, veel tijd kwijt met *bukatsu*. Veel scholieren zullen echter geneigd zijn dit ook onder de categorie 'vrije tijd' te laten vallen, omdat het toch gaat om participatie in iets waar ze veel plezier aan beleven en wat ze zelf

Figuur 1. Beschrijving weekindeling van een Japanse middelbare scholiere

"'s Maandags slaap ik uit tot 07:00 omdat ik de vorige dag de tijd heb gehad mijn lessen voor te bereiden. Ik maak het halletje schoon, ontbijt en praat met mijn moeder tot een vriendin langskomt om samen met me naar school te lopen om 08:00. Ik heb clubactiviteiten iedere dag na school tot 18:00 of 18:30. Als ik thuiskom, oefen ik een uur tot anderhalf uur lang op de piano tot het eten om 20:00. Soms, als ik tijd heb, kijk ik tv of lees ik strips tot het eten nadat ik klaar ben met het oefenen op de piano. Na het eten ga ik in bad en begin om 21:00 of uiterlijk 21:30 met studeren. Vanwege de clubactiviteiten ben ik echter moe rond 22:30. Ik probeer wel door te studeren want ik volg een *shinken zemi* (進研ゼミ, correspondentietype cursus ter voorbereiding van examens). Om 23:30 ben ik te moe om mijn ogen open te houden. Ik maak me klaar om naar bed te gaan en besluit mijn les de volgende ochtend voor te bereiden.

"Ik sta dus van dinsdag tot en met zaterdag op om 05:30 en studeer tot 06:30. Tussen 06:30 en 07:00 ontbijt ik en maak ik het halletje schoon. Van dinsdag tot en met vrijdag is er ochtendtraining van de volleybalclub van 07:15 tot 08:15, dus ik ga om 07:00 van huis weg. We trainen iedere dag met de club, dus de rest van de week is hetzelfde, behalve op donderdag, wanneer ik in plaats van op de piano te oefenen, les heb van 18:30 tot 20:00. Op zaterdagen trainen we na schooltijd met de club, van 13:30 tot 15:30 of van 15:30 tot 17:30. Ik heb niet veel vrije tijd, dus ga ik voor of na de training een uurtje of zo winkelen. Als ik thuiskom, oefen ik meestal een uur of twee op de piano omdat ik door de week niet zoveel tijd heb om te oefenen als ik zou willen. We eten 's zaterdags vroeg, om 18:00. Na het eten heb ik veel tijd, dus herhaal ik de lessen van de afgelopen week en ga ik vroeg naar bed, om ongeveer 22:30.

"Op de meeste zondagen is er ofwel een oefenwedstrijd met een ander team of een samenkomst. Vorige week waren de stadskampioenschappen dus we moesten om 04:30 opstaan om er om 06:00 te zijn. Meestal is het niet zo vroeg, maar soms moeten we wel twee uur reizen, dus dan sta ik nog steeds op om een uur of 06:00. Als de wedstrijd is afgelopen, ben ik 's avonds om 18:30 of 19:00 thuis maar als het ver weg is, ben ik soms niet eerder thuis dan 20:00. Ik ben dan erg moe dus bereid ik na het eten de lessen voor de volgende dag ongeveer een uurtje voor en ga dan naar bed."

(Fukuzawa & LeTendre, p. 99-100, vertaald door de schrijver van deze scriptie).

¹⁶ Fukuzawa en LeTendre, p. 27

gekozen hebben. Naast *bukatsu* neemt ook het bezoek aan *juku* een aanzienlijk deel van de tijd na school in beslag. Voorts staan veel ouders erop dat hun kinderen ook minstens één discipline hebben, zoals bijvoorbeeld pianoles. Uiteindelijk blijft hierdoor bijzonder weinig vrije tijd over.

De vrije tijd die overblijft wordt veelal ingevuld door samen met vrienden of vriendinnen te gaan winkelen of naar de "karaoke" bar te gaan. Meestal hebben ze hier echter niet meer dan een uurtje de tijd voor. Docenten proberen actief te voorkomen dat leerlingen zonder vrienden of vriendinnen van dezelfde school naar amusementscentra of winkelcentra gaan, omdat zij menen dat zulke activiteiten de band met de school zouden kunnen ontwrichten.

Naast de vrijetijdsbesteding met vrienden, wordt er nog een klein beetje thuis aan vrijetijdsbesteding gedaan. Zoals echter in de volgende paragraaf besproken zal worden, zijn Japanse middelbare scholieren maar heel weinig thuis. Als ze thuis zijn, moeten ze de lessen voor de volgende dag voorbereiden, soms nog wat helpen in het huishouden en blijft er maar weinig vrije tijd over. De tijd die overblijft, wordt meestal gevuld met het kijken naar televisie, het lezen van boeken of strips, het spelen van computerspelletjes of soortgelijke vormen van ontspanning. Veel kinderen ruimen hier ook daadwerkelijk tijd voor in en zetten de volgende dag de wekker extra vroeg zodat ze dan hun lessen nog voor kunnen bereiden.

In figuur 1 is een beschrijving te lezen van de weekindeling van een Japanse middelbare scholiere. Hoewel niet alle middelbare scholieren het zo druk hebben als zij en de weekindeling van andere scholieren er heel anders uit kan zien, geeft het een aardig beeld van de activiteiten van middelbare scholieren en de strakke planning waaraan ze zich moeten houden.

Paragraaf 2.6

De situatie thuis en de rol van de ouders

In veel westerse landen is het gebruikelijk dat kinderen na schooltijd vrijwel meteen teruggaan naar huis om daar hun huiswerk te doen en zich te ontspannen. Zoals misschien al duidelijk was na het lezen van de vorige paragrafen, is dit in Japan iets anders gesteld. De meeste Japanse middelbare scholieren hebben een druk leven buitenshuis, bestaande uit de tijd die ze op school doorbrengen, clubactiviteiten die zowel voor als na schooltijd plaatsvinden, het bezoeken van *juku*, disciplines, enzovoorts. Kinderen brengen dus relatief weinig tijd thuis door. Dit is iets waarvan men zich in Japan terdege bewust is, en leuk vinden de meeste ouders het niet. Ze aanvaarden het echter wel, want de meeste ouders zien de scholing van hun kind toch als het allerbelangrijkst.

Wat verwachten de ouders van de scholing van hun kind? Voor veel ouders is de school een plaats waar het karakter van hun kind wordt gevormd. Het is een plaats waar kinderen leren door te zetten en hun best te doen (*ganbaru*, 頑張る) en waar ze leren te volharden in minder aangename dingen (*gaman suru*, 我慢する). Veel docenten delen de mening dat het vormen van het karakter belangrijk is. Het belang dat daaraan wordt gehecht, is duidelijk terug te zien in de balans die op scholen wordt gecreëerd van enerzijds hard studeren en anderzijds blootstelling aan kunst en muziek, een veelvoud aan speciale activiteiten en actieve lichamelijke opvoeding. Veel ouders lijken zich echter toch nog het meest bezig te houden met de prestaties van hun kinderen bij de toelatingsexamens. Ze zien succes op school als een garantie tot succes in het latere leven.

Hoewel het dus veel voorkomt dat ouders hun kinderen weinig zien als zij naar de middelbare school gaan, proberen ze hen wel zoveel mogelijk te steunen. Gezien de drukke agenda's van de kinderen is steun door de familie dan ook noodzakelijk.

***Kyōiku mama* (教育ママ, 'onderwijsmoeders')**

Een term die in de media veel gebruikt wordt voor Japanse moeders die 'geobsedeerd' zijn door het onderwijs dat hun kinderen ondergaan en tot het uiterste gaan in het bieden van steun, is de term *kyōiku mama*. Vooral veel moeders van kleuters en lagere schoolkinderen zouden als zodanig gecategoriseerd kunnen worden. Zij bereiden uitgebreide lunches, controleren de schooltassen of alles er wel in zit en zorgen voor eventueel benodigd extra materiaal. Ook bestaat er op sommige scholen een systeem van 'schooldienst'. Ouders worden dan bijvoorbeeld één zondag per maand op school verwacht om onkruid tussen de tegels op het schoolplein vandaan te krabben.

Op de middelbare school vervallen veel van de voornoemde taken. Voor de lunches wordt meestal op de school zelf gezorgd en veel tweedejaars meisjes bereiden liever zelf hun lunch indien nodig. Verder zijn kinderen heel weinig thuis, wat voor de moeder ook wat druk van de ketel neemt.

De *kyōiku mama* van de middelbare school heeft het voornamelijk 's avonds erg druk. Veelal moet ze twee keer avondeten voorbereiden; één keer voor de echtgenoot en één keer voor de kinderen die naar de *juku* gaan. Als de kinderen in hun kamer zitten te studeren, komen moeders hen vaak snacks brengen of masseren hun schouders. Ouders helpen hun kinderen echter zelden tot nooit met hun huiswerk. De voornaamste reden hiervoor is, dat ze de stof op de middelbare school vaak te ingewikkeld vinden. Liever besteden ze geld aan een *juku* of een privé-docent dan zich in de stof te verdiepen. Ze proberen wel op hun kinderen over te brengen dat ze het belangrijk vinden dat er gestudeerd wordt, bijvoorbeeld door een hoek van hun kleine huisje helemaal als studiehoek voor hun kind in te richten.

De ouders spelen ook een belangrijke rol bij de beslissing voor welke hogere middelbare school hun kind het toelatingsexamen zal gaan doen. Ze berekenen hoeveel kans hun kind maakt door diens cijfers te toetsen aan de cijfers die vereist zijn voor toelating tot de hogere middelbare scholen. Ze kijken of er genoeg geld beschikbaar is voor het vervoer van en naar de school. Veelal sparen ouders ook geld voor één of twee jaar *rōnin*-studie. De term *rōnin* (浪人) betekent van oorsprong 'meesterloze samurai'. In dit geval wordt een leerling bedoeld die zich extensief voorbereidt op de toelatingsexamens van de hogere middelbare school van zijn of haar eerste keus. Zo'n kind wordt 'rōnin' op het moment dat het de eerste keer dat het het toelatingsexamen voor de school van zijn of haar keus probeert niet slaagt. Veel van deze *rōnin*-scholieren komen terecht bij scholen die zich toespitsen op voorbereiding op toelatingsexamens, nemen diverse cursussen of nemen privé-les.

Ouderlijke ondersteuning van de studie is echter niet altijd een vanzelfsprekendheid. Zeker in het afgelopen decennium is het aantal gezinnen waar beide ouders werken drastisch toegenomen. Een werkende moeder kan niet evenveel steun aan haar kind bieden als een niet-werkende. Ook is het scheidingspercentage in het afgelopen decennium fors toegenomen, waardoor er ook veel alleenstaande werkende moeders zijn.

Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste aspecten van het leven van Japanse middelbare scholieren aan bod gekomen. Kenmerkend voor middelbare scholen in Japan is het feit dat er geen onderscheid naar niveau wordt gemaakt en er ook geen mogelijkheden binnen de school zijn om de gevolgen hiervan direct te ondervangen – het overslaan van klassen of een klas een jaar opnieuw doen is bijvoorbeeld niet mogelijk. Voorts is gebleken dat Japanse middelbare scholen zich kenmerken door homogeniteit. Leerlingen krijgen klassikaal les uit exact dezelfde boeken, vrijwel overal op exact dezelfde manier.

Eenderde van het vakkenpakket dat wordt aangeboden op middelbare scholen bestaat uit non-academische vakken. De achterliggende gedachte is dat kinderen op deze manier zichzelf kunnen ontplooiën en hun interesses kunnen verbreden. Een positieve bijkomstigheid is echter, dat de meeste kinderen deze lessen als ontspannend ervaren en ze met plezier volgen. Sommige van deze lessen doen voor het gevoel van de scholier nauwelijks onder voor een pauze.

Een belangrijk onderdeel binnen de school zijn de *bukatsu* (部活), de clubactiviteiten. Deze nemen erg veel tijd in beslag en zijn voor de kinderen veelal erg belangrijk, ook om sociale redenen. De meeste kinderen gaan hier helemaal in op en zijn er erg enthousiast over.

De meeste kinderen gaan met plezier naar school toe en vinden naar school gaan ook belangrijk. De belangrijkste reden hiervoor is, dat de school de plaats is waar ze met vrienden en vriendinnen kunnen omgaan.

Na de reguliere schooltijd bezoeken veel kinderen een *juku* (塾, bijlesschool). Hier wordt hen de gelegenheid geboden de stof van de dag nog eens door te nemen en in een informele sfeer vragen te stellen. Hoewel er ook op de *juku* het eenheidsgevoel van de groep wordt gestimuleerd, is er meer aandacht voor de individuele leerling. Aangezien dit ook een ontmoetingsplaats met vrienden is en leerlingen voor of na de les nog even wat met vrienden of vriendinnen kunnen praten, vinden veel scholieren het ook allerm minst vervelend om naar een *juku* te gaan.

In de inleiding van dit hoofdstuk werd de vraag gesteld, hoe druk middelbare scholieren in Japan het nu eigenlijk hebben. Te concluderen valt, dat ze inderdaad druk bezette agenda's hebben. Iedere dag zijn ze van 's ochtends vroeg tot in het begin van de avond bezig met allerlei activiteiten, meestal buitenshuis. Dit geldt zelfs veelal voor de vrije tijd in het weekend. Als ze dan 's avonds thuiskomen, moeten ze de lessen voor de volgende dag nog voorbereiden.

In de media wordt dit echter vaak als een 'groot probleem' gezien. Vaak wordt gezegd dat Japanse scholieren dit ook als zodanig ervaren en het is één van de grootste punten van kritiek op het Japanse onderwijssysteem. Het is echter niet meer dan terecht om op te merken dat het grootste gedeelte van de Japanse scholieren allerm minst moeite heeft met de drukke dagen. Ze hebben het wel druk, maar de dag kent genoeg momenten van ontspanning en genoeg dingen die ze oprecht leuk vinden om de leerlingen niet hevig onder stress te laten lijden. Uiteraard zijn hierop wel degelijk uitzonderingen, zeker als het gaat om kinderen die van zichzelf uit problemen hebben. Hierop zal in het volgende hoofdstuk nader worden ingegaan.

Recente onderwijshervormingen hebben ertoe geleid dat kinderen op de publieke scholen hoe dan ook naast de zondag ook de zaterdag vrij hebben gekregen (zie Hoofdstuk 4). Een bevriende *juku*-docent had hierover van zijn leerlingen diverse meningen te horen gekregen, maar de meest overheersende was vooral negatief van aard: de meeste kinderen wisten niet wat ze met de extra verkregen vrije tijd moesten doen – ze verveelden zich. Dit is een voorbeeld dat de dubbelzijdigheid van het drukke leven van de middelbare scholieren aardig illustreert. Druk hebben ze het zeker, maar de meesten vinden dit allesbehalve erg.

Hoofdstuk 3

Problemen op Japanse scholen

Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn de belangrijkste aspecten van het leven van middelbare scholieren in Japan besproken. Geconcludeerd is, dat Japanse middelbare scholieren doorgaans een erg druk bezette agenda hebben, maar daar gewoonlijk weinig tot geen problemen mee hebben. Naar school gaan is leuk, school is de plaats waar vrienden en vriendinnen zijn. Het aspect van academische vorming is zorgvuldig uitgebalanceerd met non-academische onderdelen, waarin kinderen zichzelf kunnen ontplooiën.

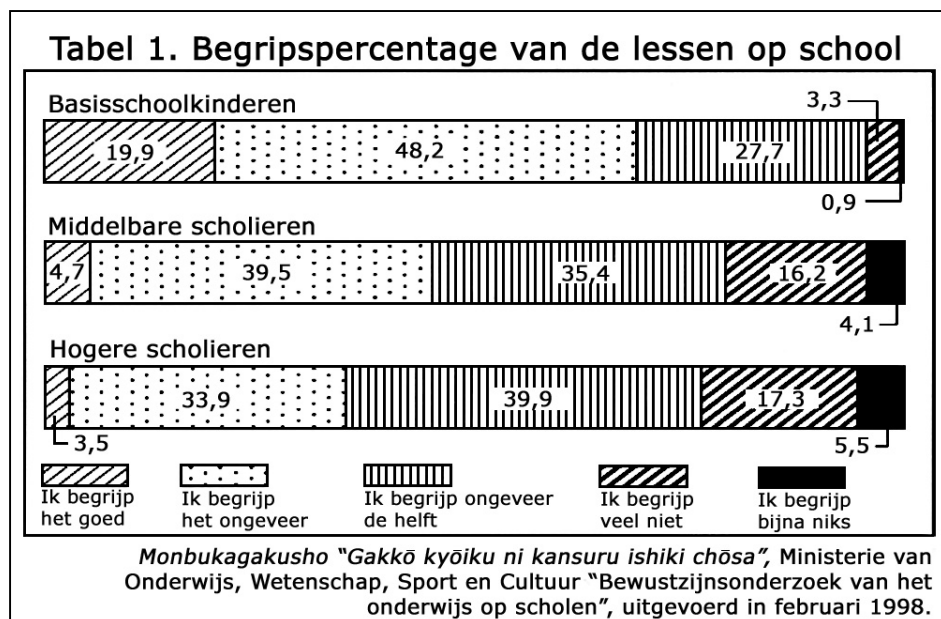
Genoemd werd al in het vorige hoofdstuk, dat er in de media, zowel binnen als buiten Japan, vaak berichten verschijnen waarin het beeld geschetst wordt dat Japanse scholieren onder vreselijke druk staan en alles wat er van hen verwacht wordt nauwelijks kunnen bolwerken. Dit zou in verband staan met problemen waar sommige scholieren mee te maken krijgen. Hoewel er geconcludeerd is dat dit voor de meeste Japanse scholieren niet opgaat, zijn er zeker wel kinderen die probleemgedrag vertonen of anderszins problemen ondervinden op school.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op deze problematiek. De problemen die het meest in de media besproken zijn worden behandeld, maar ook de wat meer algemene, wat meer impliciete problemen. In de eerste twee paragrafen wordt ingegaan op factoren die kunnen leiden tot probleemgedrag. Vormen van probleemgedrag worden behandeld in de laatste drie paragrafen. Geprobeerd zal worden een antwoord te vinden op de vraag wat de belangrijkste problemen zijn, hoe ernstig deze zijn en wat de oorzaak zou kunnen zijn. Wederom wordt overigens voornamelijk gesproken over middelbare scholieren, hoewel dezelfde problematiek zich, in meerdere of mindere mate, ook voordoet op de hogere middelbare scholen.

Paragraaf 3.1

Homogeen klassikaal onderwijs

In het vorige hoofdstuk werd reeds gemeld dat er tussen Japanse middelbare scholen onderling bijzonder weinig niveauverschil bestaat. In verband hiermee werd gesproken over homogeen klassikaal onderwijs. De reden hiervoor is dat de leerstof op alle middelbare scholen in Japan vrijwel identiek is en niet te onderscheiden is in verschillende niveaus, zoals dat in



Nederland het geval is. Een klas is dus doorgaans te onderscheiden in drie types leerlingen. Het ene uiterste wordt gevormd door leerlingen die goed kunnen leren en voor wie de behandelde stof eigenlijk te gemakkelijk is, waardoor de lessen saai worden. Het andere uiterste zijn de leerlingen die niet goed kunnen leren waardoor ze de lessen niet goed kunnen bijbenen. Ook hun concentratie verslapt omdat ze niet kunnen volgen wat er allemaal in de les gebeurt. Tenslotte heb je de 'gemiddelde' leerlingen. Voor hen is de leerstof precies op het juiste niveau; het gaat niet te snel en niet te langzaam.

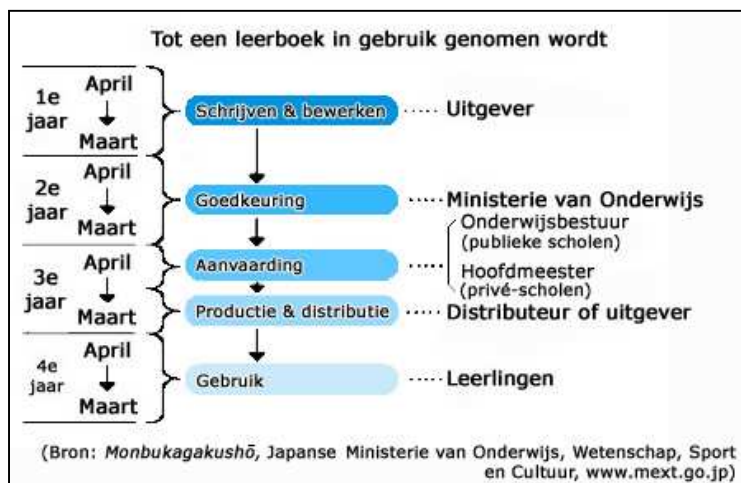
Aangezien het op Japanse scholen niet mogelijk is een jaar te blijven zitten, worden kinderen die moeite hebben met het bijbenen van de lessen niet, zoals bijvoorbeeld in Nederland het geval is, automatisch bijgestuurd. Als een kind dus aan het begin van de middelbare school al weinig begrijpt van de lessen, is de kans groot dat dat begrip naarmate het kind verder vordert alleen nog maar geringer wordt. Ook kinderen voor wie de lessen te gemakkelijk zijn, kunnen niet worden geholpen, daar het in Japan evenmin mogelijk is een klas over te slaan.

Het al dan niet goed kunnen bijbenen van de lessen heeft voor veel leerlingen consequenties, die kunnen leiden tot problemen binnen de klas of individueel probleemgedrag. De statistieken, zoals die te zien zijn in tabel 1, zijn alarmerend genoeg. Slechts 4,7% van de middelbare scholieren begrijpt de inhoud van de lessen goed. 20,3% van de leerlingen begrijpt weinig tot bijna niets. Deze leerlingen zullen hun middelbare school echter gewoon doorlopen, zonder te blijven zitten en waarschijnlijk ten tijde van de toelatingsexamens in moeilijkheden komen. Hun enige redding zou frequent bezoek aan een *juku* (塾) kunnen zijn.

Het systeem van homogeen klassikaal onderwijs is mijns inziens voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor deze alarmerende statistieken. Daarom is het nuttig op deze onderwijsvorm iets dieper in te gaan.

Wettelijke regeling leerboeken

Het is in Japan bij de wet geregeld dat leerboeken door het Ministerie van Onderwijs goedgekeurd moeten worden alvorens ze op scholen gebruikt mogen worden¹⁷. Dit houdt niet in, dat er slechts één boek per onderwerp goedgekeurd wordt. Meestal worden er ongeveer acht verschillende boeken goedgekeurd en het is dan aan het lokale bestuur om te besluiten welk boek op de scholen gebruikt zal worden.



Hierdoor komt het niet voor, dat op twee verschillende scholen in hetzelfde gebied verschillende leerboeken worden gebruikt, maar per district kunnen de leerboeken die worden gebruikt wel verschillen. Tabel 2 geeft een schematisch overzicht van het langdurige proces dat plaatsvindt voordat een boek op de scholen kan worden gebruikt.

Leerboeken worden gratis aan lagere en middelbare scholieren verstrekt omdat

deze scholen vallen onder de leerplichtwet. Zij kunnen echter niet kiezen welk boek ze krijgen, ze krijgen hetzelfde boek als de andere scholieren in hun district. Hierdoor komt het, dat het voor uitgevers ook nauwelijks lucratief is om andere

¹⁷ 学校運営必携 (gakkō un'ei hikkei), p. 754

leerboeken uit te geven die scholieren eventueel kunnen kopen. Uiteraard kunnen scholieren eventueel boeken kopen die hun kennis verbreden, maar echte leerboeken gericht op lagere en middelbare scholieren worden nauwelijks verhandeld. Scholieren voor wie het lesniveau eigenlijk te laag is, kunnen dus niet door zelf extra lesmateriaal aan te schaffen hun kennis verbreden.

De leerboeken zijn een zeer belangrijke factor in het systeem van homogeen onderwijs. Reeds eerder werd gezegd dat de academisch georiënteerde lessen op Japanse middelbare scholen van de scholier een passieve houding verlangen. De docent vertelt in de les doorgaans heel weinig wat niet in de leerboeken staat. In vrijwel alle gevallen worden de leerboeken nauwkeurig gevolgd tijdens de les. Tijdens ongeveer 95% van de lestijd worden de leerboeken gebruikt. Het is dan ook goed mogelijk voor scholieren om alle mogelijke punten te scoren door volledig op de leerboeken af te gaan. In theorie zou een scholier daardoor ook kunnen slagen voor proefwerken zonder een les te hebben bijgewoond.

Schifting op privé-scholen (私立学校, *shiritsugakkō*)

Hoewel er tot op heden gesteld is dat niveauverschil op Japanse scholen nagenoeg ontbreekt, is dat op een meer impliciet niveau niet het geval, althans niet op privé-scholen. In principe is het niet zo dat er grote verschillen in niveaus zijn, zoals die bijvoorbeeld op Nederlandse scholen voorkomen, maar de toelatingsexamens van privé-scholen zorgen ervoor dat er toch enige shifting wordt gemaakt. Op basisscholen is dit slechts in zo geringe mate, dat er nauwelijks verschil is, maar op middelbare scholen is deze shifting van iets grotere invloed.

Iedere privé-school is in staat zelf toelatingsexamens samen te stellen, op basis waarvan leerlingen al dan niet worden toegelaten. De scholen hebben er tot op zekere hoogte de vrije hand in hoe moeilijk ze die toelatingsexamens maken. Van iedere privé-school is doorgaans de moeilijkheidsgraad van de toelatingsexamens bekend, dus zullen de ouders van kinderen die goed kunnen leren eerder geneigd zijn een privé-school uit te kiezen waarvan de toelatingsexamens op het niveau van hun kind zijn, zodat het bij kinderen van ongeveer hetzelfde niveau in de klas komt. Voor kinderen die minder goed kunnen leren, geldt hetzelfde.

Op privé-scholen is er dus veelal wel enige sprake van verschillende niveaus. Formeel zouden er echter weinig manieren zijn om wat met dit niveauverschil te doen. Immers, de stof die op middelbare scholen geleerd moet worden is overall gelijk. In de praktijk blijkt het er echter op neer te komen, dat lessen op scholen met toelatingsexamens van een relatief laag niveau zich beperken tot het minimum van verplichte leerstof en dat doorgaans op een relatief laag tempo doornemen. De lessen op scholen met toelatingsexamens van een relatief hoog niveau hebben een iets hoger tempo en behandelen doorgaans behalve de verplichte leerstof ook nog extra lesmateriaal.

Voor toelatingsexamens van de meeste privé-scholen kan gezegd worden dat het praktisch onmogelijk is om te slagen wanneer een kind eerst op een publieke school heeft gezeten. Ook is frequent bezoek aan een *juku* (塾) een bijna noodzakelijke voorwaarde om voor de examens te kunnen slagen, simpelweg omdat anders de kennis die gevraagd wordt niet aanwezig is. Dit gegeven versterkt eens te meer het belang van *juku* in Japan.

Prestatiedrang

Zoals in het vorige hoofdstuk is gebleken, is het zo dat veel Japanners goed onderwijs zien als een garantie voor een goede baan en een kwalitatief goed leven. Er wordt daarom, zeker door ouders maar ook door de maatschappij als geheel, erg veel belang gehecht aan een kwalitatief zo goed mogelijk onderwijs. De beperkende

factoren hiervoor zijn de financiën (meer prestigieuze scholen zijn doorgaans veel duurder), maar in de eerste plaats de capaciteit van de leerling zelf. Hierdoor ontstaat automatisch een verwachtingspatroon. Een kind heeft het gevoel, bewust of onbewust, dat van hem of haar verwacht wordt zo goed mogelijk te presteren en een zo hoog mogelijke opleiding te volgen. Soms wordt door de mensen in de directe omgeving van een kind meer verwacht dan het kind eigenlijk waar kan maken. Dit kan erin resulteren dat alle tijd en energie van het kind wordt besteed aan de studie, wat een hoop stress veroorzaakt maar er uiteindelijk misschien toch voor zorgt dat het kind de lessen bij kan houden en slaagt voor de beoogde toelatingsexamens, maar het kan er ook in resulteren dat het kind zich geestelijk uitgeput gaat voelen en vroeg of laat de neiging krijgt het bijltje erbij neer te gooien. Beide gevallen kunnen ervoor zorgen dat het kind te maken krijgt met probleemgedrag, waar verderop in dit hoofdstuk aandacht aan besteed zal worden.

Klassikaal onderwijs (一斉授業, *issei jugyō*)

Het systeem van klassikaal onderwijs is in zijn huidige vorm in Japan ingevoerd na de Tweede Wereldoorlog. In de politiek die toen gevoerd werd was 'democratie' één van de belangrijkste sleutelwoorden. Het onderwijs moest ook 'democratisch' worden. Hieraan onlosmakelijk verbonden was het begrip 'gelijkheid'. Voor de wet was iedereen nu gelijk, dus moest iedereen ook hetzelfde onderwijs volgen. Hieruit kwam het systeem van klassikaal onderwijs voort.

Was het al zo dat het Japanse onderwijsbeleid erop gericht is niveauverschillen zoveel mogelijk te nivelleren, het systeem van klassikaal onderwijs versterkt dit alleen maar. In de les is al nauwelijks ruimte voor het stellen van vragen of voor het discussiëren over de behandelde leerstof, laat staan dat er mogelijkheden geboden worden tot individuele begeleiding voor degenen die dat nodig hebben. Het is ook de klas als geheel die geëvalueerd wordt door middel van de klassengemiddelden (*heikinten*, 平均点). Een leerling die ver onder het klassengemiddelde zit, zal zeker worden aangespoord harder te studeren en meer zijn best te doen, terwijl het kan zijn dat hij al zo hard studeert als hij kan. Veel Japanse docenten zijn van mening dat als een kind niet goed presteert, dat simpelweg komt omdat het niet genoeg zijn best doet. Er wordt slechts weinig rekening gehouden met het feit dat een kind misschien niet zo goed *kan* leren¹⁸.

Hoewel de hoogte van het klassengemiddelde voor de voortgang van een leerling niets uitmaakt, gaat er zeker wel invloed van uit in de klas. De leerlingen zelf slaan wel enige acht op het klassengemiddelde. Een leerling die ver onder het gemiddelde zit en daarmee het gemiddelde omlaag haalt, loopt kans door zijn medeleerlingen hierop te worden aangesproken, net zo goed als dat een leerling die ver boven het gemiddelde zit als 'uitslover' wordt gezien.

Paragraaf 3.2

Kinderen die het risico lopen in de problemen te komen

Probleemgedrag met betrekking tot school bij kinderen in Japan ontstaat doorgaans gedurende hun middelbare schoolperiode. Een belangrijke factor hierin is wat hierboven is omschreven. De basisschool is een relatief rustige periode, maar op de middelbare school gaan presteren en voldoen aan verwachtingspatronen een rol spelen. Zoals te concluderen valt uit tabel 1, heeft de overgrote meerderheid van de basisscholieren niet echt problemen met het begrijpen van de leerstof. Vanaf de middelbare school komen de moeilijkheden pas echt om te hoek kijken. Daar komt nog eens bij dat de gevolgen van het niet bij kunnen houden van de lessen op de

¹⁸ M. White, p.10

middelbare school veel verstrekkender zijn dan op de basisschool. Doorstromen naar de hogere middelbare school is iets wat niet automatisch gebeurt, maar daarvoor moet gepresteerd worden op toelatingsexamens. En dan het liefst niet zomaar een hogere middelbare school, doch eentje die overeenkomt met de capaciteiten van de leerling en het liefst ook nog met de verwachtingspatronen van de omgeving.

Richten op de toekomst

Naast de situatie op school, is er echter ook nog het kind zelf dat verandert. Kinderen komen in hun puberteit tijdens hun middelbare schoolperiode. Voorts moeten ze zich gaan richten op de toekomst. Met name in het tweede jaar is er sprake van transitie. Veel Japanse docenten beschrijven tweedeaars leerlingen als *naka darumi* (中だるみ), wat zoveel betekent als 'verloren in het midden'. In het tweede jaar wordt namelijk begonnen met de voorbereiding op de toelatingsexamens. De nadruk ligt niet langer op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, doch op academische voorbereiding. De jeugdige onbezonnenheid wordt ingedamd en kinderen worden gedwongen na te denken over de toekomst. Ze moeten leren een evenwicht te vinden tussen hun eigen interesses en verlangens enerzijds en de studie die nodig is om toegang te krijgen tot de hogere middelbare school die hen van een plaats in de maatschappij zal verzekeren, anderzijds. Voorts is het zo dat ze zich vanaf het tweede jaar van de middelbare school bewust worden van het feit dat hun kindertijd ten einde is en dat ze er langzaam maar zeker op afstevenen onderdeel te worden van de maatschappij der volwassenen van Japan.

Op school is men zich er veelal van bewust dat een onregelmatig leven van een scholier het begin kan zijn van ernstig probleemgedrag. Daarom hebben de meeste scholen in Japan een aantal richtlijnen vastgesteld met de bedoeling dat zoveel mogelijk scholieren zich daar aan houden. Dit gaat om dingen als 'studeer gemiddeld twee uur per dag', 'bezoek geen grote amusementscentra', 'ga iedere avond uiterlijk om elf uur naar bed'. In de praktijk zijn er echter nauwelijks mogelijkheden voor de school om kinderen die zich niet aan die richtlijnen houden, bij te sturen. Het is in Japan niet mogelijk dat een kind van school geschorst wordt of zelfs van school gestuurd wordt. Zo blijven er slechts weinig middelen over.

Eén middel waar handig gebruik van wordt gemaakt in deze gevallen, is veelal de macht die de school kan uitoefenen op de clubactiviteiten. Hoewel het in veel gevallen niet erg veel zal helpen om een kind deelname aan clubactiviteiten te ontzeggen, is het wel zo dat het effectief kan zijn de activiteiten van de club waar hij of zij toe behoort te annuleren. De macht die van de groep uitgaat is immers groot en als één persoon er de oorzaak van is dat de clubactiviteiten afgelast worden, zal die ene persoon de paria van de groep worden. De angst hiervoor is groot en daarom is dit een effectief middel. Het is echter een middel dat niet geheel zonder risico is, want als het niet helpt slechts met deze maatregel te dreigen maar toepassing noodzakelijk wordt, en het kind in kwestie wordt daadwerkelijk de paria binnen de groep, dan zullen diens problemen alleen nog maar verergeren.

De natuurlijke werking van de groep kan echter ook een positieve werking hebben op de individuele leerling die tot de risicogroep behoort. Japanse scholieren zullen veelal net zo willen zijn als anderen binnen hun groep en als ze merken dat ze een afwijkend leven hebben, kan dat een stimulans zijn om bij te sturen. Als één jongen in de klas, die tegen de richtlijnen in, amper studeert, merkt dat bijna al zijn medeleerlingen keurig twee uur per dag studeren, zal hij ook geneigd zijn daar aandacht aan te besteden. Zijn medeleerlingen zijn bezig met hun academische vorderingen en met hun toekomst, dus dat is ook waar hij zich op wil richten.

Invloed van de economische situatie

Sinds het begin van de jaren '90 gaat het niet goed met de Japanse economie. Eind jaren '80, begin jaren '90 was er sprake van de zogenaamde zeepbeconomie. Japan had een dussdanige economische groei doorgemaakt, dat er zeer veel rijkdommen beschikbaar waren. Bezittingen van Japanners waren op een gegeven moment dubbel zoveel waard als even daarvoor. Er werd ongelooflijk veel geld uitgegeven, ook aan dingen die men niet echt nodig had. Door de plotselinge overvloed gingen veel Japanners roekeloos met geld om.

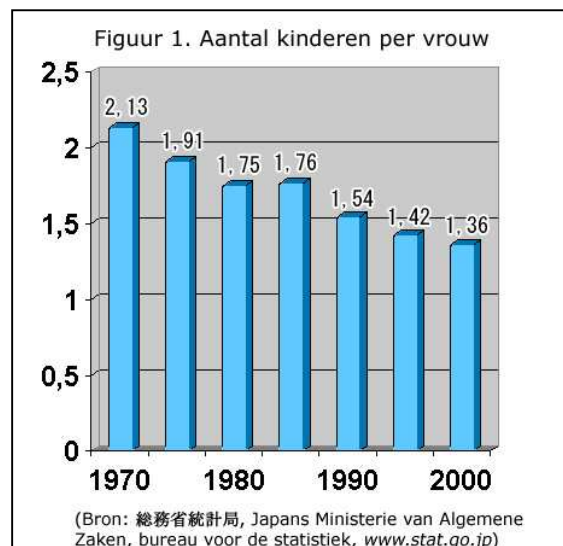
Begin jaren '90 ging het echter bergafwaarts met de Japanse economie. De zeepbel spatte uiteen, wat leidde tot de economische crisis waar Japan nu nog steeds in verkeert. Vele bedrijven zijn failliet gegaan, lonen zijn omlaag gegaan waardoor vele gezinnen in financiële problemen zijn gekomen. Er werden vele reorganisaties doorgevoerd en vele mensen ontslagen. Het aantal daklozen in Japan is in de jaren '90 drastisch toegenomen.

Voor kinderen in de puberteit die in de situatie terecht komen waarin ze na moeten gaan denken over hun toekomst, is de slechte economische situatie ook zeker van invloed geweest. Nu de werkloosheid in Japan zo drastisch is toegenomen, is er bij veel kinderen twijfel ontstaan of het nog wel zo zinvol is om hun best te doen zo goed mogelijk te presteren. Ook al slagen ze erin een kwalitatief goede opleiding af te ronden, is er dan wel een baan voor hen beschikbaar? Of blijkt dan dat alle moeite voor niets is geweest?

Ook is er een grotere druk komen te staan op de scholieren. Doordat er al zo'n enorme werkloosheid heerst, zijn de kansen op een baan voor een *chūsotsu* (中卒, iemand met slechts een middelbare schooldiploma) helemaal erg gering. Daar het sociale verzekeringsstelsel in Japan het niet toelaat dat werklozen een uitkering krijgen waar ze voldoende van kunnen leven, is het een erg groot probleem als men niet verder dan de middelbare school komt en het niet lukt een betaalde baan te vinden. Meisjes die niet verder zijn gekomen dan de middelbare school lopen risico te worden uitgebuit als prostituee¹⁹.

Voorts kan het zo zijn, dat een kind in zijn of haar mogelijkheden wordt beperkt door financiële problemen binnen het gezin. Onderwijs volgen kost in Japan erg veel geld en een opleiding aan een meer prestigieuze hogere middelbare school of universiteit zelfs nog meer. Het kan dus voorkomen dat het kind wel de intellectuele capaciteit heeft om een opleiding aan een prestigieus onderwijsinstituut te volgen, maar dat de ouders het simpelweg niet kunnen betalen.

De financiële druk die uitgaat van de hoge kosten voor het onderwijs van kinderen, is er een belangrijke oorzaak van dat het geboortecijfer in Japan in de afgelopen decennia drastisch is gedaald (zie figuur 1). Ouders kunnen zich niet meer kinderen veroorloven, omdat ze niet over genoeg geld beschikken om hun opleidingen te kunnen bekostigen. De gezinnen zijn hierdoor ook steeds kleiner geworden. Hier zal zodadelijk nog verder op worden ingegaan.

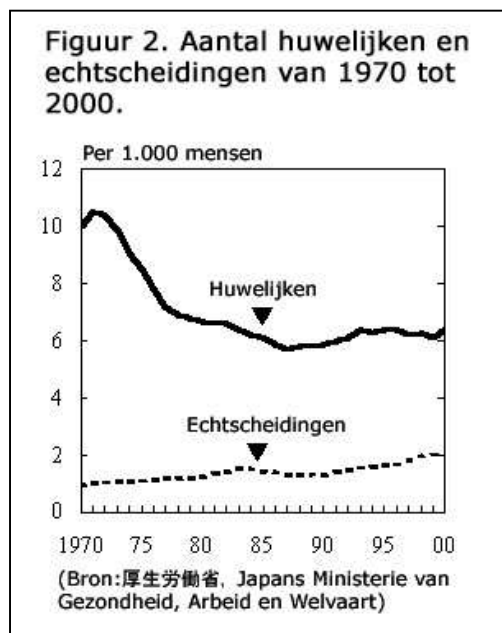


¹⁹ Fukuzawa en LeTendre, p. 83

Veranderde gezinssituaties

In de afgelopen decennia zijn gezinssituaties onderhevig geweest aan meer dan alleen economische invloeden. Ook sociologisch gezien is er het één en ander veranderd. Het aantal echtscheidingen is sinds 1970 ongeveer verdubbeld (zie figuur 2). Hierdoor komt het, dat veel kinderen opgroeien in een gezin met slechts één ouder, meestal de moeder, die moet werken om voor het gezin te kunnen zorgen. Deze kan in veel gevallen dan ook niet de ondersteunende rol vervullen die moeders die niet gescheiden zijn vervullen.

Er zijn sowieso in Japan veel opvoedkundigen die van mening zijn dat een echtscheiding op kinderen een erg slechte invloed kan hebben. Er zijn kinderen die emotioneel in de problemen komen doordat ze het gevoel hebben door één van de ouders in de steek gelaten te worden. Een gevoel dat erg diep kan zitten en waar door docenten en hulpverleners veelal niet veel aan kan worden gedaan²⁰. Dit is een gevoel dat een oorzaak kan worden van probleemgedrag.



Echtscheidingen zijn er niet de enige oorzaak van dat in een gezin de ouders de ondersteunende rol niet optimaal kunnen vervullen. De verslechterde economische situatie heeft ervoor gezorgd dat steeds meer echtparen moeten kiezen tussen de rol als tweede broodwinner of de rol als *kyōiku mama* (教育ママ) voor de moeder. In veel gezinnen is voor de eerste optie gekozen en heeft de moeder ook een deeltijdbaan. Deze moeders kunnen, evenals gescheiden moeders, hun kinderen niet optimaal steunen omdat de baan tijd kost en ze na die tijd vaak moe thuiskomen. En als ze dan thuis zijn, wordt meestal wel van ze verwacht dat ze de reguliere huishoudelijke taken als eten koken en dergelijke nog verrichten.

Een neveneffect van het feit dat het geboortecijfer in Japan drastisch is gedaald, is het feit dat kinderen in steeds kleinere gezinnen opgroeien, in veel gevallen tegenwoordig als enig kind. In een maatschappij als de Japanse, waar de groep altijd prioriteit heeft boven het individu, kan dit tot problemen leiden bij sommige kinderen. Doordat zij als enig kind zijn opgegroeid en geen contact hebben gehad met broers of zussen, worden zij niet van jongs af aan al getraind in basiselementen van de sociale hiërarchie. In Japan is het namelijk zo, dat een oudere broer of zus binnen het gezin een hogere hiërarchische positie heeft dan de jongere. Voorts krijgen ze ook minder het gevoel dat zij een lid zijn binnen het gezin als groep. Een gevoel van verantwoordelijkheid richting de groep wordt op die manier minder getraind.

Een bijkomstig gevolg van de steeds kleiner wordende gezinnen is, dat veel ouders zich zo emotioneel met hun kind verbonden voelen, dat dit een degelijke opvoeding met duidelijke regels (*shitsuke*, しつけ) in de weg staat. Veel ouders zouden hun kinderen teveel toestaan, teveel verwennen. Hierdoor zou in veel mindere mate respect voor volwassenen - direct voor de ouders en indirect voor leraren op school - worden bijgebracht.

Nóg een neveneffect van het feit dat gezinnen steeds kleiner worden is dat het verwachtingspatroon versterkt wordt. Omdat veel ouders slechts één kind hebben,

²⁰ Fukuzawa en LeTendre, p. 115

projecteren ze alle hoop en verwachtingen op dat ene kind, ook al kan het dat misschien niet waarmaken.

Een ander punt wat wordt aangemerkt als oorzaak van probleemgedrag bij jongeren dat ligt in de gezinssituatie, is dat er tegenwoordig, volgens veel leraren, sprake is van steeds minder communicatie binnen het gezin²¹. De kinderen zijn druk met studeren, vaders werken tot laat in de avond. De tijd die het gezin samen doorbrengt, wordt veelal voor de televisie doorgebracht. Op deze manier raken kinderen van hun ouders vervreemd en voelen ze zich vaak niet door hen begrepen. Ze krijgen thuis niet de gelegenheid om over hun gevoelens te praten of zich echt te ontspannen. Met name binnen gezinnen waarvan beide ouders werken, is er vaak minder gelegenheid tot praten. Als een kind probleemgedrag vertoont en beide ouders werken, wordt door hulpverleners en docenten vaak in eerste instantie de geringe betrokkenheid van de ouders bij het kind in overweging genomen als oorzaak.

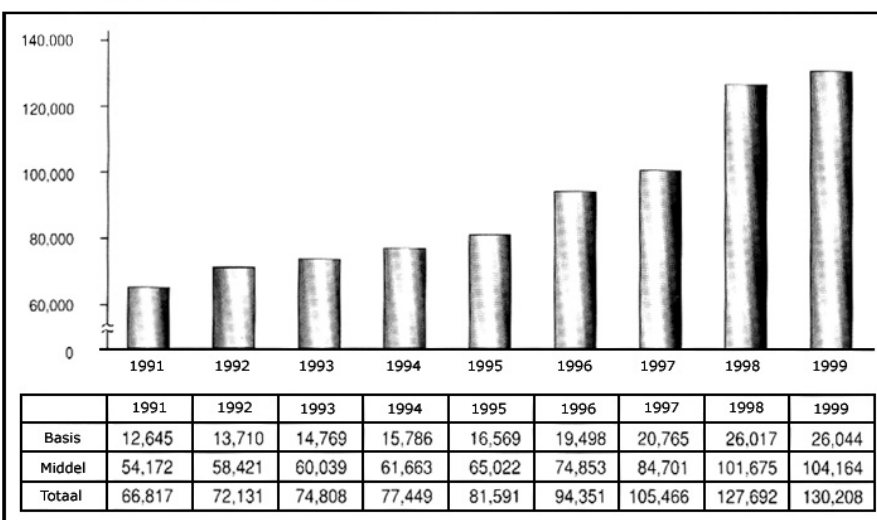
Paragraaf 3.3.

Schoolverzuim (登校拒否, *tōkōkyohi*; 不登校, *futōkō*)

Schoolverzuim is een probleem waar men zich in Japan in de afgelopen decennia steeds meer mee bezig heeft gehouden. Steeds meer scholieren hebben de neiging niet op te komen dagen op school om verschillende redenen. In Japan maakt men zich hier zorgen om. De cijfers van het afgelopen decennium zijn te vinden in figuur 3. Hoewel uit deze cijfers een dramatische stijging te concluderen valt van meer dan 100% in een periode van minder dan tien jaar, zijn de cijfers feitelijk minder dramatisch dan ze lijken. Ten eerste wordt er pas van *tōkōkyohi* gesproken als een leerling dertig of meer dagen niet op school geweest is, waarbij de minimum hoeveelheid dagen van dertig relatief nog geen ernstige consequenties hoeft te hebben. Ten tweede gaat het slechts om een heel klein percentage van het totaal aantal leerlingen; ongeveer 0,7% in 1999.

Hoewel de cijfers dus uitwijzen dat minder dan één procent van de lagere en middelbare scholieren meer dan dertig dagen school gemist heeft, is het iets waar men zich in Japan zeker wel druk om maakt. De reden hiervoor is dat de school en alles wat daarmee te maken heeft, voor de scholieren de belangrijkste, zo niet enige

Figuur 3. Aantal gevallen van schoolverzuim onder basis- en middelbare scholieren (dertig dagen of meer)



(Bron: Ikiru chikara (生きる力), p.13)

plaats is om in contact te komen met leeftijdgenoten. Daarom kan schoolverzuim erop wijzen dat een kind sociaal niet erg sterk is en problemen heeft. Door niet naar school te gaan, is er ook geen sprake meer van sociale ontwikkeling. Kinderen ontzeggen zichzelf op die

²¹ Fukuzawa en LeTendre, p. 107

manier de kans om uit de neerwaartse spiraal te ontsnappen. Los van dat alles is er nog het probleem dat ze de lessen missen en misschien een achterstand bereiken die moeilijk nog kan worden ingehaald. Op een dergelijke manier kunnen de problemen zich opstapelen en wordt het steeds moeilijker ze op te lossen. In sommige gevallen leidt dit tot totale isolatie voor een lange periode. Hier zal later nog verder op ingegaan worden.

Op scholen worden leerlingen die erg verlegen zijn of over geringe sociale vaardigheden beschikken vaak gezien als de risicogroep voor schoolverzuim. Ook kinderen die op school minder goed presteren dan degenen met wie ze veel omgaan worden in de gaten gehouden. Als de vrienden van een leerling goed presteren op school en daar hun best voor doen, zal de leerling dat zelf ook willen, wat een zekere druk op de leerling legt. Het kan ook zo zijn, dat er aan de prestaties op school binnen de groep een bepaalde status wordt toegekend. Kinderen die in de eerste jaren van de middelbare school veel vrienden hebben en populair zijn in hun klas maar in de les maar gering presteren, kunnen in het derde jaar in de omgang met klasgenoten moeilijkheden gaan ondervinden²².

Ook zonder dat er verder sociale problemen uit voortkomen, kan een kind vanwege het feit dat het niet goed kan meekomen met de les, de neiging krijgen tot schoolverzuim. Deze kinderen worden in het Japans vaak *ochikobore* (落ち零れ) genoemd, te vertalen als 'drop-outs'. Zij begrijpen het overgrote deel van de les niet, zijn onoplettend en weigeren met de klas mee te doen. Door ook nog regelmatig van school weg te blijven, wordt hun achterstand steeds groter en uiteindelijk bestaat het risico dat ze helemaal niet meer op school komen.

Verder kan het feit dat een kind op school gepest wordt ertoe leiden dat het weigert naar school te gaan. Kinderen die moeite hebben met het verkrijgen van hun plaats op school, of die niet echt een vaste plaats hebben, vinden het op school doorgaans ook allesbehalve prettig, wat ertoe kan leiden dat ze uiteindelijk maar niet meer gaan.

Op de scholen probeert men zo goed mogelijk om te gaan met kinderen die de neiging hebben van school weg te blijven. In veel gevallen wordt een aantal regels versoepeld. Zo kan het voorkomen dat het een kind wordt toegestaan tijdelijk zelf te bepalen wanneer het naar school gaat en wanneer het de school weer verlaat²³. Voorts wordt er vaak door zowel leraren als hulpverleners veel met de kinderen gepraat. Ook proberen docenten vaak klasgenoten van schoolverzuimers aan te sporen zoveel mogelijk te proberen de schoolverzuimer te betrekken in allerlei sociale activiteiten, om op die manier de schoolverzuimer er weer een beetje bij te trekken. Zowel leraren als ouders zijn erg bang dat het kind risico loopt sociaal totaal geïsoleerd te raken.

Hikikomori (引きこもり)

Op het moment dat een kind begint met de school te verzuimen, kan het zijn dat het in een neerwaartse spiraal terechtkomt. Het kind wordt bijvoorbeeld gepest op school en wil er daarom niet meer naar toe. Als het vervolgens langere tijd van school wegblijft, wordt de drempel om toch weer te gaan steeds hoger. Op die manier kan het gebeuren dat een kind voor een periode van zelfs enkele jaren niet meer naar school gaat en een *hikikomori* wordt, wat te vertalen is als 'kluizenaar'. Dit is een begrip dat in de Japanse media de afgelopen tijd ook steeds meer aandacht gekregen heeft. Naast het hierboven omschreven proces, zijn er nog tal van andere redenen waarom kinderen en jongeren *hikikomori* worden.

Bij *hikikomori* blijft het niet beperkt tot alleen schoolverzuim. Ze hebben de neiging zich sociaal volledig te isoleren, ook van hun eigen familieleden. Ze sluiten

²² Fukuzawa en LeTendre, p. 81

²³ Fukuzawa en LeTendre, p. 82-83

zich in bijvoorbeeld hun kamer op en komen daar helemaal niet meer uit. Andere mensen mogen ook niet op hun kamer komen. Moeders zetten het eten voor de deur neer en zodra de moeder weg is, doen ze even snel de deur open om het te pakken.

Veel *hikikomori* hebben hun dag- en nachtritme omgedraaid; ze slapen overdag en zijn 's nachts wakker. Op die manier kunnen ze gemakkelijker voorkomen dat ze in contact komen met anderen. 's Nachts hebben ze nog meer het gevoel op zichzelf te zijn en hun gang te kunnen gaan.

Omdat *hikikomori* nauwelijks hun kamer uitkomen, verzorgen ze zich doorgaans erg slecht. De kamer zelf is veelal bezaaid met afval, wat ze nergens anders kwijt kunnen. Veel *hikikomori* wassen zich zelden tot nooit en dragen vieze kleren of lopen zelfs naakt rond. Ze eten en drinken wat hun moeder hen voorzet. Verder hebben ze in sommige gevallen toegang tot een telefoonverbinding of internet, via welke ze eventueel extra spullen kunnen bestellen. Die worden dan bij de deur afgeleverd en de moeder zet ze dan, net als ze met het eten doet, voor de deur van haar kind neer.

Hikikomori kunnen zich met diverse dingen bezighouden. In veel gevallen gaat het om het spelen van computerspelletjes, het kijken naar televisie of het surfen op internet. Via de laatste twee middelen hebben ze nog enig contact met de buitenwereld. Op internet bestaan webpagina's waar *hikikomori* berichtjes kunnen plaatsen om zo met elkaar in contact te komen²⁴. De filosofie hierachter is, dat door te mailen met lotgenoten, de eerste stap naar communicatie met de buitenwereld gezet wordt. Bovendien kunnen ze praten met mensen die hun gevoelens begrijpen en soms met mensen die hen kunnen helpen. Ook mensen die een periode *hikikomori* geweest zijn bezoeken deze website en kunnen anderen vertellen hoe zij uiteindelijk aan het kluzenaarsbestaan hebben kunnen ontsnappen.

Aangezien er in veel gevallen geen melding van gemaakt wordt is het erg moeilijk te zeggen hoeveel kinderen en jongeren in Japan een dergelijk kluzenaarsbestaan leiden, maar volgens schattingen gaat het om ongeveer 500.000 tot een miljoen jongeren²⁵. In de meeste gevallen heerst er bij de gezinsleden een gevoel van schaamte, waardoor ze zoveel mogelijk proberen te vermijden dat iemand ook maar iets over het feit dat het kind zich heeft opgesloten te weten komt. Ze leiden hun dagelijkse leven en doen naar de buitenwereld toe alsof er niets aan de hand is. Veel ouders geven zichzelf de schuld van het feit dat hun kind zich heeft opgesloten en zoeken de oorzaak in hun verkeerde manier van opvoeden.

Er is niet één specifieke reden te geven waarom kinderen *hikikomori* worden. Eén centraal punt is doorgaans dat de kamer waarin ze zich opsluiten, hen een zekere, veilige omgeving biedt waar ze zich volledig op hun gemak voelen. De redenen waarom ze een dergelijke omgeving voor zichzelf creëren verschillen per geval. Het feit dat een kind gepest wordt kan hiertoe leiden, maar ook de druk die de maatschappij op de schouders van een kind legt. Hoewel in Hoofdstuk 2 reeds beschreven is dat de meeste kinderen in Japan geen moeite hebben met de drukte op school, zijn hierop wel uitzonderingen. Onder *hikikomori* bevinden zich kinderen die zich binnen de drukte niet konden handhaven. Ook zijn er kinderen die, zoals hierboven beschreven, door langdurig van school weg te blijven in een neerwaartse spiraal terecht zijn gekomen en zichzelf steeds verder isoleerden tot ze *hikikomori* waren geworden. Voorts is er nog een aantal dat het geloof in de toekomst verliest, dat zich afvraagt wat de zin is van iedere dag weer zo hard te moeten werken om voor toelatingsexamens te kunnen slagen.

Men zou zich kunnen afvragen of het verschijnsel van *hikikomori* alleen voorkomt in Japan. Hierop kan worden geantwoord dat er buiten Japan nauwelijks tot geen gevallen van een soortgelijke langdurige opsluiting bekend zijn. Wel gaat men er vanuit dat er in andere landen kinderen en jongeren zijn met eenzelfde soort gevoel:

²⁴ Een voorbeeld hiervan is <http://bbs1.on.kidd.jp/?0009/hikki> (出会い提示版, *deai teijiban*)

²⁵ NHK *Hikikomori Support Campaign* (NHK引きこもりサポートキャンペーン) <http://www.nhk.or.jp/hikikomori/abc/index.html>

angst voor de buitenwereld, angst voor contact met anderen. In het buitenland, echter, worden hulpverleners als psychologen doorgaans veel eerder ingeschakeld dan in Japan. Bovendien is in andere landen veelal ook geen sprake van een gevoel van schaamte bij de ouders, zoals dat in Japan het geval is, zodat men in andere landen sowieso eerder geneigd is hulp te zoeken of zelf zoveel mogelijk te proberen het kind dat zich heeft opgesloten weer terug te krijgen in de samenleving.

In de ogen van de meeste westerlingen is het volledig onbegrijpelijk dat een kind zichzelf voor zo lange tijd kan opsluiten zonder dat het enig contact heeft met de andere gezinsleden. De meest voor de hand liggende maatregel die een ouder kan nemen zou zijn: zelf de kamer van het kind dat *hikikomori* is binnen gaan en het er als het ware uitslepen, of op zijn minst, de kamer binnengaan om dagelijks met het kind te praten. Voorts zouden er nog tal van disciplinaire maatregelen te verzinnen zijn. De reden dat Japanse ouders dit vaak niet doen, is dat ze bang zijn. Er is sprake van een proces. De eerste tijd dat een kind zich terugtrekt op zijn of haar kamer en daar niet uit komt, is voor de meeste ouders nog niet echt alarmerend. De ouders willen hun kind de 'tijd gunnen' die het nodig heeft om uit een dip te komen. Naarmate de periode van opsluiting langer duurt, echter, des te hoger ook voor de ouders de drempel wordt om hun kind van de kamer af te dwingen als het duidelijk te kennen geeft dat niet te willen. Veel ouders zijn bang dat het kind zal gaan rebelleren of gewelddadig wordt. Dat het, ook al halen ze het van zijn of haar kamer af, onhandelbaar zal worden.

Zoals reeds eerder gezegd is, is men in Japan niet snel geneigd professionele hulp in te schakelen in de vorm van een psycholoog als een kind *hikikomori* is geworden. De reden hiervoor is, dat in Japan de oorzaak van het probleem van *hikikomori* gewoonlijk gezocht wordt in de gezinssfeer. De bereidheid om het te zien als een psychologische stoornis is gering en vanwege de schaamte is de drempel om hulp te zoeken erg hoog.

Er zijn ook gevallen bekend van *hikikomori* die op een gegeven moment wel van hun kamer afkwamen en geweld gebruikten tegen hun ouders²⁶. De reden tot dergelijk gedrag wordt gezocht in de frustratie die de *hikikomori* kennen omdat ze wel een normaal leven willen leiden, maar dat niet kunnen. Het aantal gevallen waarin daadwerkelijk geweld gebruikt wordt, is echter beperkt.

Door de aandacht die de Japanse media recentelijk aan *hikikomori* geven, is duidelijk geworden dat het een groter probleem is dan aanvankelijk werd gedacht. Waarschijnlijk weten de meeste Japanners inmiddels wel wat het begrip inhoudt. Hierdoor zou het kunnen zijn dat ouders eerder geneigd zullen zijn in te grijpen als hun kind zich een aantal dagen terugtrekt op zijn of haar kamer. Bovendien zal het gevoel van schaamte wellicht wat afnemen doordat het onderwerp in de media zo breed wordt uitgemeten. Dit kunnen stapjes in de goede richting zijn om het probleem van *hikikomori* enigszins in te perken.

Anderzijds is het echter zo, dat juist de aandacht die er in de media is voor *hikikomori*, er toe kan leiden dat het aantal gevallen toeneemt. Kinderen die met zichzelf in de knoop zitten of problemen hebben, lezen in de media over *hikikomori* en kunnen besluiten dat dat voor hen ook een optie zou kunnen zijn om aan de problemen te ontsnappen. Hoe 'gewoner' iets lijkt te worden, hoe eerder het een optie wordt.

Paragraaf 3.4

Pesten: *ijime* (いじめ)

Pesten is een probleem dat kinderen en jongeren op school waar dan ook ter wereld kunnen en zullen tegenkomen. Hoewel de vorm en de reden tot het pesten per land

²⁶ BBC website, 'Hikikomori violence', <http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/correspondent/2336883.stm>

of per cultuur kan verschillen, is het resultaat in vrijwel alle gevallen dat een kind zich onderdrukt, vernederd en waardeloos voelt. Als een kind hevig gepest wordt, kan dat blijvende emotionele schade opleveren. Pesterij is iets wat zich voornamelijk afspeelt onder tieners, de leeftijd waarin jonge mensen zich beginnen te ontwikkelen naar de volwassenheid. Veel van de dingen die ze in deze periode meemaken, vormen hun persoonlijkheid.

Pesten kan zich op microniveau afspelen, dat wil zeggen dat een kind door één ander kind gepest wordt. Doorgaans is dit echter niet de vorm waaraan gedacht wordt als men spreekt van pesten als probleem. In die gevallen gaat het veelal om één kind dat door meerdere kinderen op regelmatige basis gepest wordt. In Japan komt dit uiteraard ook voor: *ijime*.

In veel landen wordt pesten gezien als iets waar op gelet moet worden op scholen. In Nederland bijvoorbeeld, zijn er reclamecampagnes geweest om pesten te ontmoedigen en docenten ertoe aan te zetten zo goed mogelijk op te letten in de klas. Dat pesten een probleem is dat niet alleen is voorbehouden aan Japan, is hiermee bewezen. Toch is het zo dat er een aantal redenen is om te kunnen stellen dat een kind dat in Japan gepest wordt het wellicht zwaarder heeft dan een kind dat in een westers land gepest wordt. Dit wordt onderschreven door de berichten in de media over de gehele wereld die gaan over scholieren die zelfmoord plegen. In die berichten worden doorgaans twee redenen opgegeven. De eerste is dat ze de druk die het Japanse onderwijs op hen legt niet meer aankunnen en de tweede is dat ze gepest worden.

De belangrijkste reden waarom gepeste kinderen in Japan wellicht meer lijden dan kinderen in andere landen, is dat de Japanse maatschappij een groepsgeoriënteerde maatschappij is. Het zijn dan wellicht niet eens de acties van het pesten zelf die het voor het gepeste kind ondraaglijk maken, doch meer het feit dat het uitgesloten wordt van de groep. Een belangrijke reden voor veel scholieren om naar school te gaan, is het contact dat ze met hun medescholieren hebben. Het sociale leven van de meeste middelbare scholieren in Japan speelt zich volledig op school af. Op het moment dat ze gepest worden, wordt hen een normaal sociaal leven als het ware ontzegd. Dit kan voor een scholier emotioneel verregaande consequenties hebben.

Onder *ijime* worden verschillende soorten handelingen verstaan. Het meest komen handelingen als uitgescholden worden en gemeden worden door de groep voor, op de voet gevolgd door verbaal bedreigd worden en fysiek geweld. Andere vormen zijn dat een kind door de groep genegeerd wordt, dat andere kinderen zich excessief met een kind bemoeien, dat de eigendommen van een kind verstoep worden en dat een kind wordt afgeperst.

Een man die veertig jaar lang leraar op een hogere middelbare school is geweest, vertelde dat hij dacht dat de laatste vorm van pesten veel meer voorkomt dan gedacht wordt en dat dat ook de vorm is die voor het kind dat gepest wordt wellicht de meest verregaande consequenties kan hebben omdat er sprake zou kunnen zijn van een neerwaartse spiraal. De werking is als volgt. In de meeste gevallen is het zo, dat een kind een tijdlang tot een bepaalde groep heeft behoord. Op een bepaalde dag wordt het kind door die groep ineens buitengesloten en wordt hem of haar verteld dat, als hij of zij er nog bij wil horen, geld betaald moet worden. Het begint dan doorgaans met relatief kleine bedragen die het kind zelf wellicht nog kan betalen, maar die bedragen worden per keer hoger. Op een gegeven moment ziet het kind geen andere oplossing dan geld van zijn of haar ouders te stelen, tot er een moment komt dat het dit niet meer op kan brengen of dat het die mogelijkheid niet meer heeft. Op dit punt heeft het kind zich in zo'n web van moeilijkheden gedraaid, dat het heel veel moeite zal hebben weer een normaal leven op te pakken. De docent in kwestie dacht dat veel kinderen die uiteindelijk zelfmoord pleegden voornamelijk in deze categorie vielen.

Zelfmoord onder scholieren is ook iets waarover men zich in de Japanse media nogal zorgen maakt. Ook in de buitenlandse media verschijnen regelmatig berichten waarin dramatisch verteld wordt dat een Japanse scholier zichzelf van het leven heeft beroofd. Wat hier precies de reden van is, is enigszins onduidelijk, aangezien het aantal zelfmoordgevallen onder jongeren gemiddeld lager ligt dan bijvoorbeeld in de Verenigde Staten²⁷. Het zou te maken kunnen hebben met het feit dat veel jongeren die zelfmoord plegen, dat doen omdat ze gepest worden en geen andere uitweg meer zien. Zelfmoordgevallen krijgen daardoor automatisch veel aandacht, omdat het onderwerp pesten zelf al iets is waaraan veel belang gehecht wordt. Als een kind zelfmoord pleegt, is dat voor het publiek wederom een ultieme waarschuwing dat pesten een groot probleem is dat aangepakt moet worden. In die zin vormt het onderwerp zelfmoord onder scholieren eigenlijk een onderdeel van het bredere onderwerp van pesten.

Kinderen die gepest worden, kunnen in extreme gevallen, naast zelfmoord, er ook voor kiezen zich volledig uit de wereld terug te trekken en *hikikomori* te worden. Er zullen ongetwijfeld veel *hikikomori* zijn die erover gedacht hebben zelfmoord te plegen, maar dit uiteindelijk niet hebben gedaan, bijvoorbeeld omdat ze het niet durfden.

Uit het feit dat de Japanse media behoorlijk veel aandacht geven aan het probleem van pesten, kan worden geconcludeerd dat de gevaren van pesten erkend worden. Men is het erover eens dat zoveel mogelijk moet worden geprobeerd er wat aan te doen. Net als in veel andere landen echter, is pesten iets wat veelal op een stiekeme, verborgen wijze gebeurt of op een plaats waar niemand iets ziet. Dat maakt het moeilijk voor docenten en ouders om zich ermee te bemoeien. Een voorbeeld is, dat op veel middelbare scholen in Japan in de pauzes er door jongens vaak speels wordt geworsteld of gestoeid. Voor een buitenstaander is het moeilijk te zien of het puur spel is of dat een kind onvrijwillig slachtoffer van een dergelijke stoeipartij geworden is en dus eigenlijk gepest wordt.

Veel kinderen die gepest worden durven tegen hun ouders en zeker tegen hun leraren niets te zeggen. Deels komt dat door schaamte, deels vanwege de angst dat het pesten alleen maar zal toenemen als degenen die pesten er lucht van krijgen dat het gepeste kind hulp heeft gezocht. Een opvallend detail in de enquête die ik heb gehouden²⁸ onder 32 *juku*-scholieren op middelbare schoolleeftijd, was dat de meeste kinderen aangaven pesterij in hun omgeving te hebben meegemaakt, maar dat er weinig waren die aangaven daar zelf bij betrokken te zijn. Dit zou erop kunnen wijzen, dat een kind toch een zekere schaamte voelt om op te schrijven zelf betrokken te zijn bij pesten, al is het bewijsmateriaal hiermee, zeker gezien het kleine aantal ondervraagden, natuurlijk niet geleverd.

Volgens onderwijskundigen in Japan²⁹ zou het een oplossing kunnen zijn leraren zoveel mogelijk in de buurt van de scholieren te laten zijn. *Homeroom*-leraren zouden hun leerlingen tijdens de lunchpauzes zoveel mogelijk moeten vergezellen en ook zou er meer toezicht moeten zijn op clubactiviteiten. Veel clubactiviteiten vinden plaats zonder toezicht van een docent, waardoor deze clubactiviteiten ook gelegenheid bieden tot pesten. Ouderejaars hebben per definitie een sterkere positie binnen de club dan jongerejaars en hoewel zij er dus eventueel zorg voor zouden kunnen dragen dat pesten beperkt wordt, zijn er ook genoeg die misbruik maken van hun machtspositie en zelf gaan pesten. Op sportclubs bijvoorbeeld kan een kind worden opgedragen in zijn of haar eentje extra oefeningen te doen of schoon te maken. Een kind zal echter toch op de clubactiviteiten blijven komen, omdat ze een belangrijk deel uitmaken van diens sociale leven.

²⁷ M. White, p. 10

²⁸ Zie appendix

²⁹ Fukuzawa en LeTendre, p. 89

Er zijn diverse oorzaken waarom een kind gaat pesten of gepest wordt. Een aantal daarvan heeft te maken met het schoolsysteem. Zoals reeds eerder gezegd is, is Japan een homogene collectivistische maatschappij, waarin men het als een deugd ziet om gelijk te zijn aan anderen. In tegenstelling tot meer individualistische landen, wordt aan conformiteit en harmonie meer belang gehecht dan aan individuele prestaties. Onderscheidt iemand zich toch van de groep, dan loopt diegene kans daar door anderen mee geconfronteerd te worden. In het geval van scholieren kan een dergelijk onderscheid leiden tot pesterij.

Vanwege de hierboven omschreven werking van de Japanse maatschappij, is het zo dat de meesten zich vanzelfsprekend niet willen onderscheiden, zoals al eerder in deze scriptie ter sprake is gekomen. Soms heeft een kind het echter niet volledig in eigen hand dat het onderscheiden wordt. Onderscheid ontstaat soms door het systeem van het berekenen van klassengemiddelden. Kinderen die niet goed kunnen leren en het klassengemiddelde erg naar beneden halen, lopen het risico hierom gepest te worden. Ook de kinderen aan de andere zijde van de grafiek, degenen die erg goed presteren, onderscheiden zich en kunnen ook het doelwit van pesterij worden. Hetzelfde gaat eigenlijk op voor prestaties binnen sportclubs, al gaat het dan met name op voor kinderen die minder goed zijn.

Ook de gezinssituatie wordt vaak aangewezen als oorzaak van pesten. In dit verband wordt een gebrek aan contact met of liefde van de ouders vaak genoemd. Kinderen zouden thuis verwend worden waardoor ze het gevoel hebben alles te mogen. Ze kunnen dan bijvoorbeeld minder goed met regels op school omgaan en ze leren niet respect te hebben voor anderen. Aan de andere kant zouden sommige kinderen thuis streng worden gecontroleerd en weinig mogen, wat zou leiden tot frustratie, dat weer tot uiting komt in pesten op school.

Voorts wordt het feit dat kinderen tegenwoordig in steeds kleinere gezinnen worden grootgebracht vaak genoemd als oorzaak van pesten. Vanwege deze kleinere gezinnen, zouden kinderen niet getraind zijn in omgaan met het groepsmechanisme en het daardoor lastiger vinden zich te conformeren met anderen.

Ook wordt de druk die het schoolsysteem op de kinderen legt wel aangewezen als oorzaak. Kinderen zouden te weinig vrije tijd hebben en teveel onder druk staan om te presteren, waardoor ze gefrustreerd zouden raken en gaan pesten.

Deze laatste drie oorzaken zijn wellicht echter meer speculaties, en dan voornamelijk van de media, dan feiten. In veel gevallen ontstaat pesten door verhoudingen binnen een groep. Zeker in het beginstadium van de middelbare school, waar cliëkjes gevormd worden, kunnen machtsverhoudingen een rol gaan spelen. Iemand die sociaal zwak is, loopt het risico onderdrukt te worden. Ook kan er een concrete reden zijn waarom iemand gepest wordt, bijvoorbeeld het verbreken van een vriendschap of dat een kind zich niet aan een bepaalde afspraak houdt. Voorts kan het zijn dat het uiterlijk van een kind aanleiding wordt om het te pesten.

De reden waarom pesten in Japan een veelbesproken onderwerp is geworden, is het feit dat de school in het leven van een middelbare scholier verreweg het belangrijkste instituut is, zowel qua academische vorming als qua sociale contacten, en dat pesten binnen dat instituut een erg belangrijk gevaar is. In sommige gevallen zijn de consequenties van pesten bovendien erg verstrekkend. Berichten in de media over kinderen die zo erg gepest werden dat ze geen andere uitweg meer zagen dan zelfmoord te plegen werden als erg alarmerend ervaren. Het feit dat men zich zorgen ging maken over *ijime*, heeft automatisch met zich meegebracht dat men ging kijken naar de oorzaken van pesten in het algemeen, daarbij wellicht uit het oog verliezend dat pesten iets is wat overal gebeurt. Het is een probleem dat erg moeilijk op te lossen is, ook al vanwege het feit dat het meestal verborgen is. De oorzaken die wellicht het belangrijkste zijn waarom de gevolgen van pesten in Japan zo kunnen escaleren, liggen in het fundament van de Japanse samenleving: de groep. Als je eenmaal buitengesloten wordt, is er niets belangrijker dan te proberen er weer in

opgenomen te worden, wat de prijs ook is. Als dit hoe dan ook niet lijkt te lukken, neemt de wanhoop toe, wat kan leiden tot wanhoopsacties als zelfmoord.

Paragraaf 3.5

Onhandelbare klassen: *gakkyū hōkai* (学級崩壊)

Een ander probleem waar men zich in Japan in toenemende mate zorgen over maakt, is het probleem van *gakkyū hōkai*. Letterlijk is dit begrip te vertalen als 'ineenstorting van de klas', vrij te vertalen als 'onhandelbare klas'. Het is een verschijnsel waarvan steeds vaker melding wordt gemaakt.

Gakkyū hōkai is een verschijnsel dat zich zowel op de basisschool als op de hogere middelbare scholen voordoet. Het komt erop neer dat het voor een docent onmogelijk is normaal les te geven omdat er volledig geen sprake is van orde in de klas. Leerlingen luisteren niet naar de docent, volgen diens aanwijzingen niet op, lopen vrij rond in de klas, gooien met voorwerpen, praten met elkaar, stoeien en spelen. Wat de docent ook doet of zegt, hij wordt door de leerlingen volledig genegeerd.

Bij *gakkyū hōkai* is er dus sprake van dat de hele groep in opstand komt tegen de docent. In sommige gevallen is het zelfs zo, dat de docent bedreigd wordt of dat er daadwerkelijk fysiek geweld tegen hem gebruikt wordt. Zeker als de docent probeert in te grijpen in gevallen waarbij scholieren met elkaar in gevecht raken in de klas, is er kans dat hij door de scholieren in kwestie wordt aangevallen. Docenten staan machteloos. Er is niets wat ze kunnen doen om de klas weer onder controle te krijgen. Een kenmerkend voorbeeld is het verhaal van een leerlinge in een onhandelbare klas die plotseling naar haar docent schreeuwt: "Het is allemaal jouw schuld! Als je geen ontslag neemt, zou je ontslagen moeten worden!", waarop de docent antwoordt dat hij alleen niet in staat is de klas weer in de hand te krijgen, maar dat ze hem moet helpen als ze wil dat de klas weer rustig wordt³⁰.

De oorzaak van *gakkyū hōkai* moet veelal gezocht worden bij de kinderen die de les niet kunnen volgen omdat het te moeilijk voor ze is. Deze kinderen vervelen zich, hebben de pogingen om toch nog iets te begrijpen opgegeven en zijn wellicht gefrustreerd omdat ze niet met hun klas mee kunnen komen. Ze worden opstandig en beginnen de les te verstoren. Het kleine groepje dat zo ontstaat, krijgt uiteindelijk de rest van de klas mee ofwel omdat een aantal klasgenoten zich loyaal voelt met hen (vriendschappen) ofwel omdat ze ertoe gedwongen worden. Leerlingen die namelijk weigeren mee te helpen of zich zelfs tegen de ordeverstoorers verzetten, worden door de ordeverstoorers aangevallen of worden op subtiele wijze het mikpunt van pesterij – hun tassen worden verstoep of hun bezittingen worden vernield. Uiteindelijk kunnen zij weinig anders doen dan met de ordeverstoorers meedoen.

Het feit dat een kind op school niet goed kan meekomen, is uiteraard nog niet voldoende reden om te rebelleren. In discussies in de Japanse media over wat nu de dieper liggende oorzaak zou kunnen zijn van het feit dat deze kinderen rebelleren, wordt, net als bij pesten, wederom vaak de gezinssituatie als voornaamste factor aangewezen. Men is van mening dat, net als bij pesten, kinderen thuis geen goede opvoeding krijgen op wat voor manier dan ook, en dat ze zich daarom op school niet weten te gedragen.

Op een school waar sprake was van *gakkyū hōkai* heeft men geprobeerd het probleem aan te pakken door het kind dat wild werd en de orde in de klas zou kunnen verstoren apart te zetten in het klaslokaal ernaast, waar een andere docent met hem praatte en hem wat liet spelen. Hierdoor veranderde er echter ook iets in de klas waar de jongen vandaan kwam. Hem was door zijn wilde gedrag toegestaan

³⁰ University of North Carolina at Charlotte, Japanese Civilization and Culture, Education and Youth Issues, http://www.uncc.edu/~medomoto/3209/Education/intro_disorder.html

wat te spelen zonder dat er ook maar iemand boos op hem werd. De leerlingen in de klas hadden daardoor het gevoel dat de jongen werd voorgetrokken en werden ook onrustig. Op die manier bleek het probleem niet op te lossen te zijn.

Later werd, op dezelfde school, besloten dat er een 'hulpgroep' opgericht zou worden. Als een docent les gaf aan een onhandelbare klas, zouden collega's om de beurt de docent in het klaslokaal vergezellen om hulp te bieden. Deze docent liep bij de leerlingen langs en hielp hen met dingen die ze niet goed begrepen. Dit systeem bleek een redelijk goede oplossing voor het probleem te zijn. De docent was weer in staat gewoon les te geven³¹.

In veel gevallen zijn de ouders niet op de hoogte van de staat waarin de klas van hun kind zich bevindt. Door de school wordt hier dan bewust voor gekozen, volgens eigen zeggen in verband met de privacy van de rebellerende kinderen. Ook kan er, in ieder geval als het een hogere middelbare school of universiteit betreft, gedacht worden aan het feit dat het erg slecht is voor de naam van de school in kwestie als bekend wordt dat de docenten niet in staat zijn hun klas onder controle te houden. Hoewel het erg moeilijk is voor een school om de klas weer onder controle te krijgen, wordt de verantwoordelijkheid door velen toch gezocht bij de docent.

In sommige gevallen, echter, komen de ouders er toch achter. Zij zijn dan veelal verontwaardigd dat hen niet de gelegenheid geboden is mee te denken over een oplossing voor het probleem. Veelal blijken ze zich er toch terdege van bewust te zijn dat het een probleem is dat door een docent alleen niet kan worden opgelost³².

Het is moeilijk te zeggen hoe vaak *gakkyū hōkai* voorkomt. Het Japanse Ministerie van Onderwijs heeft geen statistieken over gevallen van *gakkyū hōkai* gepubliceerd. Cijfers zijn ook moeilijk te geven, deels omdat de interpretaties ervan nogal verschillen. Sommigen spreken al van *gakkyū hōkai* als af en toe de orde in de klas ver te zoeken is of als er een aantal leerlingen is dat moeilijk onder controle te houden is. Het aantal echte gevallen van klassen die voor een langere periode structureel onhandelbaar zijn en waaraan niet normaal lesgegeven kan worden, zal daarom wellicht een stuk lager zijn dan het aantal klassen dat met het begrip *gakkyū hōkai* geassocieerd kan worden. Deze laatste groep is waarschijnlijk een stuk beter weer in de hand te krijgen dan de echte onhandelbare klassen. Klassen die echt 'ineengestort' zijn, hebben een probleem waarvoor tot op heden nog geen duidelijke oplossing gevonden is. Gezien het feit dat veel Japanners zich zorgen maken om dit probleem, zijn de media in Japan de afgelopen jaren steeds meer aandacht eraan gaan besteden. Hoewel het aantal echte gevallen waarschijnlijk klein is, wordt hierdoor een beeld geschapen dat het juist iets is wat vaak voorkomt. Positief effect hiervan kan echter zijn, dat er meer en meer gezocht zal worden naar een oplossing.

Conclusie

In dit hoofdstuk zijn diverse vormen van probleemgedrag bij jongeren aan de orde gekomen. Veel van de problemen blijven niet beperkt tot Japan, maar komen ook in vele andere landen voor. De manier waarop men ermee omgaat, verschilt echter in sommige gevallen wel per land. In Japan in ieder geval, lijkt het zo dat veel problemen door de media worden opgeblazen. De media zijn op zoek naar sensationele verhalen en vinden die soms onder jongeren. De kranten staan vol met verhalen van middelbare scholieren die zich in hun eigen kamer opsluiten en volledig geen contact meer hebben met wie dan ook, verhalen van jongeren die zodanig gepest worden dat ze zelfmoord plegen, verhalen over de enorme druk die Japanse scholieren ondervinden in hun strijd met de toelatingsexamens, verhalen van klassen

³¹ NHK Special: *Hirogaru gakkyū hōkai* (広がる学級崩壊)

³² University of North Carolina at Charlotte, Japanese Civilization and Culture, Education and Youth Issues, http://www.uncc.edu/~medomoto/3209/Education/intro_disorder.html

waarin volledig geen les meer gegeven kan worden, de orde zoek is en de docent geterroriseerd wordt, enzovoorts.

Natuurlijk wordt de basis van deze berichten gevormd door problemen die er echt zijn. Het beeld dat echter in de media van deze problemen geschapen wordt, is wellicht veel erger dan de werkelijkheid. De media bericht over specifieke voorvallen, waarvan er zeker nog een aantal meer zullen zijn, waardoor wellicht gedacht wordt dat dat soort voorvallen representatief zijn voor het hele probleem. Dergelijke voorvallen worden als alarmerend ervaren en daardoor is men zich er in toenemende mate zorgen over gaan maken.

Desalniettemin is het zo, dat het schoolverzuim in de afgelopen jaren is toegenomen en dat ook het aantal *hikikomori* (引きこもり) toe lijkt te nemen. Aan de andere kant zou het ook zo kunnen zijn dat, nu *hikikomori* steeds meer aandacht krijgen in de media, er meer mensen zijn die het naar buiten toe (durven te) brengen. Pesten is nog steeds een probleem, en inderdaad in veel gevallen problematischer dan in landen waar de maatschappij minder groepsgericht is, gezien het feit dat het kind dat gepest wordt niet alleen geconfronteerd wordt met het pesten zelf, maar ook met afzondering van de groep, waarmee hij zich wil conformeren, maar dat misschien niet kan doen.

De basis van de problemen die kinderen tegenkomen ligt deels in onvermijdelijke zaken: ze moeten zich in hoog tempo voorbereiden op hun volwassenwording, de groepscultuur in Japan is nog altijd erg sterk aanwezig terwijl niet iedereen bij machte is zich voldoende te conformeren, de gezinssituaties zijn in de afgelopen jaren sterk veranderd maar de maatschappij is daar wellicht nog niet helemaal op ingesprongen.

Aan de andere kant wordt het probleem gevormd door prestaties op school, waarbij onderscheid kan ontstaan. Het systeem van homogeen klassikaal onderwijs met weinig keuze qua (extra) lesmateriaal is een veroordeling voor scholieren die niet goed mee kunnen komen. Ze kunnen het niet bijhouden, leren niets, kunnen zich niet langer conformeren met de rest van de klas, maar ondertussen zijn ze zich ervan bewust dat als er niets gebeurt, de toekomst er duister uitziet. Kinderen kunnen hierdoor bang worden voor de toekomst, een sterk negatief zelfbeeld krijgen ('ik kan niks') of zo hard werken dat ze inderdaad onder de druk bezwijken. Dergelijke gevallen kunnen leiden tot probleemgedrag. Hetzelfde geldt voor kinderen voor wie de stof op school te gemakkelijk is, voor wie het tempo van de lessen te laag ligt. Zij kunnen zich gaan vervelen en afleiding zoeken door te rebelleren, rond te hangen of te gaan pesten. Aan de andere kant kan het zo zijn dat ze zich onderscheiden van de rest doordat ze zoveel beter zijn of zo serieus zijn, wat ook een aanleiding kan zijn tot pesten.

In het volgende en laatste hoofdstuk zal worden ingegaan op recente ontwikkelingen in het onderwijs en in hoeverre deze aansluiten op de problematiek die in dit hoofdstuk is beschreven.

Hoofdstuk 4

Recente ontwikkelingen in het onderwijs

Inleiding

In het eerste hoofdstuk werd een chronologisch overzicht gegeven van de evolutie van het onderwijs in Japan sinds 1600. De gebeurtenissen die daarin beschreven staan, zijn de basis geworden van het onderwijssysteem van Japan zoals dat nu is. In de twee hoofdstukken die daarop volgden, werd een beschrijving van dat systeem gegeven, zoals dat door de scholieren in kwestie werd ervaren. Tevens werden de problemen besproken die diezelfde scholieren binnen dat systeem tegenkwamen.

Over het algemeen kan gezegd worden dat het onderwijs in Japan iets is waar, net als in vele andere landen, regelmatig veranderingen in worden doorgevoerd. Ook op het moment van het schrijven van deze scriptie, eind 2002, begin 2003, zijn er ontwikkelingen binnen het onderwijs gaande. Het gegeven van *yutori no aru kyōiku* (ゆとりのある教育, 'onderwijs met ruimte') speelt nog steeds een belangrijke rol in de op handen zijnde hervormingen. Voorts heeft het Japanse Ministerie van Onderwijs, net als in de jaren '80, een nieuw, grondig plan voor onderwijshervormingen op tafel gelegd: het 'Regenboogplan'. Op deze beide ontwikkelingen zal in dit hoofdstuk worden ingegaan.

Voorts wordt er in dit hoofdstuk ingegaan op een specifieke leer methode die, hoewel hij in Japan al sinds 1958 bestaat, uitermate goed lijkt in te spelen op een aantal problemen die het onderwijs van Japan momenteel kent: de *Kumon* (公文) leer methode.

De vraag waarop in dit hoofdstuk geprobeerd zal worden een antwoord te vinden is de volgende: in hoeverre lijken de recente ontwikkelingen in het onderwijs in te spelen op de problematiek zoals die in Hoofdstuk 2 en 3 besproken is?

Paragraaf 4.1

***Yutori no aru kyōiku* (ゆとりのある教育) – flexibel onderwijs**

In het eerste hoofdstuk werd kort het begrip *yutori no aru kyōiku* ('onderwijs met ruimte') besproken. Dit begrip werd eind jaren '70, begin jaren '80 geïntroduceerd en had kort samengevat tot doel de werklust en druk van scholieren te verminderen. Het resultaat was dat in de twintig jaar erop de academische inhoud van het onderwijs drastisch afnam.

Yutori kyōiku is nog steeds een belangrijk punt binnen de recente onderwijshervormingen. Er wordt in dit verband ook wel gesproken van 'de erfenis van Nakasone'³³. In 2002 is begonnen met het doorvoeren van een hervorming gebaseerd op *yutori kyōiku* op lagere en middelbare scholen en in 2003 zal die ook op hogere middelbare scholen worden doorgevoerd. Deze hervormingen hebben een verandering van curriculum (*gakushū shidō yōryō*, 学習指導要領) tot doel, met als voornaamste resultaat, dat het aantal uren studie op school met zeventig uur per jaar verminderd wordt. Het meest tastbare gevolg hiervan is de invoering van de schoolweek van vijf dagen. Vóór de hervorming van 2002 gingen kinderen ook op zaterdag naar school, maar dit is met ingang van het nieuwe schooljaar in 2002 komen te vervallen³⁴.

³³ Christopher P. Hood, *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*, Routledge, Londen 2001

³⁴ De invoering van de vijfdaagse schoolweek is niet van het ene op het andere moment gegaan, maar geleidelijk. In 1992 werd al ingevoerd dat één zaterdag per maand een vrije dag was. In 1995 werden dit er twee; één keer in de twee weken. Sinds 2002 geldt dat alle zaterdagen vrij zijn.

Voorts is er op scholen een 'uur van integrale studie' (総合的な学習の時間, *sōgōteki na gakushū no jikan*) ingevoerd. De reden hiervoor is, dat er door het Ministerie van Onderwijs duidelijke en vaste richtlijnen zijn opgesteld voor wat er op de scholen onderwezen wordt, waardoor de lessen op school in sommige onderwerpen tekortschieten. Het nieuw ingevoerde uur van integrale studie moet hieraan tegemoet komen. Te denken valt dan aan onderwerpen als globalisering, milieuvraagstukken en informatietechnologie. Ook kan het uur besteed worden om onderwerpen die tijdens andere lessen aan de orde gekomen zijn verder uit te diepen dan in het leerboek vermeld staat. Op deze wijze krijgen de leerlingen een breder spectrum aan kennis.

Toen de *Chūkyōshin* (中教審, Centrale Raad voor Onderwijs) in 1996 begon met het opzetten van het plan voor het nieuwe *yutori* curriculum, werd het begrip *ikiru chikara* (生きる力) geïntroduceerd (zie figuur 1). Men vond dat datgene wat de kinderen van Japan nodig hadden, *ikiru chikara* was. Op scholen moet *ikiru chikara* daarom worden gecultiveerd en dat is dan ook wat de hervorming van 2002 beoogde.

Het is duidelijk dat het gegeven van *ikiru chikara* een reactie is op de twijfels die ontstaan zijn over het systeem van homogeen klassikaal onderwijs waarbij van de leerling een passieve houding verlangd wordt. Het resultaat van dat systeem is dat kinderen weliswaar veel kennis tot zich nemen, maar weinig methoden ontwikkelen om iets met die kennis te doen. Ze leren de leerstof uit de boeken zo goed als ze kunnen uit hun hoofd, zodat ze kunnen slagen voor de toelatingsexamens van hogere middelbare scholen. Nadat die toelatingsexamens geweest zijn, verdwijnt die kennis echter geleidelijk weer, ook omdat er weinig gelegenheid is die kennis ergens voor te gebruiken. Het concept van *ikiru chikara* moet de vaardigheden bieden om die kennis wel te leren gebruiken zodat die langer bewaard blijft.

Figuur 1. *Ikiru chikara* (生きる力)

「生きる力」とは

- 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性と、たくましく生きるための健康・体力

“Kracht om te leven” houdt in

- De vaardigheid zelf thema's te vinden, zelf te leren, zelf te denken, onafhankelijk te oordelen en te handelen, en problemen beter op te lossen
- Rijk zijn aan menselijke gevoelens om samen te werken met anderen, begaan te zijn met anderen en geroerd te zijn terwijl je jezelf in de hand houdt, en gezondheid en lichaamskracht om sterk te leven.

(Bron: *Ikiru Chikara* (生きる力))

De invoering van het nieuwe systeem heeft vele reacties van het publiek en in de media opgeleverd. Het aspect waarover voornamelijk zorgen zijn ontstaan, is het terugbrengen van het aantal lessen. Men is bang dat door de vermindering van het aantal lessen er minder diep op de leerstof kan worden ingegaan, waardoor uiteindelijk de academische vaardigheden van kinde-

ren zullen afnemen (*gakuryoku teika*, 学力低下). Er zijn statistieken gepubliceerd³⁵ waaruit blijkt dat prestaties van kinderen in de afgelopen jaren steeds geringer zijn geworden, wat bij velen de angst voor *gakuryoku teika* nog meer aanwakkert. Uiteraard is de nieuwe hervorming nog maar zo kort van kracht dat er nog geen

³⁵ 日本の論点 (*Nihon no ronten*) 2002, p. 706

statistieken voorhanden zijn waaruit het verschil in prestatie van vóór en na de doorvoering van de hervorming zou blijken.

Het terugbrengen van het aantal lessen op school is duidelijk een reactie op de levens van de scholieren die als te druk werden gezien. Doordat ze het zo druk hadden, was er nauwelijks tijd om 'de wereld in te gaan'. De meeste tijd die scholieren hadden, werd besteed aan school. Doordat ze buiten school weinig tijd over hadden voor andere dingen, kwamen ze weinig in contact met andere mensen en hadden ze minder tijd om interesses te ontwikkelen en zichzelf buiten school te ontplooien. Het lijkt er echter op dat dit aspect van *yutori kyōiku* de plank enigszins mislaat aangezien de extra verkregen vrije tijd nu door veel kinderen wordt besteed aan *bukatsu* (部活, clubactiviteiten). Kinderen die niet aan *bukatsu* doen, weten in veel gevallen niet goed hoe ze hun nieuw verkregen vrije tijd moeten invullen.

De angst hiervoor bestond bij de volwassenen al lang voordat de zaterdag vrijaf gegeven werd. Daarom werden er in openbare plaatsen (bijvoorbeeld musea) op zaterdag speciale cursussen georganiseerd om de kinderen iets te doen te geven. Lang niet alle kinderen wilden hier echter gebruik van maken.

Paragraaf 4.2

Het Regenboogplan (レインボープラン, *reinbōpuran*)

In een poging in te spelen op de problemen die het Japanse onderwijs op het moment kent, heeft men op het Ministerie van Onderwijs een plan ontworpen voor onderwijs in de 21^e eeuw. De problemen die men erkent en met dit plan het hoofd wil bieden zijn uiteenlopend: van probleemgedrag bij jongeren zoals beschreven in Hoofdstuk 3 van deze scriptie tot meer politieke problemen als het tot stand brengen van onderwijs dat vereist is voor een moderne maatschappij, zowel op nationaal als op internationaal niveau.

Het plan is uit in totaal zeven verschillende stappen opgebouwd en wordt daarom het 'Regenboogplan' genoemd. Met de uitvoering ervan is begonnen in 2001. De zeven stappen waaruit dit plan bestaat zijn de volgende³⁶:

- De klassen zo opbouwen dat zoveel mogelijk leerlingen de lessen goed kunnen volgen (bijvoorbeeld door maximaal twintig scholieren per klas toe te staan)
- De menselijkheid van jongeren bevorderen door ze deel te laten nemen aan diverse programma's en gemeentelijke diensten
- Een leeromgeving bevorderen die prettig en vrij van zorgen is (bijvoorbeeld door *bukatsu* te bevorderen, het schorsingssysteem van scholen te verbeteren (zie Hoofdstuk 3) en maatregelen nemen bij kinderen met probleemgedrag)
- Scholen zo maken dat ze door iedereen vertrouwd worden (bijvoorbeeld door de invoering van schoolevaluatie, het introduceren van raadgevers op scholen)
- Docenten zodanig trainen dat ze daadwerkelijk "professionals" zijn op het gebied van onderwijs (bijvoorbeeld door de beste docenten te belonen of docenten die niet goed zijn te schorsen)
- Het instellen van universiteiten van internationaal niveau (bijvoorbeeld door het voor professoren gemakkelijker te maken over te stappen naar een andere universiteit en door de onderzoeksfunctie te verstevigen)
- Het instellen van een onderwijsfilosofie die past bij de 21^e eeuw en de gelegenheid tot onderwijs te verbreden (bijvoorbeeld door de fundamentele wet op onderwijs te herzien en te veranderen in een wet die beter op de huidige tijd is ingesteld)

³⁶文部科学省 21 世紀教育新生プラン (*Monbukagakushō 21 seiki kyōiku shinsei puran*, Japanse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Sport en Cultuur: 'het plan om het onderwijs in de 21^e eeuw nieuwe kracht te geven'), http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/21plan/main_b2.htm

Zoals uit de bovenstaande beschrijving geconcludeerd kan worden, is het Regenboogplan een ambitieus en groots opgezet plan om het Japanse onderwijs grondig te hervormen. Het plan is echter nog erg jong en hoewel het Ministerie heeft aangekondigd in 2001 te beginnen met de uitvoering van het plan, is er van de bovenstaande stappen op dit moment nog geen enkele uitgevoerd.

De grondigheid van dit plan doet denken aan de plannen die waren gemaakt voor onderwijshervormingen onder premier Nakasone in de jaren '80³⁷. Destijds werden eveneens grondige plannen gemaakt, maar uiteindelijk werden slechts de minder belangrijke of verregaande elementen van de plannen uitgevoerd. Zoals in Hoofdstuk 1 geconcludeerd is, is het in de moderne geschiedenis van het Japanse onderwijs sowieso vaak voorgekomen dat plannen tot onderwijshervorming niet of slechts gedeeltelijk werden doorgevoerd. Het is daarom de vraag hoeveel er van dit ambitieuze Regenboogplan uiteindelijk daadwerkelijk zal worden uitgevoerd en, als het dan daadwerkelijk wordt uitgevoerd, in hoeverre dat de problemen bij jongeren zoals omschreven in Hoofdstuk 3 van deze scriptie, bestrijdt.

Paragraaf 4.3 **De Kumon (公文) leermethode**

Aparte vermelding in dit hoofdstuk verdient de Kumon leermethode. Apart in die zin, dat de Kumon leermethode niet zozeer een recente ontwikkeling is, maar wel erg goed lijkt in te spelen op de problematiek die het onderwijs in Japan heden ten dage kent.

Kumon is een bedrijf dat in 1958 is opgericht door Kumon Tōru (公文公), die destijds docent wiskunde was op een hogere middelbare school. Hij hield zich veel bezig met het bedenken van manieren om nog beter les te kunnen geven. Op een gegeven moment had hij een manier bedacht, die de basis is geworden van de Kumon leermethode (*Kumonshiki*, 公文式) van nu, die hij in eerste instantie op zijn eigen zoon met succes heeft toegepast. De jongen was altijd slecht geweest in wiskunde, maar hij werd er goed in door de manier van leren die zijn vader hem heeft bijgebracht.

Ouders in zijn omgeving zagen wat er gebeurd was met Kumon's zoon en vroegen of hij de methode ook op hun kinderen wilde toepassen. Dat deed hij en zo kwamen er steeds meer belangstellenden. Op een gegeven moment kon hij het niet meer alleen bolwerken. Toen hebben moeders aangeboden zelf kleine leslokaaltjes te gaan leiden waar kinderen volgens de Kumon methode getraind zouden gaan worden. Kumon als bedrijf is in 1958 opgericht als overkoepelende organisatie van al die leslokaaltjes.

Tegenwoordig zijn er in Japan ongeveer 18.500 leslokalen. Ook in het buitenland zijn Kumon leslokalen opgericht, zesduizend in totaal.

De leslokalen zijn enigszins te vergelijken met de *juku* (塾, bijlesscholen), in die zin, dat kinderen er naast hun reguliere schooltijd naartoe gaan om extra te studeren. Er zijn echter een paar belangrijke verschillen.

Wellicht het belangrijkste verschil is, dat Kumon niet zozeer de kennis (知識, *chishiki*) van de kinderen wil verbreden, maar hun leervaardigheden (学力, *gakuryoku*) wil trainen, en dan met name de basisleervaardigheden (基礎学力, *kiso gakuryoku*). Als een kind goed getraind wordt in hoe te studeren, hoe kennis in zich op te nemen, zal het die kennis veel beter kunnen behouden en sneller en gemakkelijker kunnen leren. De basisleervaardigheden bestaan volgens Kumon uit de volgende drie:

³⁷ Zie Hoofdstuk 1

- Vaardigheid van lezen en begrijpen (読解力, *dokkairiyoku*): de vaardigheid informatie te absorberen door geschreven woorden te lezen (deze vaardigheid wordt getraind met de vakken Japans en Engels)
- Vaardigheid van wiskundige analyse (数字的分析力, *sūjiteki bunsekiryoku*): de vaardigheid informatie te absorberen door cijfers en numerieke formules te lezen (deze vaardigheid wordt getraind met het vak wiskunde)
- Vaardigheid van logisch denken (論理的思考力, *ronriteki shikōryoku*): de vaardigheid waar te nemen en connecties te maken binnen de gepresenteerde materialen om met een logische hypothese of oplossing te komen (deze vaardigheid wordt getraind met de vakken wiskunde en Japans)³⁸

Dit doel om niet zozeer kennis te kweken maar de vaardigheden om de kennis te verkrijgen en te gebruiken speelt goed in op het gegeven van *ikiru chikara*.

Zoals uit het bovenstaande geconcludeerd kan worden, kunnen bij Kumon drie vakken getraind worden: wiskunde, Japans en Engels. Het is aan ieder kind vrij om te kiezen hoeveel en welke vakken het wil volgen.

Een ander punt waarop de Kumon methode van reguliere *juku* verschilt is dat de stof volledig losstaat van wat er op school wordt onderwezen. In de leslokalen van Kumon wordt door Kumon zelf ontwikkeld lesmateriaal gebruikt. Kinderen die voor het eerst komen, doen een toets om te kijken op welk niveau ze ongeveer moeten beginnen. Doorgaans beginnen ze op een niveau lager dan hun "klas-niveau" op school. Stapje voor stapje wordt het niveau hoger. De snelheid waarmee de voortgang gaat, wordt bepaald door het kind zelf: als alle oefeningen goed gemaakt worden, kan er begonnen worden aan het volgende niveau. Zijn er fouten gemaakt, dan moet het kind proberen die te verbeteren. Op deze manier kunnen kinderen die goed kunnen leren dus zo snel als ze kunnen door de stof heenlopen en kinderen die minder goed kunnen leren krijgen zoveel tijd als ze nodig hebben om zich de stof eigen te maken. Een interessant verschijnsel dat zich hierdoor voordoet, is dat kinderen die nog gewoon op de basisschool zitten, bij Kumon op een zeker moment leerstof trainen die eigenlijk op het niveau van de middelbare school zit. Zij liggen dus op de gebieden die ze bij Kumon trainen ver voor op hun klasgenoten die Kumon niet bezoeken. Veelal doet zich dit verschijnsel zelfs voor bij kinderen die niet zo goed kunnen leren. Velen van hen komen op een zeker moment ook voor te liggen op hun klasgenoten die de training van Kumon niet hebben ondergaan.

Een derde verschil tussen de Kumon leermethode en de reguliere *juku* is het feit dat zelfstudie (自学自習, *jigakujishū*) bij Kumon een centraal gegeven is. Er wordt in de Kumon leslokalen geen les gegeven. Instructeurs zijn aanwezig, maar hun functie is slechts de gemaakte oefeningen na te kijken (dat gebeurt ter plekke aangezien

een kind dan in de gelegenheid gesteld wordt gemaakte fouten meteen te verbeteren) en vragen van kinderen te beantwoorden. Iedere keer als er namelijk iets nieuws in de oefeningen wordt geïntroduceerd, wordt er een voorbeeld gegeven. Dat voorbeeld moeten ze goed bestuderen en aan de hand daarvan moeten ze de opgaven maken. Komen ze er echt niet uit of hebben ze dezelfde opgave meerdere malen fout gemaakt, dan kunnen ze naar de instructeurs toegaan om hulp te vragen.



Figuur 2. Een Kumon leslokaal. De instructeurs zitten voorin na te kijken, de kinderen zelf zijn rustig aan het werk.

³⁸生きる力 (*Ikiru chikara*), p. 23

Dit systeem van zelfstudie doet erg denken aan de *terakoya* (寺子屋)³⁹ uit de Tokugawa-periode. Ook daar moesten kinderen zelf oefenen, in hun eigen tempo, en kregen ze hulp van instructeurs wanneer ze die nodig hadden.

Kinderen gaan twee dagen per week naar het Kumon leslokaal toe. Ze kunnen zelf het tijdstip uitkiezen, maar de meesten komen meteen na schooltijd. Daar maken ze de oefeningen die ze die dag moeten doen en zodra ze daarmee klaar zijn en alle fouten hebben verbeterd, mogen ze naar huis. Hoe sneller en foutlozer ze werken, des te eerder kunnen ze naar huis. Gemiddeld is een kind na ongeveer een uur wel klaar met de opgaven, maar sommigen zijn sneller, anderen iets langzamer.

Bij Kumon probeert men het zelfvertrouwen van de kinderen te stimuleren. Voor een groot deel streven ze dit na door het systeem van zelfstudie – als de kinderen alle opgaven goed hebben gemaakt, hebben ze dat zelf gedaan, dus kunnen ze trots zijn op zichzelf. Voorts worden de kinderen door de instructeurs uitgebreid gecompimenteerd als ze veel goede antwoorden hebben gegeven en aangemoedigd als ze veel fouten hebben. Op deze manier hoopt men ook dat de kinderen plezier krijgen in leren.

Bezoek aan een Kumon leslokaal is geen substituut voor bezoek aan een reguliere *juku*. *Juku* zijn veel meer toegespitst op training voor toelatingsexamens en het bijbrengen van kennis. In het Kumon leslokaal wordt nauwelijks specifiek aandacht besteed aan toelatingsexamens.

De Kumon methode lijkt dus goed in te spelen op het probleem van homogeen klassikaal onderwijs. Het biedt kinderen die goed kunnen leren de mogelijkheid in hun eigen tempo door de stof heen te gaan waardoor de uitdaging aanwezig blijft en kinderen die minder goed kunnen leren de mogelijkheid in een rustig tempo door de stof heen te gaan zodat ze alles goed begrijpen. Er gaat geen invloed uit van het gemiddelde niveau van de groep – dergelijke statistieken worden niet eens bijgehouden.

Terwijl ze wel degelijk kennis tot zich nemen, worden hun basisleervaardigheden getraind waardoor ze ook op andere vakgebieden op school beter kunnen presteren. Ze hebben minder moeite met leren en minder tijd nodig om zich de stof eigen te maken, wat dus extra vrije tijd oplevert, waardoor hun leven minder druk wordt.

Doorgaans stoppen kinderen met hun Kumon training tegen de tijd dat ze naar de middelbare school gaan. Ze hebben het dan zo druk met hun reguliere school, *bukatsu*, bezoek aan een reguliere *juku* en dergelijke dat ze geen tijd meer over hebben. Uiteraard zijn hierop wel degelijk uitzonderingen en Kumon is dan ook niet uitsluitend voor basisscholieren bedoeld.

Hoewel Kumon het in Japan bepaald niet slecht doet en er vele kinderen op af komen, is het zeker niet zo dat bijna alle kinderen er naartoe gaan. Het aantal kinderen dat de Kumon training ondergaat blijft in de minderheid. Afgezien van het feit dat ze er extra tijd voor vrij moeten maken en het de ouders extra geld kost, bestaan er bij veel ouders twijfels over de Kumon methode. Kinderen beginnen doorgaans bij Kumon onder hun niveau en veel ouders begrijpen dit niet of zien het nut er niet van in. Ook zijn er velen die simpelweg niet precies weten wat de Kumon methode inhoudt. In Japan bestaat bij velen het beeld dat er op de Kumon leslokalen bijles wordt gegeven in wiskunde, meer niet.

Tijdens een stage bij Kumon heb ik gedurende een periode van bijna drie maanden twee middagen in de week in de leslokalen geobserveerd en geassisteerd. Ik kwam tot de conclusie dat de Kumon methode in directe zin inderdaad lijkt te werken. Basisschoolkinderen die Engels oefenden spraken in veel gevallen beter Engels dan volwassen Japanners, zowel qua uitspraak als qua woordgebruik. Kinderen op basisschoolleeftijd die wiskunde oefenden, waren bezig met algebra, functies en grafieken, stof die pas in latere fasen van de middelbare school wordt

³⁹ 'Tempelscholen', zie Hoofdstuk 1

onderwezen. Kinderen hadden een veel bredere kennis van *kanji* (漢字, Chinese karakters) dan voor hun leeftijd gebruikelijk is en konden moeiteloos ingewikkelde Japanse zinnen grammaticaal ontleden.

De vraag is natuurlijk wel hoe lang de opgedane kennis in de praktijk behouden blijft en in hoeverre kinderen inderdaad baat hebben bij de Kumon methode als het gaat om het leren voor andere vakken op school of voor toelatingsexamens. De mensen van Kumon zelf zeggen zeker te weten dat de kennis langdurig behouden blijft en dat de kinderen zeker baat hebben bij de methode als het gaat om andere vakken op school of om toelatingsexamens, maar dit is iets wat ikzelf niet aan de praktijk heb kunnen toetsen.

Conclusie

In dit hoofdstuk zijn twee verschillende hervormingsplannen besproken. Het eerste plan, geënt op het gegeven van *yutori kyōiku* (ゆとり教育, 'onderwijs met ruimte') en *ikiru chikara* (生きる力, 'kracht om te leven'), heeft de werklast van scholieren aanzienlijk verminderd. De verschuiving die merkbaar is van het 'stampen van kennis' (*tsumekomi*, 詰め込み) naar het verkrijgen van de vaardigheden om kennis te vergaren en te gebruiken, is iets wat de kwaliteit van het onderwijs zeker ten goede kan komen. Voorts kan het goed zijn dat door de werklastvermindering, minder kinderen zullen gaan lijden aan probleemgedrag. Het gegeven van 'menschelijkheid' (*ningensei*, 人間性) is iets wat wellicht helpt problemen als pesten en ineenstorting van klassen (*gakkyū hōkai*, 学級崩壊) in te perken. Het vak 'integrale studie' (総合的な学習の時間, *sōgōteki na gakushū no jikan*) is iets wat de onderwezen stof verder kan uitdiepen en kinderen worden erdoor gestimuleerd zelf meer na te denken. Ook dit kan de kwaliteit van het onderwijs zeker ten goede komen. De stof die tijdens het uur 'integrale studie' wordt onderwezen, wordt doorgaans niet getoetst in toelatingsexamens, waardoor het idee dat de scholen geheel in het teken staan van toelatingsexamens voor hogere middelbare scholen wellicht wat minder sterk wordt. Dit zou voor de scholieren ook wat druk van de ketel kunnen nemen.

Ondertussen heeft de doorvoering van *yutori kyōiku* echter ook weer nieuwe zorgen met zich meegebracht, namelijk de zorgen over de vermindering van academische vaardigheden (*gakuryoku teika*, 学力低下). Of deze zorgen terecht zijn, moet nog in de toekomst blijken. Het is wel zo, dat het directe aanbod aan kennis op school verminderd is.

De Kumon (公文) leer methode is echter een methode waarbij de academische vaardigheden juist getraind worden. Kinderen die de Kumon leslokalen bezoeken, krijgen wellicht ruim voldoende compensatie om de vermindering van kennis door de vermindering van het aantal lessen op school te verzachten.

Het 'Regenboogplan' van het Ministerie van Onderwijs is een grondig en groots opgezet plan, dat doet denken aan de hervormingsplannen die in de jaren '80 onder premier Nakasone ontworpen zijn. Hoewel aangekondigd was dat in 2001 zou worden begonnen met de uitvoering van het plan, heb ik nog nergens een tastbaar bewijs kunnen vinden dat dat ook daadwerkelijk het geval is. En, met de afloop van de plannen van de jaren '80 in het achterhoofd, kan men zich afvragen hoeveel van de revolutionaire ideeën die in dit nieuwe plan gepresenteerd worden, daadwerkelijk hun weg zullen vinden naar de vorming van een nieuw onderwijssysteem.

Zolang dat nieuwe systeem er nog niet is, biedt het bedrijf Kumon in ieder geval een leer methode aan die past bij ieder kind, of het nu op school mee kan komen of niet. Juist door deze Kumon methode kunnen kinderen de stof die op scholen wordt onderwezen weer bijbenen. Kinderen die gedemotiveerd raken omdat de stof op school te gemakkelijk is, kunnen bij Kumon op hun eigen niveau zelf studeren. Kinderen die de stof op school amper kunnen volgen, wordt de mogelijkheid geboden weer bij te komen, zodat ze uiteindelijk alles wel weer goed kunnen volgen. In

verband met deze problematiek zou het wellicht goed zijn als meer ouders hun kinderen naar Kumon leslokalen zouden laten gaan.

Wat wel een hoopgevend gegeven is voor de ouders en kinderen in Japan, is dat het er nu naar uitziet dat hernieuwde onderwijshervormingen in ieder geval veel meer lijken in te spelen op de scholieren zelf en de problemen waar zij mee kampen en ze veel minder uit lijken te zijn op politieke doeleinden, zoals bij de hervormingen in de twintigste eeuw voornamelijk het geval leek te zijn. Aan de andere kant is een doel nog wel steeds de integrale kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, en zeker tegenwoordig is dat een doel dat door de ouders en kinderen terdege gesteund wordt. Zeker nu de scholier zelf ook niet vergeten wordt.

Conclusie

In deze scriptie zijn diverse aspecten van het Japanse onderwijssysteem aan bod gekomen en diverse subvragen gesteld, met het doel een antwoord te vinden op de vraag waaruit de problematiek in het Japanse onderwijs bestaat, wat daarvan de oorzaken zijn en wat eraan gedaan wordt.

In vier hoofdstukken zijn verschillende aspecten van het Japanse onderwijs behandeld: de ontwikkelingen binnen het onderwijs sinds 1600 tot nu, het leven van middelbare scholieren in Japan, probleemgedrag bij jongeren en oorzaken daarvan en de recente ontwikkelingen.

Geconcludeerd kan worden dat het onderwijssysteem van Japan gedurende een periode van meer dan honderd jaar onderhevig is geweest aan hervormingen. Direct na de Meiji Restauratie (1868) probeerde Japan in ijl tempo te moderniseren en het was noodzakelijk dat de basis daarvoor in het onderwijs werd gelegd. Als er op politiek of economisch vlak iets gebeurde of gebeuren moest in Japan, had dit effect op het onderwijssysteem. In eerste instantie had het systeem tot doel de werkers te kweken die noodzakelijk waren voor de snelle modernisatie van het land. Tevens werd het onderwijs ingezet om ultranationalistische sentimenten te cultiveren. Na de Tweede Wereldoorlog werd het onderwijs door de Amerikanen onder handen genomen, maar dat werd al snel weer teruggedraaid toen Japan haar onafhankelijkheid herwon. Toen was het zaak dat het onderwijs de basis werd van de economische inhaalslag die Japan voor ogen had. Toen dat gelukt was, moest het onderwijs opnieuw hervormd worden, maar zoals reeds in Hoofdstuk 1 geconcludeerd werd, is er van deze hervormingsplannen in de jaren '70 en '80 uiteindelijk erg weinig daadwerkelijk doorgevoerd. In de oorspronkelijke plannen voor deze hervormingen echter, werd op een aantal fronten gelet op de scholieren die het onderwijs ondergingen. Na een periode van honderd jaar onderwijshervormingen om economische of politieke redenen, begon men erover na te denken hoe het onderwijs voor de kinderen zelf het beste georganiseerd kon worden.

In de afgelopen decennia is het Japanse onderwijs echter steeds meer in opspraak gekomen. Men ging zich in toenemende mate zorgen maken over het onderwijs. Niet zozeer over de kwaliteit van het gegeven onderwijs zelf, doch meer over de kinderen die het ondergingen. Steeds meer berichten verschenen over scholieren die het zo druk hadden dat ze iedere dag blootstonden aan hevige stress en uiteindelijk in de problemen belandden. Men ging zich afvragen of het wel goed was om jonge kinderen aan een zo grote druk bloot te stellen. Daarom werd het begrip *yutori kyōiku* (ゆとり教育) geïntroduceerd: onderwijs met ruimte. In de hervormingsplannen onder premier Nakasone kwam dit begrip voor het eerst naar voren, maar uiteindelijk werd er slechts weinig van het idee daadwerkelijk in het onderwijs geïmplementeerd. De hoeveelheid stof die de kinderen moesten leren werd gereduceerd en vanaf 1992 kregen kinderen één zaterdag in de maand vrij.

In Hoofdstuk 2 van deze scriptie is echter gebleken dat, hoewel Japanse scholieren inderdaad druk bezette levens leiden, de meerderheid hier totaal geen moeite mee heeft. Het leven van de middelbare scholier draait om de school. Dit is de plaats waar scholieren met vrienden in contact komen en leuke dingen doen. Op de scholen zelf wordt voldoende gelegenheid aan de kinderen gegeven zichzelf te ontplooiën. Het non-academische programma draagt hieraan bij, maar ook de clubactiviteiten (*bukatsu*, 部活). Dergelijke activiteiten vullen de agenda's van de scholieren dan wel, maar worden door de meesten eerder als ontspannend dan als inspannend gezien.

Voorts probeert men op scholen zoveel mogelijk te voorkomen dat leerlingen in de problemen komen, door richtlijnen te geven en ervoor te zorgen dat de kinderen zich er zoveel mogelijk aan houden. Bovendien is de *homeroom*-leraar of lerares (*tannin*

sensei, 担任先生) aanwezig die op informeel niveau met de kinderen probeert om te gaan om een vertrouwensband te kweken, waardoor ze met problemen bij hem of haar terecht kunnen.

Ondanks dat, maken nog veel mensen in Japan zich zorgen om de druk die op de scholieren rust. Daarom is het begrip *yutori kyōiku* nog steeds aanwezig in de politieke agenda van het Ministerie van Onderwijs. Recentelijk hebben de scholieren definitief de zaterdag vrij gekregen van school. Voorts is het aantal uren studie op school wederom gereduceerd met zeventig uur per jaar. Dit was echter reden tot nieuwe zorgen: men is bang dat door de hernieuwde vermindering van het aantal uren studie, de academische vaardigheden van kinderen zullen afnemen (*gakuryoku teika*, 学力低下). Of deze angst terecht is, moet in de toekomst nog blijken.

De meeste scholieren hebben geen problemen met hun drukke agenda's, maar hierop zijn natuurlijk wel degelijk uitzonderingen. Kinderen die de druk niet aankunnen, krijgen soms te maken met probleemgedrag. Niet alleen stress is echter een oorzaak van probleemgedrag bij jongeren. In veel gevallen gaat stress samen met andere factoren en in veel gevallen wordt probleemgedrag door andere factoren veroorzaakt.

Zo is de organisatie van de lessen op school iets waaruit problemen kunnen voortvloeien. In Japan is sprake van homogeen klassikaal onderwijs, waardoor kinderen die goed kunnen leren les krijgen in een tempo dat eigenlijk te laag voor hen is. De lessen worden door die kinderen dan ook saai en vervelend gevonden. Kinderen die minder goed kunnen leren, kunnen de lessen soms niet bijbenen. In Hoofdstuk 3 is een grafiek gegeven waaruit blijkt dat veel kinderen moeite hebben met het volgen van de les. De meeste kinderen die in zo'n situatie zitten, bezoeken echter een bijlesschool (*juku*, 塾) om weer bij te raken of om zich voor te bereiden op de toelatingsexamens van de hogere middelbare school. Het doel van deze *juku* is echter voornamelijk de kinderen voor te bereiden op die toelatingsexamens, wat in veel gevallen neerkomt op het stampen van kennis (*tsumekomi*, 詰め込み). Hoewel de *juku* in de media buiten Japan vaak worden afgeschilderd als de schrik van de scholier, gaan de meeste kinderen, voornamelijk om sociale redenen, met plezier naar de *juku*.

Juku worden niet gezien als een directe oplossing voor de zorg van *gakuryoku teika*. Dit is voornamelijk, omdat men ervan uitgaat, dat de kennis die de *juku* bijbrengen, slechts tijdelijk bij de kinderen aanwezig blijft, namelijk tot de toelatingsexamens. In veel gevallen worden op de toelatingsexamens vakgebieden en kennis getoetst die de kinderen later niet meer nodig hebben. De academische vaardigheden worden met het stampen van kennis niet bevorderd.

Het bedrijf *Kumon* (公文) heeft een leermethode ontwikkeld die daarop inspringt. Door basisvaardigheden bij kinderen te trainen, zijn ze beter in staat kennis op te slaan, te behouden en in de praktijk te gebruiken. Bij lange na niet alle Japanse kinderen ondergaan echter de *Kumon* training.

Andere factoren waardoor kinderen in de problemen kunnen raken, hebben te maken met de huidige economische situatie in Japan. De perspectieven zijn voorlopig niet erg florissant, dus is het niet meer zo dat een goede opleiding ook een goede baan garandeert. Los daarvan kan het zijn, dat een kind wel het intellectuele niveau voor een prestigieuze school heeft, maar dat de ouders de opleiding aan zo'n school simpelweg niet kunnen betalen, waardoor het kind terecht komt op een school met een niveau dat eigenlijk te laag is. Door dergelijke dingen gaan kinderen, zeker als ze in de puberteit zijn, twijfelen aan hun toekomst, wat ook kan leiden tot probleemgedrag.

Voorts is het zo, dat de gezinssituaties in de afgelopen decennia veranderd zijn. Het aantal scheidingen is fors toegenomen, waardoor veel kinderen door alleen de moeder opgevoed worden. Omdat er geen echtgenoot is die het geld kan verdienen

om het gezin te onderhouden, moet zij zelf gaan werken, waardoor zij haar kinderen veel minder steun kan bieden dan een moeder in een gezin waar de vader werkt kan.

Echter, ook in gezinnen waarvan de ouders nog bij elkaar zijn doet dit verschijnsel zich voor. Onder invloed van de verslechterende economische situatie kiezen steeds meer moeders ervoor de rol op zich te nemen van tweede kostwinner in plaats van die van *kyōiku mama* (教育ママ), oftewel een moeder die haar schoolgaande kind volledig ondersteunt. Voorts is het geboortecijfer de afgelopen jaren steeds verder gedaald, waardoor kinderen in steeds kleinere gezinnen opgroeien. Hierdoor zouden ze minder ervaring krijgen met de sociale hiërarchie binnen een groep. Ook zouden ouders al hun verwachtingen projecteren op hun enige kind, waardoor het verwachtingspatroon versterkt wordt en het kind misschien tegelijkertijd een gedisciplineerde opvoeding ontbeert.

Ook wordt er steeds minder gecommuniceerd binnen het gezin. Vaders werken vaak tot laat, kinderen zijn de hele dag in de weer met school en moeders werken vaak ook en moeten na thuiskomst nog alle huishoudelijke taken op zich nemen. De tijd die het gezin samen doorbrengt, wordt dan doorgaans voor de televisie doorgebracht. Als kinderen met problemen zitten, hebben ze zo veel minder de gelegenheid daar thuis over te praten.

Vormen van probleemgedrag bij kinderen waar men zich in Japan veel zorgen over maakt, zijn onder meer pesten (いじめ, *ijime*) en zelfmoord onder scholieren, schoolverzuim (登校拒否, *tōkōkyōhi*; 不登校, *futōkō*) en *hikikomori* (引きこもり, kinderen die zichzelf totaal isoleren) en onhandelbare klassen (学級崩壊, *gakkyū hōkai*). Het is wellicht zo dat velen het beeld hebben dat dergelijke problemen vaak voorkomen in Japan, maar het zou net zo goed kunnen zijn, dat dit beeld voor een groot deel gevormd is door de aandacht die de onderwerpen in de media gekregen hebben. De verhalen die in de media verschijnen zijn vaak schokkend, maar tegelijkertijd ook uitzonderingsgevallen. Problemen als pesten zijn overal ter wereld, alleen is het in Japan misschien een graadje erger omdat een gepest kind automatisch buiten de groep valt waar het zo graag bij wil horen.

Een kind dat gepest wordt kan ook daardoor te maken krijgen met probleemgedrag. In veel gevallen gaat het om kinderen die zich onbedoeld of onbewust onderscheiden van anderen, bijvoorbeeld in hun prestaties op school of tijdens de clubactiviteiten, of gewoon vanwege fysieke eigenschappen.

Hoewel het Japanse Ministerie van Onderwijs opnieuw een ambitieus hervormingsplan voor het onderwijs op tafel heeft liggen (het Regenboogplan), is het maar de vraag in hoeverre het de bovenstaande problemen kan ondervangen. Het aspect van *ikiru chikara* (生きる力, 'kracht om te leven') zoals omschreven in Hoofdstuk 4 kan vanwege de nadruk op menselijkheid (*ningensei*, 人間性) en empathie (*omoiyaru kokoro*, 思いやる心) een goede invloed hebben. Het vak 'integrale studie' gekoppeld aan de filosofie van *ikiru chikara* zou de angst voor *gakuryoku teika* behoorlijk kunnen inperken. Het Regenboogplan zelf is groots van opzet maar vanwege de precedentes in de jaren '70 en '80, waarvan uiteindelijk maar weinig daadwerkelijk werd geïmplementeerd, is er reden tot scepsis. Wordt het plan daadwerkelijk uitgevoerd zoals het er nu ligt, dan zal dat een grote bijdrage van het Ministerie zijn aan de problematiek bij jongeren. Het ziet er naar uit dat de regering het belang van de problemen is gaan inzien en een poging waagt er iets aan te doen.

Het lijkt er echter op dat de problematiek voor een groot deel te maken heeft met de verslechterde economische situatie in Japan. Veel van de problemen doen zich eigenlijk pas sinds het begin van de jaren '90 voor, vanaf het moment dat de economische zeepbel uit elkaar spatte. Veel oorzaken van probleemgedrag zijn eveneens terug te vinden in de economische situatie: toekomstperspectief, veranderde gezinssituaties, betaling van opleidingen, enzovoorts.

De media heeft een grote invloed gehad op het beeld dat bij velen is ontstaan van het Japanse onderwijs. In de realiteit blijkt dat het onderwijs in Japan niet zo zwaar wordt bevonden door de scholieren zelf als er vaak in de media beschreven wordt. Veel van de besproken problemen zijn niet uniek voor Japan hoewel dat in de media wel vaak zo gezegd wordt. Problemen die direct te maken hebben met het onderwijs en niet met de economie, doen zich niet exorbitant veel voor in Japan in vergelijking met andere landen. Het stigma dat in Nederland bestaat is mijns inziens dus onterecht.

Appendix

Uitslag enquête onder 32 *juku*-scholieren

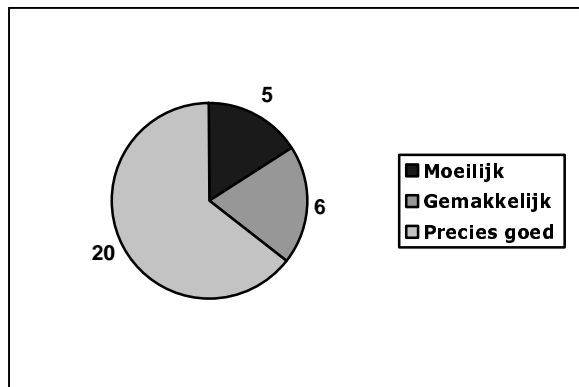
Inleiding

Zoals in de inleiding van deze scriptie reeds gemeld is, heb ik een enquête gehouden onder 32 *juku* (塾, bijlesschool)-scholieren, bij wijze van steekproef. In Nederland kon ik een dergelijke enquête moeilijk houden en daar een bevriende *juku*-docent bereid was de enquête aan zijn leerlingen voor te leggen, vond ik dit een mooie gelegenheid. Alle kinderen waren in de leeftijd van 13 tot 15 jaar, zowel jongens als meisjes. Allen waren middelbare scholieren (*chūgakusei*, 中学生).

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de uitslag niet geheel te vertrouwen is. Een aantal kinderen heeft de enquête duidelijk niet serieus ingevuld. Dit bleek uit zwaar overdreven of grappig bedoelde antwoorden. Voorts was er een aantal redenen om aan te nemen dat de kinderen in kwestie wellicht niet helemaal wisten wat er met bepaalde begrippen bedoeld werd. Hier zal echter in het commentaar dat bij iedere vraag gegeven wordt nader op worden ingegaan. In ieder geval is het zo, dat ik de resultaten, op een paar uitzonderingen na, eigenlijk niet voor de scriptie heb kunnen gebruiken.

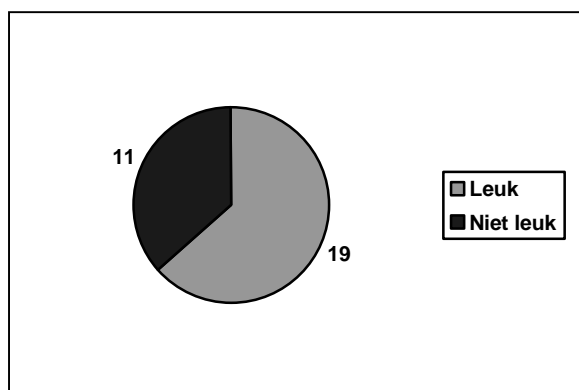
De vragen en antwoorden

Vraag 1. Lessen op school zijn:



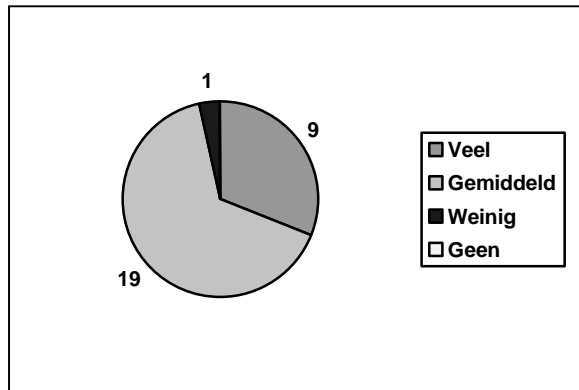
De meerderheid gaf aan dat de lessen op school goed te volgen waren. Elf kinderen gaven aan dat ze de lessen te moeilijk of juist te gemakkelijk vonden.

Vraag 2. Naar school gaan vind ik:



De meerderheid gaf aan met plezier naar school te gaan. Dit sluit aan bij het beeld dat in de meeste geraadpleegde bronnen geschetst wordt. Er leek niet echt een verband te bestaan tussen hoe moeilijk de lessen bevonden werden en of men naar school gaan leuk vond of niet. Er waren kinderen die de lessen te moeilijk of te gemakkelijk vonden, die het wel leuk vonden naar school te gaan en er waren genoeg kinderen voor wie de lessen goed te volgen waren en die het niet leuk vonden naar school te gaan.

Vraag 3. Op school heb ik...vrienden:



Geen van de kinderen gaf aan helemaal geen vrienden te hebben. Slechts één kind zei weinig vrienden te hebben. Een gewone, gemiddelde hoeveelheid vrienden scoorde het hoogst, maar er waren ook genoeg die aangaven veel vrienden te hebben op school. Een duidelijk verband tussen de hoeveelheid vrienden en of men het leuk vond naar school te gaan is er niet. Ook kinderen die aangaven veel vrienden te hebben gaven aan het niet leuk te vinden naar school te gaan.

Vraag 4. Hoeveel uren besteed je gemiddeld per week aan clubactiviteiten (*bukatsu*, 部活)?

Het gemiddelde van alle gegeven antwoorden bedraagt acht en een half uur. Er waren echter zeven kinderen die aangaven helemaal geen tijd te besteden aan *bukatsu*. Verder liepen de antwoorden uiteen van anderhalf tot twintig uur, maar de meesten zaten ook daadwerkelijk rond de acht uur.

Vraag 5. Hoeveel uren besteed je gemiddeld per week aan huiswerk?

Het gemiddelde van alle gegeven antwoorden bedraagt drie uur. Opgemerkt dient dan ook te worden, dat in Japan huiswerk een veel minder grote rol speelt dan in Nederland. Er wordt dan ook onderscheid gemaakt in Japan tussen opgaven die thuis gemaakt moeten worden (huiswerk) en studie voor examens (dit laatste valt niet onder huiswerk).

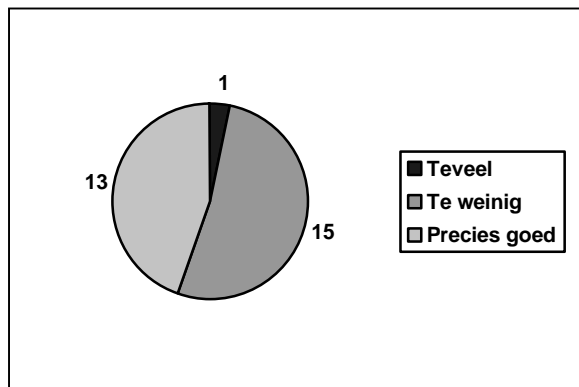
Vraag 6. Waarom bezoek je een bijleschool (*juku*, 塾)?

De antwoorden op deze vraag liepen uiteen. Een aantal kinderen gaf aan dat ze gingen simpelweg omdat ze moesten van hun ouders. De meerderheid echter zei de *juku* te bezoeken ter voorbereiding op de toelatingsexamens van de hogere middelbare school. Ook was er een aantal dat aangaf de *juku* te bezoeken om de lessen op school bij te kunnen benen of om in het algemeen beter te kunnen leren.

Vraag 7. Hoeveel uur vrije tijd heb je gemiddeld per dag?

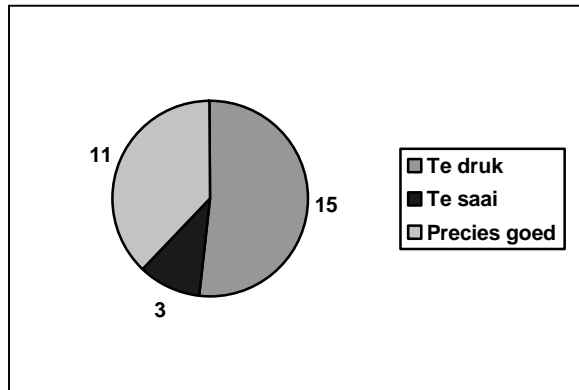
Het gemiddelde van alle gegeven antwoorden bedraagt vier uur. Alle gegeven antwoorden zaten ook behoorlijk dicht bij dit gemiddelde.

Vraag 8. Die hoeveelheid vind ik...



Vier uur per dag vrije tijd is natuurlijk niet veel en slechts één kind gaf aan het wel teveel te vinden. Zij schatte haar gemiddelde eveneens op vier uur per dag. Van de ondervraagden bleek dat er veel waren die tevreden waren met deze relatief kleine hoeveelheid vrije tijd. De meerderheid, echter, had toch graag nog wat meer vrije tijd gehad.

Vraag 9. Mijn leven is op het moment...



De meesten gaven aan hun leven op het moment te druk te vinden. Hoewel het getal 15 correspondeert met de 15 van de vorige vraag, is het opvallend dat deze getallen niet altijd overeenkwamen. Er was een aantal dat invulde precies genoeg vrije tijd te hebben maar toch een te druk leven te leiden. Ook was er een aantal dat aangaf dat het leven niet te druk en niet te saai was, maar toch meer vrije tijd wilde.

Vraag 10. Wat vind je van het systeem van twee vrije dagen per week?

De overgrote meerderheid was er blij mee dat dit systeem is ingevoerd. Ze hebben nu meer vrije tijd en kunnen het iets rustiger aan doen, meer tijd aan hun hobby besteden. Slechts een klein aantal leerlingen gaf aan twijfels te hebben of er niet blij mee te zijn. In die gevallen werd als reden opgegeven dat het lastig is zelf zoveel vrije tijd in te delen (ze vervelen zich), dat er slechts zes uur meer vrije tijd is dus dat het daarom niet zoveel uitmaakt (zaterdag was altijd een halve dag school), dat men zegt dat het leidt tot vermindering van leervaardigheden (*gakuryoku teika*, 学力低下) (hierbij is het opvallend dat expliciet is aangegeven dat 'men' dat 'zegt', dus niet zozeer dat de angst bij het kind zelf ook bestaat) of dat de zaterdag nu helemaal wordt ingenomen door *bukatsu* (部活, clubactiviteiten) dus dat het er niet rustiger op is geworden.

Vraag 11. Wat doe je in je vrije tijd?

Op deze vraag zijn uiteenlopende antwoorden gegeven, van lezen tot computerspelletjes, van pianospelen tot tekenen, van lichaamstraining tot televisiekijken. Slechts twee dingen zijn opvallend aan de antwoorden op deze vraag. Het eerste is, dat niet één kind aangaf in zijn of haar vrije tijd ook nog te studeren, het tweede is dat in heel veel gevallen als vrijetijdsbesteding 'slapen' werd opgegeven. Dit impliceert dat dit door sommige Japanse kinderen als geldig tijdverdrijf wordt gezien in plaats van als verloren tijd. Als men kijkt naar de rest van de antwoorden van die kinderen, is dan ook te concluderen dat ze zuiver en alleen slapen om uit te rusten van alle andere drukte.

Vraag 12. Wat voor soort problemen zijn er volgens jou binnen het Japanse onderwijs?

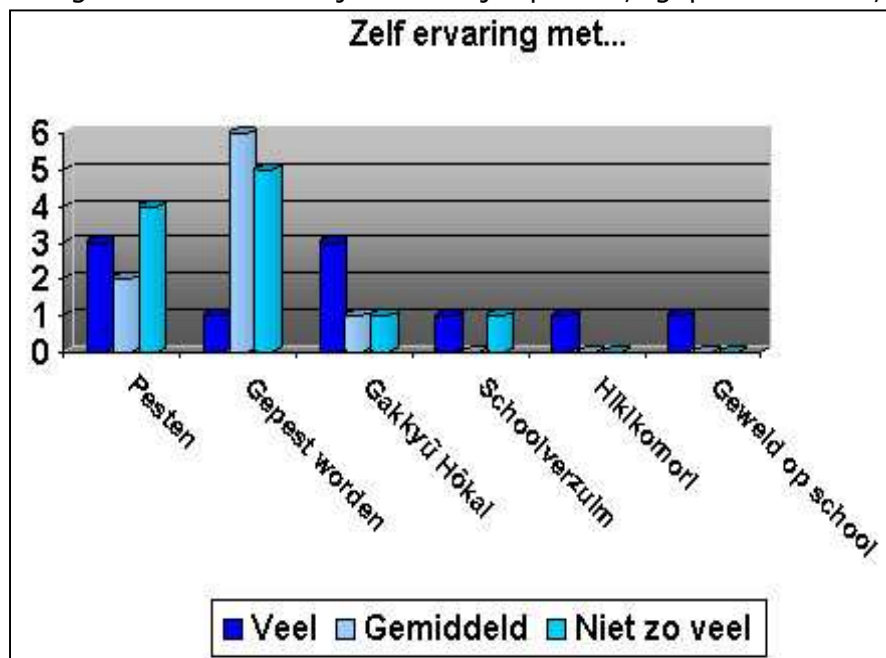
Dertien leerlingen hebben deze vraag niet ingevuld of gaven aan het niet te weten. Dit waren met name de wat jongere kinderen. Vier leerlingen gaven aan dat er volgens hen geen problemen zijn. De rest van de problemen liep uiteen. De angst voor vermindering van leervaardigheden werd een aantal keren genoemd. Voor de rest werden er diverse dingen genoemd. Een opvallend antwoord was dat van een veertienjarig meisje dat aangaf dat het een probleem is dat de lessen verschillen per docent en er dus niet 100% sprake is van gelijk onderwijs voor iedereen. Voorts waren er dingen als de slechte kwaliteit van de lessen Engels, het feit dat er niet diep genoeg werd ingegaan op de leerstof of dat de lessen niet goed genoeg inspeelden op de kinderen die ze volgden. Opvallend was dat er geen melding gemaakt werd van verschijnselen als pesten, geweld op scholen, schoolverzuim of onhandelbare klassen (*gakkyū hōkai*, 学級崩壊).

Vraag 13. Welke maatregelen zouden volgens jou in verband hiermee (vraag 12) noodzakelijk of effectief kunnen zijn?

In veel gevallen werd simpelweg ingevuld dat 'het land haar best moest doen' (*kuni ga ganbaru*, 国が頑張る). Als oplossing voor het probleem van vermindering van academische vaardigheden (*gakuryoku teika*, 学力低下) werd aangedragen dat het aantal vrije dagen weer teruggebracht moest worden tot één. Als oplossing voor het probleem dat de lessen niet goed genoeg op de stof ingingen of dat de stof niet goed genoeg op de kinderen die ze volgden is ingespeeld, werd aangedragen naar een bijlesschool te gaan. In veel andere gevallen werd voor de opgeworpen problemen simpelweg gezegd dat ze ook geen oplossing wisten.

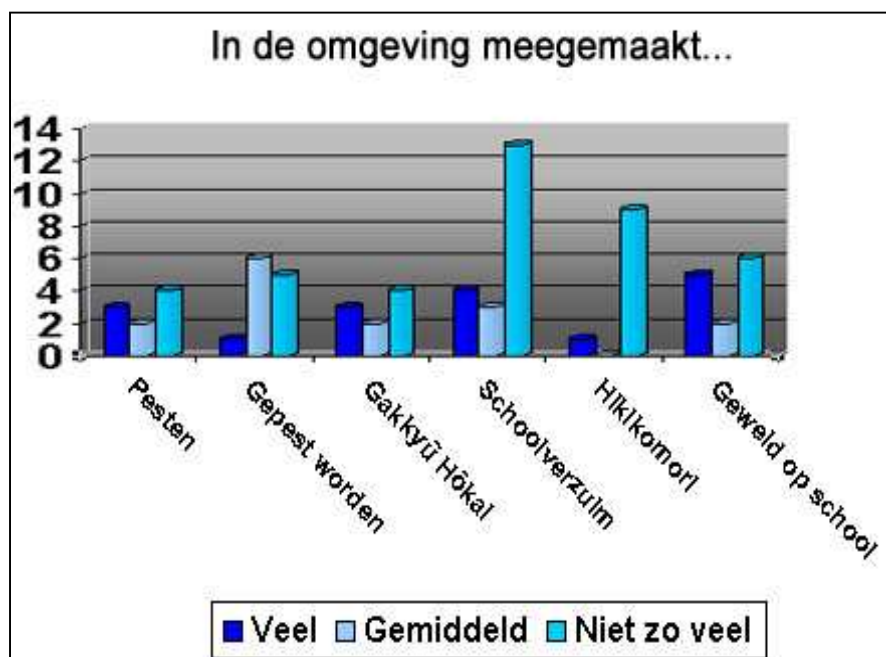
Vraag 14. Welke van de volgende verschijnselen heb je ervaring mee?

De genoemde verschijnselen zijn pesten, gepest worden, onhandelbare klassen



(*gakkyū hōkai*, 学級崩壊), schoolverzuim, *hikikomori* (引きこもり) en geweld op school. De kinderen moesten invullen of ze er zelf ervaring mee hadden of in hun omgeving iemand kenden die er ervaring mee had, en dan nog of dat veel, middelmatig of weinig voorkwam.

Als je de twee grafieken naast elkaar bekijkt, is één van de eerste dingen

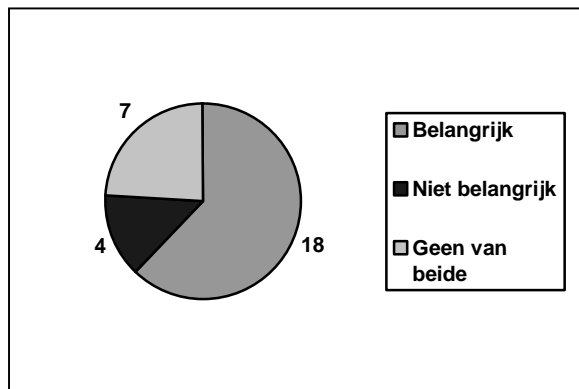


die opvalt, het feit dat veel meer kinderen melding maken iets in hun omgeving gezien te hebben dan het zelf meegemaakt te hebben. Een ander opvallend detail is, dat de cijfers voor pesten en gepest worden niet overeenkomen. Dit zou erop kunnen wijzen dat kinderen er niet zo bij stilstaan dat het nooit óf pesten óf gepest worden is, maar dat als iemand pest, er ook auto-

matisch iemand gepest wordt.

Verder is het opvallend dat er dertien kinderen waren die aangaven in hun omgeving *hikikomori* te hebben meegemaakt. Het feit dat dit getal zo hoog is en het een verschijnsel is dat niet heel vaak voorkomt, en als het voorkomt veelal niet naar buiten komt, impliceert dat een aantal kinderen misschien niet goed wisten wat *hikikomori* nou precies inhield. Hetzelfde geldt overigens voor het relatief hoge aantal meldingen van *gakkyū hōkai*. Het feit dat schoolverzuim veel meer in de omgeving is gezien dan dat men het zelf heeft meegemaakt, zou kunnen komen doordat de enquête is ingevuld door *juku* (塾, bijleschool)-scholieren en het feit dat zij een *juku* bezoeken, impliceert al dat ze willen presteren op school en niet zo snel zullen afhaken. Het is wellicht ook moeilijk conclusies te trekken wat het geweld op school betreft aangezien het niet duidelijk is wat een kind als "geweld op school" bestempelt. Hoe erg moet het zijn voor het zo genoemd kan worden?

Vraag 15. School is in mijn leven...



De meerderheid was het erover eens dat school belangrijk was. Er werd ook gevraagd naar de reden voor het ingevulde antwoord. Een dertienjarig meisje gaf als reden op waarom school niet belangrijk en niet onbelangrijk was, dat ze veel moest leren waar ze uiteindelijk niets aan zou hebben, maar aan de andere kant leerde ze ook veel nuttige dingen. Degenen die invulden dat school niet belangrijk was, vulden allen niet in waarom ze dat vonden. Degenen die school wel belangrijk vonden, hadden

doorgaans twee redenen, namelijk dat ze er belangrijke dingen leerden en dat het de plaats was waar hun vrienden waren.

Vraag 16. Wat vind je van het huidige onderwijssysteem?

Negentien kinderen hadden geen mening of hebben niets ingevuld bij deze vraag. Drie kinderen vulden simpelweg in 'slecht', zonder dat verder uit de ingevulde antwoorden precies bleek waarom. Anderzijds vulden vier kinderen 'goed' in en ook hier was er geen duidelijk aanwijsbare reden. De rest van de antwoorden liepen enigszins uiteen, van simpelweg 'streng' tot 'de lessen zijn saai'. Een dertienjarig meisje vulde in 'ik denk dat er wel problemen zijn'. De problemen die zij bedoelde was de angst dat het huidige systeem te weinig tijd om te studeren overliet, waardoor het verschil tussen kinderen die goed kunnen leren en kinderen die minder goed kunnen leren zou kunnen resulteren in een verschil tussen arm en rijk, tussen personen die anderen gebruiken en personen die door anderen gebruikt worden. Verder was er iemand die vond dat vijf dagen school per week nog te druk was en iemand die juist vond dat zaterdag ook weer een schooldag moest worden.

Conclusie

Zoals in de inleiding reeds gezegd is, is er niet echt een conclusie te trekken uit deze enquête. Nog afgezien van het feit dat het slechts om een steekproef ging, zijn de antwoorden in veel gevallen niet betrouwbaar genoeg om er conclusies uit te kunnen trekken. Voor zover je dat wel zou doen, zou je kunnen concluderen dat volgens de uitslag van deze enquête het stigma dat bestaat rond het Japanse onderwijs enigszins bevestigd wordt. De meeste kinderen vinden hun leven te druk, hebben te weinig vrije tijd, zijn blij met de invoering van twee vrije dagen per week en hebben in mindere of meerdere mate ervaring met problemen als pesten, schoolverzuim, *hikikomori* (引きこもり) en *gakkyū hōkai* (学級崩壊). Overigens wordt met deze

enquête wel bevestigd dat de meeste kinderen school inderdaad belangrijk vinden vanwege het sociale aspect en dat de meeste kinderen met plezier naar school gaan.

De problemen die worden genoemd zijn, opvallend genoeg, eigenlijk nooit de problemen die in vraag 14 aan bod komen, hoewel het merendeel wel ervaring heeft met deze problemen. Voorts is het feit dat het aantal gevallen van pesten en gepest worden niet overeenkomen, een interessant gegeven.

Voor mezelf heb ik geconcludeerd dat het niveau van de vragen over de problematiek binnen het onderwijs wellicht te moeilijk waren voor de doelgroep van de enquête. Deze doelgroep bestond toch voornamelijk uit middelbare scholieren in de leeftijd van dertien tot en met vijftien jaar en in veel gevallen werden vragen niet ingevuld of antwoordden ze simpelweg met '*wakaranai*' (分からない, 'ik weet het niet/ik begrijp het niet'). Het was wellicht nuttiger geweest om leerlingen verbaal te interviewen, maar hiertoe heb ik helaas geen mogelijkheid gehad.

Dankwoord

Hierbij wil ik een aantal personen bedanken, zonder wie deze scriptie niet zou zijn geworden zoals die nu is.

Allereerst wil ik alle mensen bij het *Kumon Jinzai Kaihatsu Sentaa* (公文人財開発センター) bedanken voor alle hulp die ze me hebben geboden bij het zoeken naar informatie met betrekking tot het onderwerp van deze scriptie. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar dhr. Mizuno en mej. Kamiguchi voor hun assistentie en naar dhr. Tominaga voor de verhelderende gesprekken over het Japanse onderwijs.

Voorts wil ik Tomohiro Matsui bedanken voor het verstrekken van de enquêteformulieren onder zijn studenten en tevens alle studenten die de enquête hebben ingevuld.

Tenslotte wil ik mijn vriendin Maaike bedanken voor haar steun, inspirerende discussies en het nog op het meest ongelegen tijdstip doornemen van het nieuwste hoofdstuk van de scriptie.

Bibliografie

Geschreven bronnen

Dore, R.P., *Education in Tokugawa Japan*, Routledge, Londen 1965

Fukuzawa, Rebecca Erwin & LeTendre, Gerald K., *Intense years – How Japanese adolescents balance school, family and friends*, New York 2001

Hishimura, Yukihiro, *Gakkō un'eī hikkei* (学校運営必携, 'Handboek voor het leiden van scholen'), Gyōsei, Tokyo 1997

Kumon Institute of Education, *Ikiru chikara* (生きる力, 'Kracht om te leven'), Osaka 2002

Kumon Institute of Education, *Kodomo ukiyoe meihinshū* (子ども浮世絵名品集, 'Verzameling van beroemde Vlietende Wereld-prenten met kinderen'), Tokyo 2002

Lombard, Frank Alanson, *Pre-Meiji Education in Japan – A Study of Japanese Education previous to the Restoration of 1868*, Kyo Bun Kwan, Tokyo 1913

Murakami Ryū, *"Kyōiku no hōkai" to iu uso* (「教育の崩壊」という嘘, 'De leugen genaamd "ineenstorting van het onderwijs"'), Nippon Hōsō Shuppan Kyōkai, Tokyo 2001

Sakamoto Tsutomu, *Gakkō shinkō no hōkai – ijime no kenshō to kyōiku kaikaku no hōkō* (学校信仰の崩壊—いじめの検証と教育改革の方向, 'Ineenstorting van het geloof in scholen – onderzoek van pesten en de koers van onderwijshervormingen'), Seiunsha, Tokyo 1999

Schoppa, Leonard James, *Education Reform in Japan*, Routledge, Londen 1991

Shimahara, Nobuo K., *Adaptation and Education in Japan*, Praeger, New York 1979

Takahashi Hideto e.a., *Nihon no ronten 2002* (日本の論点2002), Bungei Shunjū, Tokyo 2001

White, Merry, *Childhood and Education in Japan*, New York, ca. 1990

Internet

BBC website, 'Hikikomori violence',
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/correspondent/2336883.stm>

Irrasshai, Education in Japan: school life,
<http://www.gpb.org/peachstar/irasshai/culwww/ed3.htm>

Hikikomori deai teijiban (引きこもり出会い提示版, 'ontmoetingsite voor hikikomori'), <http://bbs1.on.kidd.jp/?0009/hikki>

Kōseirōdoshō (厚生労働省, *Japanse Ministerie van Gezondheid, Werkgelegenheid en Welzijn*), <http://www.mhlw.go.jp>

Monbukagakushō (文部科学省, *Japanse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Sport en Cultuur*), <http://www.mext.go.jp>

NHK Hikikomori Support Campaign (NHK引きこもりサポートキャンペーン, 'NHK Hikikomori ondersteuningscampagne'), <http://www.nhk.or.jp/hikikomori/abc/index.html>

Sōmushō tōkeikyoku (総務省統計局, *Japanse Ministerie van Algemene Zaken, bureau voor de statistiek*), <http://www.stat.go.jp>

University of North Carolina at Charlotte, Japanese Civilization and Culture, Education and Youth Issues, http://www.uncc.edu/~medomoto/3209/Education/intro_disorder.html

Zenkoku hikikomori KHJ oya no kai (全国引きこもりKHJ親の会, 'Vereniging van KHJ-ouders van hikikomori uit het hele land'), <http://www.khj-h.com>

Diverse krantenartikelen op het internet waar geen notities van gemaakt zijn.

Televisie

BBC (British Broadcasting Corporation), *Japan: the Missing Million*, 20 oktober 2002

NHK (日本放送協会), *NHK Spesharu gakkō areru kokoro ni dō mukiauka – dai ikkai: hirogaru gakkyū hōkai* (NHKスペシャル学校 荒れる心にどう向き合うか 第一回 広がる学級崩壊, 'NHK schoolspecial: hoe tegemoet te komen aan verwilderde harten, aflevering 1: de zich verspreidende klasse-ineenstorting'), 19 juni 1998.