

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 37.0 (520)

Бочарова О.А., д.пед.н., доцент,
професор факультету психології і гуманітарних наук
Краківська Академія імені Анджея Фрича Моджевського

КОНЦЕПЦІЯ РІВНОСТІ ОСВІТНІХ ШАНСІВ В ЯПОНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Автор представляє дві теоретичні концепції рівності шансів Torstena Huséna: меритократичну і егалітарну в японській освітній політиці починаючи від 40-х років ХХ ст. і до теперішнього часу. Зміст першої полягає у тому, що всі учні повинні мати шанс для розвитку своїх здібностей і інтересів. З меритократичної точки зору успіх або шкільна поразка залежать виключно від зусиль і заслуг конкретного учня, що є прикладом селекції. Друга наголошує на тому, що завданням шкільної освіти є: надання однакових освітніх можливостей всім учням; ліквідація селекції учнів; «цілісність» освітньої системи, а також створення оптимальних можливостей для повноцінного розвитку індивідуальних здібностей дітей і молоді. У статті зроблено спробу визначення чинників, що призводять до змін в освіті.

Ключові слова: рівність, освіта, меритократія, егалітаризм, потенціал, здібності.

Постановка проблеми. У Японії поняття «рівність» поряд із такими як: «свобода», «справедливість», «солідарність» є ключовою суспільною цінністю. Дебати на тему рівних прав і шансів постійно тривають у суспільстві, особливо загострюючись в переломні моменти. Це відбувається тоді, коли зміни в житті змушують створювати щось нове, більш досконаліше, співмішати суспільні і політичні погляди для задоволення людських інтересів. Рівність є своєрідною панацеєю, зокрема в критичних ситуаціях [1, с. 179]. Рівність шансів, свобода, шанування інших, захист слабших, визнання різниць і особливостей відповідають суспільній справедливості і захисту демократичних цінностей. Японія є країною, в якій егалітарна концепція в освіті займає домінуючу позицію. Нова, демократична японська держава, що виникла після Другої світової війни визнала принцип рівності головною суспільною цінністю. Система освіти в країні пройшла довгий і складний шлях «прогресивно-приспосованої еволюції», в ході якої навчання доступне у минулому лише для дітей еліти стало егалітарним і забезпечує рівні освітні можливості кожній людині. Японські учні досягають високих результатів в міжнародних змаганнях знань, а рівень вищої освіти вважається основою економічних успіхів країни. Однак, незважаючи на освітню політику багато японців незадоволені її рівнем. Тому в країні постійно точаться публічні спори навколо важливої проблеми, а саме – питання рівності в освіті, яке не було вирішено у ході проведених реформ [2]. Система освіти є одним із чинників побудови нового суспільного ладу, а вищезазначені цінності є засадами, що окреслюють суспільне життя.

Метою статті є висвітлення концепції рівності в освіті в Японії.

Виклад основного матеріалу. Педагоги, соціологи, політологи намагаються розкрити зміст таких понять, як: «рівність» і «рівність шансів» [2, с. 357–364]. Змістом формальної рівності є рівність усіх перед законом, рівність прав і обов'язків, незалежно від національної, релігійної приналежності, службового положення, рівна відповідальність перед законом. Для кращого розуміння даних дефініцій представимо дві теоретичні концепції, що висвітлюють поняття «рівність шансів в освіті» в педагогічній праці Torstena Huséna «Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of edu-cational opportunity». Перша з

них – *егалітарна концепція* наголошує, що при рівних можливостях усі матимуть однакові результати. Тому завданням шкільної освіти, згідно цієї концепції є надання однакових освітніх можливостей всім учням; ліквідація селекції учнів, а також створення оптимальних можливостей для повноцінного розвитку індивідуальних здібностей дітей.

Друга модель – меритократична концепція, яка наголошує на тому, що всі учні повинні мати однакові можливості, але це не означає, що всі повинні мати однакові результати. Важливим є – забезпечення рівного доступу до шкільної освіти як у формальному, так і практичному (економічні перешкоди, які унеможливають дітям з бідних родин розвивати здібності та інтереси) розумінні. З меритократичної¹ точки зору, успіх або шкільна поразка залежать виключно від зусиль і заслуг конкретного учня [11].

Кожна з моделей має своє підґрунтя. Але суспільства, які намагалися запровадити їх у життя зустрічалися з рядом труднощів. Так наприклад, у Японії панує загальна думка, що однакові можливості є підґрунтям справедливого суспільства. У перших післявоєнних роках інтерпретація концепції рівності спиралася на постанову Фундаментального права освіти (1947 р.). Вона визначала право громадян на освіту згідно нової Конституції. У статті № 3 записано, що «всі люди мають право на рівну освіту, що відповідає їх здібностям; вони не можуть бути суб'єктами освітньої дискримінації з огляду на расу, релігію, суспільний статус, економічну ситуацію чи походження родини». На перший погляд може здатися, що зміст постанови віддзеркалює рівновагу між двома концепціями – егалітарною і меритократичною. «Рівна освіта» відповідає першій концепції (егалітарній), а друга частина «відповідають їх здібностям» підкреслює зміст другої (меритократичної) [3, с. 55–56].

Після Другої світової війни увага освітян була зосереджена на егалітаризмі, а не меритократії. Представлені в статті № 3 положення відрізнялися від довоєнних принципів, а саме: адміністративне розподілення дітей до різних типів шкіл з урахуванням їх суспільного походження (народження в багатій чи бідній родині). Японські реформатори освіти, співпрацюючи з Першою американською освітньою місією визнали, що запровадження цілісної системи навчання 6+3+3 є необхідним елементом демократизації країни, зокрема запровадження принципу рівності. Таким чином, представлене Фундаментальним правом освіти положення рівності трактувалося в егалітарний спосіб і розумілося як основа рівної освіти як для дітей еліти, так і для дітей робітників.

Шкільна система мала характер егалітарний і публічний. Після Другої світової війни відбувся розкол освітньої політичної сцени. Виникла група «прогресивістів», представники якої входили до Японського союзу вчителів і симпатизували лівим партіям. Лідери цієї групи визнавали освіту як добро само по собі, і вважали, що прописана юридично рівність запобігатиме відмові в освіті будь-якій дитині. «Прогресивісти» були прихильниками системи 6+3+3 і введення загальноосвітньої середньої школи, доступної для всіх, незалежно від здібностей. Така побудова шкільної системи на думку активістів Японського союзу вчителів, є «рушійною силою побудови однорідного суспільства», а діти «розвиватимуться в дусі співпраці». «Прогресивісти» дотримувалися егалітарного погляду на освіту [3, с. 58].

Відмінну думку представила група консерваторів, що симпатизувала Ліберально-демократичній Партії і Міністерству Освіти. Консервативний японський уряд сприймав освіту як механізм селекції еліти держави, що дозволить протиставити чоло господарській розрусі. Консерватори відверто виражали свій скептицизм по відношенню до освіти, як засобу досягнення рівності. Вони були супротивниками введення загальноосвітньої середньої школи і наполягали на диференціації шкіл, що відповідають індивідуальним потребам дітей і молоді. Прагнення групи консервативних політиків віддзеркалювали меритократичний підхід. Обидва угруповання змагалися між собою.

¹ Меритократія – багатозначне поняття, що визначає систему, в якій позиція людини в суспільстві залежить від її компетенцій, поєднання інтелекту і освіти, підтверджених за допомогою об'єктивних систем оцінки (науковий ступінь, вчене звання, диплом, сертифікат). (Меритократія <https://pl.wikipedia.org/wiki/Merytokracja>).

Варто підкреслити, що в 50-тих роках ХХ ст. в Японії спостерігалися нерівності в доступі до середніх шкіл і університетів. Відсоток учнів і студентів складав – 50% і 6%. Ця форма нерівності стала поступово зникати в 60-тих роках ХХ ст. у зв'язку з масовістю освіти і динамічними процесами в економіці [8, с. 258]. Теоретичною основою освітньої експансії була «концепція робочої сили», а також «концепція людського капіталу». Положення нового, консервативного бачення рівних шансів в освіті містилися в доповіді Ради у справах економіки (1963 року). Автори документу зазначають: «Принцип рівності освітніх шансів означає, що всі люди з рівними здібностями мають право розвиватися. Селекція згідно здібностей не є дискримінацією (...). Принцип не означає однакових умов переходу на вищий рівень освіти, лише становить еластичну систему, що відповідає здібностям людей» [Там само, с. 34].

У відповідь на документ було розроблено і опубліковано в 1966 році доповідь Центральної Ради у справах освіти (дорадчий орган Міністерства Освіти) під заголовком «Розвиток і освіти на кінцевих етапах середнього навчання». На думку авторів доповіді, розвиток суспільства вимагає дій на користь зміцнення рівності шансів в освіті. Важливим завданням країни є надання молодим людям усіх можливостей, які беруть участь у будівництві суспільства і несуть відповідальність за її економічний і суспільний розвиток. Водночас у документі було піддано різкій критиці положення післявоєнної освітньої реформи, яка спиралася на принцип егалітаризму, що негативно впливає на виявлення і розвиток здібностей людей. У доповіді рекомендовано диференціювати структуру і програми навчання середніх шкіл з метою задоволення потреб учня з урахуванням його здібностей і планів майбутньої кар'єри.

Нове консервативне бачення рівності в освіті зустріло сильний опір. «Прогресивісти» не хотіли, щоб освіта сприймалася як знаряддя економічного зростання, служниця задоволення потреб промисловості. Вони вимагали введення загальноосвітньої середньої школи та виступали за надання рівної освіти, незалежно від здібностей молодих людей. Такий супротив гальмував диференціацію шкільної середньої освіти, оскільки на той час «прогресивісти» являли сильну опозицію по відношенню до урядових груп.

На початку 70-тих років ХХ ст. збільшилася кількість дітей. Державні школи були переповнені і добре не виконували своїх функцій. Зростало незадоволення батьків. Єдиною можливістю вирішення цих проблем було збільшення малорозвиненого приватного сектора освіти. Виникаючі приватні школи швидко розвивалися. Учні в них навчалися за програмами, які звільняли від здачі іспитів і дозволяли розпочати навчання в престижних університетах (напр. в Токійському Університеті – *Today*) допомагаючи учням і їх батькам уникнути «екзаменаційного пекла». Це сприяло виникненню нової форми нерівності в освіті. Приватні школи знаходилися у великих містах, а також мали високу оплату за навчання. А це означає, що освітні шанси дітей і молоді, які походили з малих міст та селищ, а також з бідних родин були незначними. Крім того, частина середніх приватних шкіл пропонувала програми середньої освіти (уникнення переходу від гімназії до ліцею). Форма навчання в приватних шестирічних школах надавала можливість краще реалізувати програму навчання, усувала необхідність адаптації учня після трьох років навчання до умов нового шкільного середовища (гімназія+ліцей), а що найважливіше – дозволяла уникати складання іспитів до ліцею. Це спричинило «втечу» учнів, що мали високі результати в навчанні в початковій школі до середніх приватних шкіл. На початку 70-тих років ХХ ст. відсотки приватних початкових шкіл, гімназій і ліцеїв становили відповідно: 0,58%, 3,01%, 30,36% [12]. Маючи високі рейтинги приватні школи підняли вимоги до кандидатів і набули переваги над державними школами, працюючи з гомогенною (рівень досягнень) групою учнів. Такі школи прискорювали реалізацію програми навчання і краще готували молодь до вступних іспитів в університети. У опублікованих на той час освітніх рейтингах середніх шкіл найвищі позиції посідали приватні школи [7, с. 200].

У 80-тих роках ХХ ст. в державних школах спостерігалася ряд явищ, що викликали занепокоєння батьків. До головних виховних проблем належали: прогулювання уроків

учнями, насилля та цькування однолітками окремих учнів. Деякі з жертв учнівської агресії закінчували життя самогубством. Різко зросла кількість дітей, протестуючих проти невідвідування школи тільки з причини хвороби, більше ніж 30 днів. Психологи все частіше діагностували шкільну фобію. Було встановлено, що така поведінка дітей і молоді була викликана постійним стресом. Сильний натиск під час іспитів, вступ до престижної середньої і вищої шкіл, робота в найбільших корпораціях і членство в бізнес-еліті були методами впливу на учнів з боку батьків, вчителів і суспільства.

Для вирішення ситуації прем'єром Японії Yasuhiro Nakasone була створена Рада у справах освіти (1984 р.), яка запропонувала нову форму навчання, що ґрунтувалася на ринкових принципах. Ключовими словами доповіді Ради були: лібералізація, диференціювання та гнучкість. Перше поняття стосувалося конкуренції в освіті. Натомість, поняття «диференціювання» розумілося як групування учнів згідно їх здібностей, які повинні стати майбутньою елітою країни. «Гнучкість» була пов'язана з можливістю вибору школи, а також збільшення натиску на індивідуальності дітей і молоді. Ці положення в меритократичний спосіб трактували рівність і консервативність. І хоча прогресивісти зазнали поразки, намагаючись ввести зміни в освітній реформі 80-тих років ХХ ст., в майбутньому ці положення знайшли своє місце [6, с. 182].

У 90-тих роках ХХ століття країна зазнала кілька трагічних випадків, які змусили японців замислитися про життєві і національні цінності кожного громадянина, а також про цілі освіти. Разом з рецесією в економіці, хвилею банкрутств найбільших корпорацій закінчилася гарантія на працевлаштування упродовж усього життя. Динамічно зростаючий показник безробіття впливав на зниження відчуття безпеки громадян.

У 1995 році японці зазнали двох катастроф. Першою з них був землетрус в Кобе – Аваї (17 січня), а 20 березня відбувся напад секти Аум Шинрікуо в токійському метро. Члени секти були люди з вищою освітою. Наступною трагічною подією 1997 року було вбивство чотирнадцятирічним хлопцем шкільного колеги, і як виявило слідство – раніше подруги. Трагічна серія випадків викликала в суспільстві занепокої та стурбованість, а також зменшила довіру до держави. Прем'єром країни було створено Комісію у справах визначення цілей Японії у ХХІ ст. У доповіді експертної групи «Границя між вірою у власні сили і управлінням в новому тисячолітті» містилося: «Недавні події залишили в людях враження, що розпаду піддалися основні атрибути японського суспільства, які були її гордістю, а саме: сімейна солідарність, якість освіти, стабільність і безпека. Події виявили крихкість і нееластичність японської економіки та суспільства. Це було ціною раннього успіху» [3, с. 57].

У 1997 році Центральна Рада у справах освіти опублікувала доповідь, що являла собою продовження пропозицій з 80-тих років ХХ ст. У документі йшлося: «Після Другої світової війни Японія пережила різкий розвиток і експансію освіти, основою якою був принцип рівності освітніх шансів. Країна з успіхом витримала це випробування і підняла рівень освіти суспільства. Велика увага приділялася не тільки формальній рівності, але також рівним результатам в освіті, тому система шкільної освіти є нееластичною (...) не бралися до уваги здібності кожної людини». Якщо йдеться про сьогоденну систему освіти, то важливими чинниками є диференціювання, лібералізація і гнучкість системи, а також вибір, щоб кожна дитина могла отримати освіту, що відповідає її талантам і здібностям [3, с. 64].

На думку авторів доповіді своєрідною протиотрутою шкільним проблемам стало її реформування. Метою модернізації освіти були – принцип лібералізації, відповідність освіти попиту ринку праці, а також диференціювання типів шкіл. Представлені Центральною Радою у справах освіти пропозиції викликали гарячі дебати. Концепцію підтримав відомий японський освітній експерт, ректор Metropolitan University в Токіо, Masami Yamazumi. Він поєднав прихильників бізнесових структур і членів Ліберально-демократичної партії. Yamazumi наголошував на вихованні національної еліти. Вирішенням проблеми стало створення шестирічних середніх шкіл. Експерт вважав, що нова структура шкільної системи

дозволить: 1) частково уникнути «екзаменаційного пекла», яке проходять п'ятнадцятирічні діти; 2) ліквідувати дублювання програм навчання гімназій і ліцеїв; 3) надасть молоді можливість займатися творчою і дослідницькою працею; 4) підтримувати індивідуальний розвиток учнів на додаткових заняттях; 5) розвивати суспільну інтеграцію учнів різних вікових груп; 5) батькам самостійно обирати школу для своєї дитини [5, с. 77].

Радикально протилежну точку зору висловив Hidenori Fujita, професор соціології Токійського Університету. Свої критичні роздуми він підкріпив наступними аргументами: по-перше, середня школа буде елітарною і зорієнтована на підготовку молоді до іспитів, що є перепусткою доступу до вищих навчальних закладів; по-друге, набір до цього типу шкіл буде спиратися на оцінці здібностей учня, що в результаті призведе до перенесення «екзаменаційного пекла» на рівень початкової (з гімназії до ліцею) школи; по-третє, перебування учнів у віці (12-18 років) у середній школі може виявитися некорисним для їх подальшого фізичного, розумового, суспільного і емоційного розвитку; в-четвертих, у зв'язку з набором молоді поза місцем проживання можуть з'явитися проблеми, пов'язані з транспортуванням учнів до шкіл.

Прихильники Fujity висловили занепокоєння, що це може призвести до колапсу усієї японської шкільної системи. Протиставлення двох шляхів середнього навчання – шестирічного і 3 + 3 може призвести до нерівності цих шкіл. Прихильники посилалися на проведений у 1994 році експеримент в Гокасе шестирічній школі в префектурі Міядзакі, який був сприйнятий неоднозначно. Новий тип школи потребував капіталовкладень, інвестування в інфраструктуру, підвищення кваліфікації вчителів [3, с. 63].

Перша селективна, шестирічна середня школа Gokase виникла в префектурі Miyazaki в 1994 році. Учні набирали за двоетапною процедурою: письмовий тестовий іспит, а потім вибір з числа кандидатів, які отримали найвищу оцінку. Число бажаючих складало – 423 особи, а прийнято – 40 чоловік. Як констатував Fujita «стосунки між існуючою системою 3+3 і новою шестирічною не відбувалися паралельно, лише вертикально і ієрархічно». На думку супротивників змін такий стан порушив демократичний і егалітарний характер існуючої шкільної системи 6+3+3, гарантований Конституцією країни [6, с. 178]. По-друге, супротивники вказали на складні і неоднозначні наслідки вибору школи – між варіантом 3+3 і шестирічним. На їх думку, це рішення викликає нерівності і відмінність середніх шкіл, збільшить кошти утримання цих закладів. По-третє, критики висловлювали побоювання, що така зміна виявить кореляцію між прийняттям до нового типу школи і суспільним походженням учня. Незважаючи на велику кількість аргументів Monbushô (Міністерство освіти) запровадило освітню реформу. У 1999 році створено три шестирічні державні середні школи. У 2003 році їх кількість збільшилася до 80.

Вибір початкової школи був вперше введений в токійській області Shinagawa в 2000 році, а гімназії – у 2001 році. Ці рішення спиралися на положення реформи «План – XXI», головною метою якої було диференціювання програм і методів навчання в державних школах. Канцелярія прем'єра Junichiro Koizumi затвердила в 2002 році урядову політику вільного вибору школи, виконавцем якої стали місцеві освітні органи [12].

В Японії існує п'ятирівнева система освіти: дошкільна освіта (yōchien, 3 – 6 років); початкова школа (shōgakkō – 6 класів, 6 – 12 років); середня школа нижчого рівня (chūgakkō, 3 класи, 12 – 15 років); середня школа вищого рівня (kōtōgakkō або koko, 3 класи, 15 – 18 років); університет (daigaku, 4 – роки – бакалавр, 2 – роки – магістр daigaku – in)

Школи розподілені на державні та приватні. Приватний сектор становить: 80% – дошкільні установи, 30% середні школи вищого рівня та 75% – університети). Після закінчення середньої школи нижчого рівня учні вибирають загальноосвітній профільний ліцей (75%) або професійні школи. Середні школи вищого рівня закінчують 80% учнів. 45% – продовжують навчання в університетах [9].

Висновки. Аналіз літератури свідчить, що освітня влада країни докладає максимальних зусиль, створюючи усі можливості для задоволення потреб учнів, незважаючи

на гострі дебати, що точаться у суспільстві навколо двох теоретичних концепцій. Однак, як свідчить практика егалітарний і меритократичний підходи взаємно впливають і кожен має своє застосування на площині освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Buchner-Jeziorska A. O równości i sprawiedliwości społecznej / A. Buchner-Jeziorska // *Studia Socjologiczne*. – 1984. – nr 1. – S. 179–184.
2. Cylkowska-Nowak M. Refleksja teoretyczna nad problemem równości – egalitarystyczne konteksty badań socjologicznych i pedagogicznych // M. Cylkowska-Nowak M. / *Edukacja, moralność, sfera publiczna : materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* / red. nauk. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak. – Lublin : Oficyna Wydaw. "Verba", 2007. – S. 357–364.
3. Cylkowska-Nowak M. Równość możliwości w edukacji japońskiej – kontynuacja i zmiana / M. Cylkowska-Nowak // *Terazniejszość, Człowiek, Edukacja*. – 2009. – nr 1. – S. 55–66.
4. Cylkowska-Nowak M. Szkolnictwo wyższe w Japonii – między elitaryzmem a umasowaniem / M. Cylkowska-Nowak // *Ruch Pedagogiczny*. – 2011. – nr 3-4. – S. 85–102.
5. Cylkowska-Nowak M. Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa / M. Cylkowska-Nowak // *Edukacja*. – 2008. – nr 2. – S. 74–84.
6. Cylkowska-Nowak M. Ijime, hikikomori i edukacja alternatywna w Japonii // W: *Edukacja alternatywna w XXI wieku* / red. nauk. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydaw. "Impuls", 2010. – S. 175-194.
7. Cylkowska-Nowak M. Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych / M. Cylkowska-Nowak // *Studium z pedagogiki porównawczej*. – Wydawnictwo "Edytor", Poznań–Toruń, 2000. – S. 189–210.
8. Duke B. C. Statistical trends in postwar Japanese education / B. C. Duke // *Comparative Education Review*. – T. 19. – nr 2. – The University of Chicago, 1975. – S. – 258.
9. Edukacja w Japonii [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/edukacja-w-japonii/>
10. Goodman R. The why, what and how of educational reform in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf.
11. Husén T. Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of educational opportunity / T. Husén // *Centre for Educational Research and Innovation – Paris: OECD*, 1972. – 183 p.
12. Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the Twenty-First Century, 1999, The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium, The Cabinet Office of Japan, Tokyo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html

References

1. Bukher-Jeziorska, A. (1984) O ruvnosti i spravedlivosti spolechnej [On Equality and Social Justice]. *Studia Sotsiologichne. – Sociological Studies*,1, 179-184 [in Poland].
2. Tsytkovska-Novak, M. (2007) Refleksia teoretychna nad problemem ruvnosti–egalitarystyczne konteksty badan sotsiologichnych i pedagogicznych [Theoretical reflection on the problem of equality – egalitarian contexts of sociological and pedagogical research]. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (Eds), *Edukatsia, moralnost, sfera publiczna – Education, morality, public sphere: materials from the 6th National Pedagogical Congress of PTP: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 357–364). Lublin: [in Poland].
3. Tsytkovska-Novak, M. (2009) Ruvnost mozhlivosti w edukacii yaponskyi - kontynuacia i zmiana [Equality of opportunity in Japanese education – continuation and alteration]. *Teraznieyshost, Chlovek, Edukatsia. – Present, Human, Education*, 1, 55–66 [in Poland].

4. Tsytkovska-Novak, M. (2011) Shkolnitsstvo wyshe w Yaponii – medzy elitaryzmem a umasovieniem [Higher education in Japan – between elitism and massification]. *Rukh Pedagogichny – Pedagogical Movement*, 3–4, 85–102 [in Poland].
5. Tsytkovska-Novak, M. (2008) Vybur szkoly w Yaponii – uvarunkowania polityczne i spoiechne a polityka oswiatowa [Choosing a school in Japan – political and social determinants and education policy]. *Edukatsia. – Education*, 2, 74–84 [in Poland].
6. Tsytkovska-Novak, M. (2010) Ijime, hikikomori i edukatsia alternatywna v Yaponii [Ijime, hikikomori and alternative education in Japan]. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (Eds.) *Edukatsia alternatywna v XXI wieku. – Alternative education in the 21st century*: (pp. 175–194). Kraków: Oficyna Wydaw. "Impuls" [in Poland].
7. Tsytkovska-Novak, M. (2000) Spoiechne funktsie szkolnictwa w Yaponii i Stanak Zjednoczonych [Social functions of education in Japan and the United States]. *Studium z pedagogiki porownawczej. – Study of comparative pedagogy*: Wydawnictwo "Edytor", Poznań–Toruń, 2000. – S. 189–210. [in Poland].
8. Duke, B. C. (1975) *Statistical trends in postwar in education*. The University of Chicago: [in USA].
9. Edukacja w Japonii [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/edukacja-w-japonii/>
10. Goodman, R. The why, what and how of educational reform in Japan. (n.d.). www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf. Retrieved from www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf. [in USA].
11. Husén, T. (1972) [Social Background and Educational Career: research perspectives on equality of educational opportunity]. Paris: OECD [in France]
12. Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the Twenty-First Century, 1999, *The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium*, The Cabinet Office of Japan, Tokyo (n.d.). [kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html](http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html) Retrieved from www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html

Bocharova O.A. Dr. hab., prof. nadzw., Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University

The concept of educational equality chances in the Japanese educational system.

Abstract

The author presents two theoretical concepts of equality of chances Torstena Huséna: meritocratic and egalitarian in the Japanese educational system starting from 40's of XX century until present. The first concept states that all students must have a chance to develop their abilities and interests.

It is important to note that the concept of equality of opportunity shifted from the egalitarian to the meritocratic in Japan over the period. In the future the dialectical stress between meritocracy and egalitarianism will probably continue in the field of educational policy in Japan. According to meritocratic view, success or failure at school depends entirely on a particular student's efforts and achievements, which is an example of selection.

The second concept states that the goals of school education are the following: provision of equal educational opportunities for all students; abolishing selection of students; "integrity" of the educational system, and creation of optimal opportunities for complete development of children and youths' individual abilities.

In fifties of XX century there was not equal access to studying in middle schools and universities. The percentage of students was 50% and 6%.

At the beginning of seventies of XX century the amount of children increased. Public schools were full and did not function well. The only way to solve this problem was to develop private education system.

In eighties of XX century there were some issues in public schools that bothered parents. The main problems were: missing classes, violence and tortures between peers.

In nineties of XX century some tragic cases have shocked all the country which made Japanese to think of vital and national values of each citizen and also about educational values. In 1999 3 6-years public middle schools were open. By 2003 their amount has increased to 80. Primary school choice was first established in Tokio region Shinagawa in 2000 and gymnasium choice – in 2001.

The article contains an attempt to define the factors, which cause changes in education.

Key words: equality, education, meritocracy, egalitarianism, potential, abilities.

Стаття надійшла до редакції: 28.07.2017 р.